

Dudas, Daria (2023)

**Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule –
Eine empirische Untersuchung aus Sicht pädagogischer
Fachkräfte und Lehrer*innen**

Information:

Der Weltverbund für Erneuerung und Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V.
erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei
Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: dariasophie@aol.com).

Abstract

Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule ist ein essenzielles Erlebnis in der Bildungslaufbahn der Kinder und maßgeblich für den weiteren Bildungsverlauf. Der Übergangsgestaltung und der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und den damit verbundenen verantwortlichen Agierenden werden immer mehr Bedeutung im pädagogischen Alltag zugeschrieben. In der Historie ist der Wandel und die größere Bedeutungszuschreibung durch die gesetzliche Verankerung der Zusammenarbeit ebenfalls zu beobachten. In der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Hintergründe der Transition beleuchtet, an welche die durchgeführte qualitative Studie anknüpft. Dabei wurde die Forschungsfrage „Wie wird die Transition aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen wahrgenommen?“ vorangestellt. Hierfür wurden Erzieher*innen und Lehrpersonen, die beruflich Übergänge gestalten und begleiten mittels leitfadengestützten Expert*inneninterviews befragt, welche anschließend orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl das pädagogische Fachpersonal als auch die Lehrkräfte der Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben und die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen als wertvoll und wichtig empfinden, um den Kindern einen gelingenden Übergang zu ermöglichen. Allerdings machen sie auch deutlich, dass ihnen vor allem zeitliche Ressourcen fehlen, um die Zusammenarbeit zu intensivieren und die Übergangsgestaltung zu optimieren.

Schlüsselwörter:

Transition, Übergangsgestaltung, Kooperation, Kindergarten, Grundschule, Erzieher*innen, Lehrpersonen, Kinder, Ressourcen

The transition from kindergarten to primary school is an essential experience in the educational career of children and is decisive for their further educational development. The transition process and the cooperation between kindergarten and primary school and the responsible affected persons will shift more and more into the focus of daily pedagogical life. Historically, the change and the increased importance can also be observed through the legal anchoring of cooperation. In this paper, the theoretical background of transition is illuminated, which is the basis for the qualitative study conducted. The research question "How is the transition perceived from the perspective of pedagogical professionals and teachers?" is preposed. For this purpose, educators and teachers who professionally shape and accompany transitions were interviewed based on guided expert interviews, which have been evaluated according to Mayring's qualitative content analysis afterwards.

The results show that both the pedagogical staff and the teachers attach great importance to the transition from kindergarten to primary school and consider the cooperation with the responsible partners to be valuable and important to enable a successful transition for the children. However, they also make clear that they do not have the time to intensify the cooperation and to optimize the transition process.

Keywords:

transition, transition management, cooperation, kindergarten, primary school, educators, teachers, children, resources

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen.....	3
2.1 Begriffsdefinition „Übergänge“	3
2.2 Transitionsforschung	6
2.2.1 Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner	6
2.2.2 IFP-Transitionsmodell	7
2.2.3 Zusammenfassung beider Modelle	10
3 Bildungsaufträge der Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg.....	11
3.1 Orientierungsplan	11
3.2 Bildungsplan	12
3.3 Vergleich der Bildungsaufträge	14
4 Entwicklungspsychologie im Vorschulalter	16
4.1 Entwicklungsstand im Vorschulalter.....	16
4.2 Schulfähigkeit	17
4.3 Resilienz	22
4.3.1 Begriffsdefinition.....	22
4.3.2 Schutzfaktoren	24
4.3.3 Risikofaktoren.....	25
5 Übergänge gestalten.....	26
5.1 Gestaltungsformen.....	26
5.2 Rituale	27
5.3 Vorschularbeit	28
5.4 Schulanfangsphase.....	29
5.5 Kooperation	31

6 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	35
6.1 Forschungsfragen	35
6.2 Methodische Rahmung	36
6.2.1 Durchführung.....	36
6.2.2 Qualitative Forschungsmethode.....	37
6.2.3 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews.....	38
6.2.4 Teilnehmer*innen und Stichprobe.....	42
6.2.5 Auswertung	43
6.2.6 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	46
7 Ergebnisse	48
7.1 Deskription	48
7.2 Interpretation.....	64
7.3 Diskussion	71
8 Fazit und Ausblick	74
Literaturverzeichnis	V
Anhang	X
A Interviewleitfaden	X
B Einverständniserklärung der Interviewteilnehmer*innen	XIII
C Zusammenfassung der Expert*inneninterviews	XIV
D Kodierleitfaden	XXIII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transitionen als ko-konstruktiver Prozess (Griebel & Niesel, 2015, S. 116).....	9
Abbildung 2: Ziele Schulvorbereitung im Vergleich. Befragung von Erzieher*innen (Sauerhering, 2013, S. 8)	20
Abbildung 3: Ziele der Schulvorbereitung. Befragung von Lehrkräften (Sauerhering, 2013, S. 9)	21
Abbildung 4: Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Erzieher*innen und Lehrkräfte auf Itemebene (Faust et al., 2011, S. 51).....	34

1 Einleitung

„Der Übergang von der Institution KiTa in die Institution Grundschule stellt ein zentrales Ereignis im Lebensverlauf eines Kindes dar.“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 11).

Das zum Einstieg gewählte Zitat beschreibt die Relevanz der Thematisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, mit der sich in vorliegender Arbeit auseinandergesetzt wird. Übergänge treten immer wieder im Leben von Erwachsenen sowie Kindern auf und werden somit als wiederkehrende Prozesse aufgefasst. Kinder erleben den ersten Übergang bereits, wenn sie tagsüber aus ihrer ersten Sozialisationsinstanz, im Regelfall der Familie gehen und die Kinderkrippe oder den Kindergarten besuchen. Dabei gibt es einige Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, damit die Transition¹ vom Kindergarten in die Grundschule nicht zum Bruch in der Bildungsbiografie des Kindes wird (vgl. Velten, 2020, S. 4). Zumal ein gelungener und damit positiv empfundener Übergang zur nötigen Kompetenzentwicklung für die Bewältigung weiterer Übergänge führen kann (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S. 28). Für eine positive Übergangsbewältigung tragen sowohl die Kindegärten als auch die Grundschulen Verantwortung, was eine Auseinandersetzung aus beiden Blickwinkeln erfordert. Ein wichtiges Stichwort hierbei, das im Laufe der Arbeit immer wieder aufgegriffen wird, ist die Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarstufe. Diese ist ebenso gesetzlich verankert und beispielsweise im Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg wiederzufinden. In der Literatur wird im Zusammenhang mit der Transition vom Kindergarten in die Grundschule häufig von einer Schlüsselsituation für die Betroffenen gesprochen (vgl. Lill, 2006, S.35). Im Laufe der Arbeit wird deutlich, dass nicht nur die Kinder selbst, sondern auch deren Eltern² einen aktiven Part während der Transition übernehmen, wohingegen Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen den passiven Teil gestalten. Doch neben den Rollenzuschreibungen werden vorerst weitere wichtige theoretische Hintergründe des Themas beleuchtet. Demnach werden zuerst wichtige Definitionen und Terminologien der Transition aufgeführt, die unabdingbar für ein vollständiges Nachvollziehen des weiteren Verlaufs dieser Arbeit sind. Darauf aufbauend werden Aspekte der Transitionsforschung aufgegriffen, zu denen die Fokussierung auf die Vorstellung zweier Transitionsmodelle, dem

¹ Der Begriff Transition wird in vorliegender Arbeit als Synonym zu dem Begriff Übergang verwendet. Gleiches gilt für die Begriffe Kindergarten und Kindertagesstätte, die im weiteren Verlauf folgen.

² Hinsichtlich der Pluralisierung von Familienformen und Kindern, die gesetzliche Vormünder haben, findet aus Gründen der Lesbarkeit eine Reduzierung auf den Begriff „Eltern“ statt, der stellvertretend für alle weiteren Personen mit ähnlicher Rollenzuweisung fungiert.

ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner und dem IFP-Transitionsmodell, zählen. Anschließend folgt die inhaltliche Betrachtung der Bildungsaufträge von Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg. Da sich der unten aufgegriffene Forschungsansatz auf Institutionen und Erzieher*innen sowie Lehrkräfte des Bundeslandes Baden-Württemberg bezieht, wird bereits im Theorieteil der Fokus auf die Richtlinien und Handlungsmuster dieses Bundeslandes gerichtet. Als nächstes wird die Entwicklungspsychologie im Vorschulalter genauer betrachtet, bei der es sich unter anderem um den historisch immer wandelnden Begriff der Schulfähigkeit handelt. Zusätzlich wird in diesem Kapitel der Aspekt und die Relevanz der Resilienz für das Gelingen einer positiven Übergangsbewältigung verdeutlicht. Um die theoretischen Hintergründe praktisch zu untermauern, werden anschließend differente Gestaltungsformen der Transition vorgestellt. Explizit werden hierbei die Vorschularbeit und die Schulanfangsphase hervorgehoben. Ein besonderer theoretischer Schwerpunkt und das Forschungsinteresse dieser Arbeit wird auf die Kooperation der Institutionen und den dabei beteiligten Akteuren und Akteurinnen gesetzt, was die ausführliche Umsetzung dieses Inhaltspunktes begründet. Dort, wo der theoretische Teil dieser Arbeit endet, setzt der Forschungsansatz zum Übergangsprozess an. Dazu wurden im Vorfeld Forschungsfrage(n) durchdacht und herausgearbeitet. Diese lauten wie folgt: „Wie wird die Transition aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen wahrgenommen?“. Um die erste Hauptforschungsfrage zu konkretisieren und zu untermauern, werden zwei weitere Forschungsfragen aufgeführt: „Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule im Hinblick auf die Übergangsgestaltung?“ und „Welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen oder Verbesserungsvorschläge für die Übergangsgestaltung ergeben sich aus den Aussagen der Expert*innen?“. Dabei wird deutlich, dass zur Beantwortung der Forschungsfragen Expert*innen hinzugezogen werden müssen, die sich im konkreten Fall aus zwei Erzieherinnen und zwei Grundschullehrerinnen aus Baden-Württemberg zusammensetzen. Zunächst wird das forschungsmethodische Vorgehen transparent dargestellt, worunter auch die theoretische Beschreibung des qualitativen Forschungsansatzes und die durchgeführten leitfadengestützten Expert*inneninterviews zählen. Ziel der Arbeit ist es, mithilfe einer qualitativ orientierten Forschung, die Forschungsfragen zu beantworten. Hierzu werden die Expert*inneninterviews zusammengefasst und die daraus generierten Codes in Kategorien gebündelt, die anschließend interpretiert und ausgewertet werden. Es wird sich dabei an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert. Zum Schluss folgt eine Konklusion der erzielten relevanten Inhalte

sowie die Diskussion dieser, gefolgt von dem Fazit, bevor ein kurzer Ausblick für weiterführende Forschungsansätze die Arbeit abschließt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffsdefinition „Übergänge“

Vorerst werden die theoretischen Grundlagen aufgearbeitet. Hierfür werden anfangs die Begriffe „Übergang“ bzw. „Transition“ definiert und genauer betrachtet, bevor anschließend zwei Ansätze der Transitionsforschung, das sogenannte Transitionsansatzmodell des IFP und der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner, beschrieben werden.

Übergänge beschreiben sich verändernde Situationen im Leben eines Individuums. Diese können sich sowohl auf innerpsychische, soziale als auch auf kontextuale Bereiche beziehen. Das bedeutet, dass sich Übergänge beispielsweise durch das Lernen neuer Verhaltens- oder Handlungsweisen, durch den Wechsel der Freundesgruppe oder durch den Wechsel einer Bildungseinrichtung, wie den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, kennzeichnen (vgl. Velten, 2020, S. 18). Seydel bezeichnet Übergänge als einen „kontinuierlichen Wechsel von einem Platz oder Zustand zu einem anderen“ (Seydel, 2011, S. 7). Auch wenn der Fokus dieser Arbeit auf dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule liegt, wird mit Hilfe der vorhergehenden Erklärungen deutlich, dass sich Übergänge auf viele weitere Lebenssituationen beziehen können. Aufgrund der vielen, individuell auftretenden Übergänge werden sie in normativ als auch nicht-normativ unterschieden. Normativ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Übergang im Lebenslauf des Individuums zu erwarten ist und von der Gesellschaft vorausgesetzt wird, wie beispielsweise der Übergang in eine andere Bildungseinrichtung. Diese normierten Übergänge haben meistens eine zeitliche Festlegung und Abfolge. Nicht-normative Übergänge sind individuelle Übergänge, die im Vergleich zu normativen Übergängen nicht standardisiert sind. Dazu zählt unter anderem die Scheidung der Eltern (vgl. Velten, 2020, S. 19). Zusätzlich werden Übergänge als vertikal oder horizontal beschrieben. In vertikaler Richtung verlaufen sie, wenn sie nacheinander im Lebenslauf stattfinden, wie zum Beispiel der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Horizontal hingegen sind Übergänge, die parallel im Lebenslauf stattfinden, wie das Ankommen in der Familie oder im Hort nach der Schule (vgl. Speck-Hamdan, 2006, S. 20). Demnach ist in der vorliegenden Arbeit von normativen, vertikalen Übergängen die Rede.

Wird die zeitliche Struktur von Übergängen betrachtet, wird deutlich, dass diese nicht abrupt eintreten, sondern eine Abfolge durchlaufen. Demnach findet zuerst eine Ablösung vom Alten statt, die Trennungsphase, bevor es in die Schwellenphase dem Dazwischen übergeht und schließlich in der Integration des neuen Zustands der Angliederungsphase endet (vgl. Rath, 2011, S. 12). Zudem unterteilt Rath Übergänge weiter in biographische Übergänge, wie z.B. das Eltern werden oder die Hochzeit, Statusübergänge, wie berufliche Veränderungen und bildungsbiographisch-institutionelle Übergänge, wie der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. ebd., S. 12). Zusätzlich kann zwischen Übergängen im Kindes- und im Erwachsenenalter differenziert werden. Für Kinder bedeuten Übergänge meistens, der Wechsel von Bildungseinrichtungen oder innerfamiliärer Veränderungen. Zumal der große Unterschied im Vergleich zu Übergängen als Erwachsener darin liegt, dass Kinder ihre Übergänge weniger selbst mitentscheiden und gestalten können, sodass sie auf Erwachsene und pädagogisches Fachpersonal angewiesen sind (vgl. Niesel et al., 2008, S. 10).

Wie bereits durch Rath's Formulierungen deutlich wird, erlebt jeder Mensch im Laufe seines Lebens Übergänge, die Einfluss auf die eigene und die familiäre Entwicklung haben (vgl. ebd., S. 10). Durch den von Niesel et al. beschriebenen Einfluss wird die Relevanz deutlich, Übergänge positiv zu gestalten, worauf im Zuge dieser Arbeit weiter eingegangen wird. Zwar findet im alltäglichen Gebrauch häufiger der Begriff Übergang Verwendung, allerdings werden diese fachsprachlich und fundiert auf wissenschaftlichem Hintergrund auch als Transitionen bezeichnet (vgl. ebd., 2008, S. 11). Erkenntnisse der Transitionsforschung leiten sich aus den Bereichen der Anthropologie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik ab (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 13). Für die Praxis ist die Transitionsforschung von hoher Relevanz, da daraus abgeleitet pädagogische Maßnahmen entstehen und Übergänge besser verstanden werden können (vgl. Niesel et al., 2008, S. 11). Der Begriff der Transition stammt ursprünglich aus dem Englischen und dient dazu, Begriffe wie Übergang, Passage oder Stadium abzulösen (vgl. Plehn, 2012, S. 29). Der sozialpsychologische Übergangsforscher Harald Welzer beschreibt, dass sich das Individuum während einer Transition neuen Situationen und Anforderungen stellen und sich diesen anpassen muss. Dabei kann es auf bereits erworbene Bewältigungsstrategien zurückgreifen oder durch sein soziales System sowie die Qualität der Gestaltung der Transition unterstützt werden (vgl. Welzer, 1990, S. 37).

Niesel und Griebel haben den Transitionsbegriff wie folgt definiert:

Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.
(Griebel & Niesel, 2015, S. 37)

Dabei legen sie besonderen Wert darauf, dass die Transition vom Kindergarten in die Grundschule, nicht allein von dem Kind, sondern mit Hilfe dessen sozialen Systems bewältigt wird (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 38). Außerdem darf nicht aus den Augen verloren werden, dass die Eltern nicht nur Unterstützer*innen im Übergangsprozess ihrer Kinder sind, sondern selbst einen Übergang bewältigen müssen, da diese von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes werden (vgl. ebd., S. 38). Der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert Havighurst bezeichnet die Transition als Entwicklungsaufgabe. Er definiert Entwicklungsaufgaben als Aufgaben, denen sich Individuen in bestimmten Lebensphasen stellen müssen und die sich aus kulturellem Druck, physischer Reife oder persönlichen Zielsetzungen ergeben (vgl. Plehn, 2012, S. 31). Der Eintritt in die Schule kann für die Kinder sowohl entwicklungsförderlich als auch entwicklungsgefährdend sein (vgl. ebd., S. 29). Wird der Übergang von dem Kind als erfolgreich bewertet, so wächst es daran und positive Effekte auf die gesamte Schullaufbahn können die Folge sein (vgl. Velten, 2020, S. 4). Nimmt das Kind den Übergang allerdings als überfordernd wahr, so kann er laut Velten zu einem „belastenden Bruch in der Bildungsbiografie“ (ebd., S. 4) werden. Daraus resultiert, dass auf Grund der Bewältigung des Übergangs sowohl positive als auch negative Selbstbilder verfestigt werden können. Damit der Übergang zu einem positiven Erlebnis wird, benötigt das Kind Kommunikations- und Partizipationsfähigkeiten und es bedarf einer guten Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit genauer eingegangen wird (vgl. ebd., S. 4). Da während des Transitionsprozesses viel Neues auf die Betroffenen einfließt, wurden Modelle entwickelt, um am Übergang beteiligte Personen zu unterstützen und diesen zu einer Chance, statt einer Belastung werden zu lassen, sowie zu einer positiven Bewältigung beizutragen (vgl. Niesel et al., 2008, S. 15). Im Folgenden werden zwei Modelle der Transitionsforschung genauer betrachtet und vorgestellt.

2.2 Transitionsforschung

2.2.1 Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner

Der ökosystemische Ansatz geht auf den Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1981) zurück, der den Übergang als einen ökologischen Prozess, der Einklang findet, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 43), versteht. Dabei betrachtet Bronfenbrenner stets, dass der Übergangsprozess nicht auf ein Individuum, ein einzelnes Kind, beschränkt werden kann, sondern andere relevante Personen und Systeme miteinbezogen und berücksichtigt werden müssen (vgl. Niesel et al., 2008, S. 11). Der Fokus wird demnach auf die Interaktion zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umgebung gelegt (vgl. Velten, 2020, S. 23). Der wechselseitige Prozess der Beeinflussung des Individuums und seiner Umwelt beschreibt Bronfenbrenner als Reziprozität (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Die von ihm beschriebene Umwelt umfasst dabei mehrere Lebensbereiche, wie die Familie oder Bildungseinrichtungen, ihre Verbindungen zueinander und weitere äußere Einflüsse. Demnach beinhaltet die Umwelt mehrere miteinander vernetzte Strukturen, die Bronfenbrenner als Mikro-, Meso-, Exo-, Makro und Chronosysteme benennt (vgl. Bronfenbrenner, 1990, S. 76). Im Folgenden werden die vier Systemebenen betrachtet. Das Mikrosystem entspricht dem Erleben von Aktivitäten und Tätigkeiten, Rollen sowie Beziehungen in einem Lebensbereich („Setting“) des Individuums (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Hierbei ist unter Rolle die von der Gesellschaft erwartete Rolle, die eine bestimmte Person, z.B. eine Mutter einnimmt, zu verstehen (vgl. ebd., S. 41). Zu den sogenannten Settings können die Familie, das Klassenzimmer, Freunde und mehr zählen. Bronfenbrenner definiert einen Lebensbereich folgendermaßen: „Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“ (ebd., S. 38). Dabei gilt stets zu beachten, dass sich ein Individuum ständig weiterentwickelt und das oben erwähnte Erlebte mit seinen „eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (ebd., S. 38). Das Mesosystem umfasst hingegen die Wechselbeziehungen zwischen den Settings, wie verwandtschaftliche- oder freundschaftliche Beziehungen (vgl. ebd., S. 41). Des Weiteren beeinflusst es die Ebene der Mikrosysteme und die Entwicklungschancen (vgl. Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 40). Auch das Mesosystem hat Einfluss auf die Transition, da diese somit nicht allein, sondern nur mit der Unterstützung und Kooperation anderer Menschen vollzogen werden kann (vgl. ebd., S. 40). Am Exosystem ist die betroffene Person nicht unmittelbar selbst beteiligt. Vielmehr sind hier äußere Einflüsse wie das Fernsehen oder andere Umweltfaktoren gemeint, die

den Lebensbereich des Individuums beeinflussen (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Makrosysteme beziehen „(...) sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-) (...)“ (ebd., S. 42). Dabei können Vergleiche zwischen verschiedenen Kulturen gezogen werden, so unterscheiden sich beispielsweise die Beziehungen zwischen den Familien und Schulen in verschiedenen Ländern stark voneinander (vgl. ebd., S. 42). Als letztes folgt die Beschreibung der Chronosysteme. Diese beziehen sich auf langfristige Forschungsmodelle, um zeitliche Veränderungen oder Stabilitäten des sich entwickelnden Individuums sowie der Umwelt festzustellen (vgl. Bronfenbrenner, 1990, S. 77). Im Wesentlichen geht es hierbei um Veränderungen im Kontext der Zeit (vgl. Velten, 2020, S. 24), dabei wird auch die Relevanz der Systemebenen für die vorliegende Arbeit ersichtlich. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Formen des Wandels. Zum einen benennt er die Lebensübergänge, die beispielsweise die Transition vom Kindergarten in die Grundschule betreffen, wobei eine Veränderung in der Lebensumwelt der Kinder stattfindet und zum anderen den Lebenslauf, bei welchem eine Kette von Ereignissen über einen längeren Zeitraum betrachtet werden kann (vgl. Bronfenbrenner, 1990, S. 77).

2.2.2 IFP-Transitionsmodell

Das IFP-Transitionsmodell von Bildungstransitionen wurde im Staatsinstitut für Frühpädagogik von Renate Niesel und Wilfried Griebel in München entwickelt. Von der Theorie geleitet, baut es auf zwei Pilotstudien aus den Jahren 2000 und 2002 auf. Zudem wurde es im engen Austausch mit der deutschen und internationalen Transitionsforschung sowie im Rahmen von Projekten zur Entwicklung von Bildungsplänen, Fort- und Weiterbildungen von Fachpersonal und im stetigen Austausch mit der Praxis entwickelt und diskutiert. Durch den mehrperspektivischen Prozess kann von einem ko-konstruktiven Vorgang gesprochen werden (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 34). Das Modell dient als Instrument, um Übergänge besser zu verstehen und legt einen Grundstein für die Praxis (vgl. Niesel et al., 2008, S. 7). Demnach bietet das Modell Orientierungshilfen für pädagogische Maßnahmen während der Transition und die Zusammenarbeit aller Beteiligten wird unterstrichen (vgl. Kluczniok, 2019, S. 188). Außerdem gibt das Modell Auskunft darüber, mit welchen Anforderungen die Kinder und die Familien während des Übergangs konfrontiert werden (vgl. Kaiser & Bloch, 2018, S. 26). Das Transitionsmodell baut auf Erkenntnissen früherer Modelle und Forschungen auf. Darunter zählen unter anderem, der bereits oben beschriebene ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner, um die Entwicklung im sozialen Zusammenhang zu betrachten, die

Stresstheorie nach Lazarus, um ein Verständnis für individuelle Be- bzw. Überlastungsreaktionen der Kinder zu erlangen und diese zu vermeiden oder zu kontrollieren und die Perspektive der kritischen Lebensereignissen nach Filipp aus dem Jahre 1995, um den Blick auf Anpassungs- und Bewältigungsleistungen zu richten (vgl. Plehn, 2012, S. 29). Wie bereits unter 2.1 erwähnt, können Bildungsübergänge, wie der Schuleintritt, entwicklungsförderlich oder entwicklungsgefährdend sein, weshalb Havighurst den Übergang als Entwicklungsaufgabe bezeichnet. Im Transitionsmodell wird diese Ansicht einbezogen und es werden die sogenannten Entwicklungsaufgaben des gesamten familiären Systems berücksichtigt (vgl. ebd., S. 29f.) Diese Entwicklungsaufgaben lassen sich in drei Ebenen einteilen, die wie folgt lauten:

- Die individuelle Ebene
- Die interaktionale Ebene (Beziehungsebene)
- Die kontextuelle Ebene (Ebene der Lebensumwelten)

Genauer betrachtet, lassen sich Herausforderungen erkennen, die auf den unterschiedlichen Ebenen gemeistert werden müssen. Auf der individuellen Ebene müssen Veränderungen der eigenen Identität und die Bewältigung von auftretenden Emotionen, wie Freude, Stolz und Angst bewältigt werden (vgl. Sauerhering et al., 2013, S. 5), außerdem erweitert das Kind, das zum Schulkind wird, hier seine Kompetenzen (vgl. Plehn, 2012, S. 30). Die interaktionale Ebene meint das Aufbauen neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen (vgl. Sauerhering et al., 2013, S. 5). Ebenso muss das Kind sich von vertrauten Bezugspersonen, dem pädagogischen Fachpersonal und Freunden, die eine andere Schule besuchen oder noch nicht eingeschult werden, verabschieden (vgl. Plehn, 2012, S. 30). Die kontextuelle Ebene bezieht sich auf die Veränderungen, die im Familienkontext aufgrund der Transition stattfinden (vgl. Sauerhering et al., 2013, S. 5). Hier muss das Kind lernen, die Schule als neuen Lebensbereich in die bisherige Lebenswelt zu integrieren, darunter zählt unter anderem das Verarbeiten der strukturellen und zeitlichen Unterschiede zwischen dem bekannten Kindergarten und der neuen Schule (vgl. Plehn, 2012, S. 30). Eltern, die zu Eltern eines Schulkindes werden, müssen die Entwicklungsaufgaben der Transition genauso aktiv wie ihre Kinder bewältigen. Fachpersonal wie Erzieher*innen und Lehrpersonen erleben die Transition ebenfalls mit, jedoch geschieht dies im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit, wodurch die Transition für sie eine Routine darstellt, denn ein Merkmal für Transition im Zusammenhang mit Entwicklung ist die Erstmaligkeit und Einmaligkeit des

Prozesses, wie ihn Kinder und Eltern erleben. Die Bewältigung des Übergangs kann nicht auf ein Individuum bezogen werden, sondern muss im sozialen Kontext betrachtet werden, denn nur dadurch wird die Entwicklung des Einzelnen deutlich. Unterschiedliche Anforderungen, wie kulturelle Wünsche und Normen von Bezugspersonen sowie die Umgebung stellen Entwicklungsreize und Herausforderungen dar, die förderlich oder hinderlich für die Entwicklung sein können (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 37). Der allgemeine Anspruch des Transitionsmodells lautet „...zum einen den Blick für die komplexen Veränderungsprozesse zu schärfen, mit denen die Familien mit dem Übergang in Bildungseinrichtungen konfrontiert sind, und zum anderen die Bewältigung pädagogisch zu unterstützen“ (ebd., S. 38). Aus dieser Zielsetzung lässt sich ein weiterer inhaltlicher Punkt und wesentliches Merkmal des Modells herausarbeiten, da der Fokus nicht nur auf die Kinder, sondern auf die gesamte Familie und weitere beteiligte Personen gerichtet wird. Dabei handelt es sich um den Ko-Konstruktivismus. Durch Kommunikation und Partizipation der Transitionsagierenden entsteht eine Ko-Konstruktion des Kindes und seines sozialen Systems (ebd., S. 37). Schwerpunkte, die im IFP-Modell im Zusammenhang mit der Ko-Konstruktion gesetzt werden, sind die Berücksichtigung aller Akteure und Akteurinnen sowie ihr Zusammenwirken, was in einem prozesshaften Geschehen betrachtet wird und wobei Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs erkannt und entwickelt werden (vgl. ebd., S. 116). Zur Veranschaulichung der Ko-Konstruktion bei der Transition vom Kindergarten- zum Schulkind, dient das nachfolgende Schaubild, das von Griebel und Niesel entwickelt wurde.

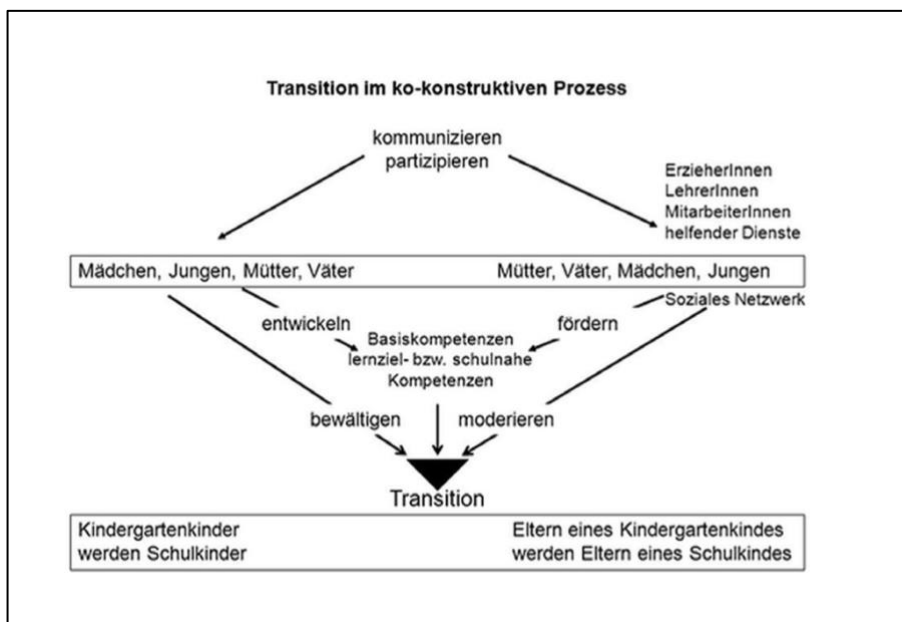


Abbildung 1: Transitionen als ko-konstruktiver Prozess (Griebel & Niesel, 2015, S. 116)

Bei Betrachtung des Schaubildes wird deutlich, dass Kinder nicht allein, sondern Eltern und eventuell weitere Familienmitglieder, pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen, Gleichaltrige und zum Teil auch soziale Dienste am Übergangsprozess beteiligt sind. Dabei muss beachtet werden, dass Eltern und Kinder aktiv an diesem Prozess teilhaben, wie der linken Seite des Schaubildes entnommen werden kann (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S.117). Daraus geht deutlich hervor, dass beide, Eltern und Kinder, eine Veränderung ihrer Identität erfahren, denn Kinder werden zu Schulkindern und Eltern werden zu Eltern von Schulkindern (vgl. Sauerhering et al., 2013, S.5). Dahingegen nehmen die anderen Akteure und Akteurinnen lediglich Einfluss auf die Transition, was anhand der rechten Seite der Abbildung zu sehen ist. Demnach gelten Erzieher*innen und Lehrkräfte vielmehr als Moderatoren und Moderatorinnen des Prozesses, da sie selbst keinen eigenen Übergang und dementsprechende Veränderung ihrer Identität erleben, sondern diesen in ihrer beruflichen Rolle begleiten. Eltern und Kinder nehmen jedoch nicht nur die Rolle ein, Hilfe und Unterstützung zu erhalten, sondern gestalten den Übergang zusätzlich mit, weshalb sie ebenso auf der rechten Seite von Abbildung 1 aufgezählt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S.117).

Das Besondere an der Ko-Konstruktion ist unter anderem, dass Lehrer*innen und Erzieher*innen unterschiedliche Bildungsaufträge haben (vgl. 3), es jedoch im Übergangsprozess vorhandene Überschneidungen gibt, die aufeinander abgestimmt werden müssen. Wichtig ist, dass Eltern und Kinder auf beiden Seiten stehen und sich so aktiv an der Gestaltung beteiligen können. Griebel und Niesel machen mit der Formulierung Mädchen und Jungen sowie Mütter und Väter auf die Heterogenität und die Individualität der einzelnen Kinder und Familien aufmerksam. Dies inkludiert, dass unterschiedliche Bedürfnisse vorhanden sind und darauf abgestimmte pädagogische Maßnahmen und Begleitungen benötigt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S.117).

2.2.3 Zusammenfassung beider Modelle

Bei der Gegenüberstellung beider Modelle wird deutlich, dass einige Parallelen zwischen dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner und dem IFP-Transitionsmodell vorzufinden sind. In beiden Modellen wird großen Wert daraufgelegt, die Transition im Sinne eines sozialen Gefüges zu betrachten und nicht isoliert auf das Kind zu beziehen. Denn auch Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und andere betroffene Personen oder Dienste sind aktiv oder als Mitgestalter*innen an dem Übergangsprozess beteiligt. Laut Bronfenbrenner existiert das Kind in verschiedenen Mikrosystemen, die im sozialen Zusammenhang mit anderen Systemen stehen, wodurch unterstrichen wird, das soziale Gefüge als

Ganzes zu betrachten. Griebel und Niesel betonen die Zusammenarbeit aller Betroffenen in ihrem Schaubild zur Ko-Konstruktion (vgl. Abb. 1). Zusammengefasst sind beide Modelle darauf ausgerichtet den Übergang, durch die Zusammenarbeit und Kooperation der verschiedenen Akteure und Akteurinnen, positiv für alle aktiv beteiligten Personen zu gestalten, sodass dieser für die betroffenen Kinder entwicklungsförderliche und keine entwicklungshemmenden Auswirkungen hat. Trotz der angesprochenen unterschiedlichen Bildungs- bzw. Erziehungsaufträge zwischen Kindergarten und Schule, findet bestenfalls eine methodisch sowie didaktisch aufeinander abgestimmte Kooperation während der Transition statt. Im Folgenden werden die differenten Bildungsaufträge erläutert.

3 Bildungsaufträge der Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg

3.1 Orientierungsplan

Neben dem Erziehungs- und Betreuungsauftrag haben Kindergärten auch einen Bildungsauftrag (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011, S. 18). Den Leitfaden hierfür liefert in Baden-Württemberg der Orientierungsplan, der den Kindergärten als Richtlinie zur Verfügung steht. Die Umsetzung der Inhalte in den einzelnen Einrichtungen ist allerdings frei, womit der Orientierungsplan, dem Namen entsprechend, lediglich als Orientierung für die Konzeptionen der einzelnen Kindertagesstätten und damit dem pädagogischen Fachpersonal dient. Er untergliedert sich in zwei Bereiche. Teil A setzt sich aus den Grundlagen, wie zum Beispiel den Zielen, dem Erziehungsprozess oder den pädagogischen Herausforderungen zusammen, während sich Teil B mit den Bildungs- und Entwicklungsfeldern auseinandersetzt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011, S. 7-9). Teil A beschäftigt sich unter anderem mit der rechtlich festgelegten Legitimation durch die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und dem achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII). Durch erstere wurden Kindern eigene Rechte zugesprochen, wie das Recht auf Erziehung, Bildung oder körperlicher Unversehrtheit. Im Orientierungsplan werden diese Rechte berücksichtigt, in dem sich auf die Perspektive der Kinder konzentriert wird und die Grundprinzipien wie Partizipation, Inklusion, eine wertschätzende Haltung, Anerkennung oder Bedürfnisorientiertheit in den Fokus gerückt werden (vgl. ebd., S. 18). Der § 22 des SGB VIII legt fest, dass Kindergärten einen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag haben, damit sich Kinder zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können, wie in § 1 Abs. 1 SGB VIII

nachzulesen ist. Daran angelehnt, setzt der Orientierungsplan Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit als Ziele. Diese bedeuten, dass die Kinder eigenständig handeln und leben können, demnach ihre Gefühle regulieren, ihre Meinung ausdrücken und vertreten können und sich als selbstwirksam erleben. Außerdem sollten sie im Sinne der Gemeinschaftsfähigkeit Verschiedenheit anerkennen können, sich zugehörig fühlen, Verantwortung übernehmen und andere respektieren (vgl. ebd., S. 20f.). Teil B bezieht sich auf die verschiedenen Bereiche, in denen Kinder Kompetenzen und Wissen erlangen sollen, wodurch der Bildungs- und Erziehungsauftrag konkretisiert wird (vgl. ebd., S. 108). Zu den Bereichen zählen Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl sowie Sinn, Werte und Religion (vgl. ebd., S. 9). Zu jedem Bildungs- und Erziehungsfeld werden Ziele formuliert, die deutlich machen, welche Kompetenzen in diesem Bereich erlangt werden sollen. Exemplarisch ist so unter dem Feld Körper unter anderem das Ziel: „Kinder erwerben grundlegende Bewegungsformen und erweitern ihren Handlungs- und Erfahrungsraum“ (ebd., S.112). In welcher Art und Weise diese Ziele erfüllt werden obliegt dem Träger der Einrichtung, bzw. den Leitungen, die die Rahmenbedingungen zur Verwirklichung der Ziele stellen und im engen Austausch mit dem pädagogischen Fachpersonal Umsetzungsmöglichkeiten ausarbeiten. Ebenso ist der Bildungsauftrag in baden-württembergischen Kindergärten im Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) verankert. In §2 Abs. 3 des KiTaG ist die Förderung in Kindergärten, mit Hilfe des Orientierungsplans und des oben erwähnten §22 des SGB VIII vorzufinden: „Eine Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des nach § 9 Abs. 2 erstellten Orientierungsplans für Bildung und Erziehung dient dem Förderauftrag nach § 22 SGB VIII“ (Landesrecht BW, 2009).

3.2 Bildungsplan

Im Fokus steht hier der Bildungsplan für Grundschulen in Baden-Württemberg. Angeknüpft ist der Bildungsplan der Grundschule an den Orientierungsplan, wie unter 3.1 beschrieben. Zusätzlich sind wesentliche Grundlagen inbegriffen, die für die Weiterführung der Bildungsgänge notwendig sind. Der aktuelle Bildungsplan stammt aus dem Jahr 2016 (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (b), o.D.). Die Schule ist dem Bildungsministerium zugeordnet und die Bildungspläne sind explizit auf die unterschiedlichen Schulfächer ausgelegt. Im ersten Teil des Bildungsplans sind Leitperspektiven vorzufinden, die auf die Stärkung der Persönlichkeit Gemeinschaftsbildung und Teilhabe sowie auf eine Orientierung in der Lebenswelt fokussiert sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-

Württemberg (b), o.D.). Schließlich folgt der Übergang zu den prozessbezogenen Kompetenzen. Exemplarisch steht im Bildungsplan Sachunterricht unter 2.1 Welt erleben und wahrnehmen, die prozessbezogene Kompetenz „die Schülerinnen und Schüler können sich einem natürlichen oder kulturellen Phänomen zuwenden, darüber staunen und sich darauf konzentrieren (zum Beispiel gesellschaftliche und soziale Formen des Zusammenlebens, Institutionen, Naturphänomene, Bauten, Erfindungen)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016, S. 9) geschrieben. Es wird deutlich, dass es sich bei den prozessbezogenen Kompetenzen, anders als bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen, um themenübergreifende Kompetenzen handelt, die zum Teil auch implizit erworben werden. Anschließend findet für die Aufzählung und Erläuterung der inhaltsbezogenen Kompetenzen eine Unterteilung in die Klassenstufen eins/zwei und drei/vier statt. Diese lauten beispielsweise für Klasse eins/zwei unter Demokratie und Gesellschaft: „die Schülerinnen und Schüler können ihre persönlichen Eigenschaften und Besonderheiten beschreiben und für die anderer aufgeschlossen sein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016, S. 13). Bei der Entwicklung der Bildungspläne wurden stets die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz berücksichtigt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (b), o.D.). Durch die Bildungsplanreform 2016 traten die Ziele der Präzisierung der Kompetenzformulierung und die Stärkung der Fachlichkeit sowie die Verbesserung der Durchlässigkeit im Schulsystem in den Vordergrund. Damit sind die Bildungspläne die „Grundlage für eine systematische individuelle Förderung und den Umgang mit Heterogenität“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (b), o.D.). Durch die oben beschriebenen inhaltlichen Eckdaten der Bildungspläne wird der Forderung des §5 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) nachgekommen, dort steht:

Die Grundschule ist die gemeinsame Grundstufe des Schulwesens. Sie vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten. Ihr besonderer Auftrag ist gekennzeichnet durch die allmähliche Hinführung der Schüler von den spielerischen Formen zu den schulischen Formen des Lernens und Arbeitens. Dazu gehören die Entfaltung der verschiedenen Begabungen der Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang, die Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben sowie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks. Die Grundschule umfaßt vier Schuljahre.
(§ 5 Absatz 1 SchG)

3.3 Vergleich der Bildungsaufträge

Spätestens seit der PISA-Studie wird neben der Schule auch der Kindergarten als Bildungseinrichtung aufgefasst, womit konzeptionelle Rahmenbedingungen und ein gesellschaftlicher Bedeutungszuwachs sowie eine Erweiterung der Aufgabenbereiche einhergehen (vgl. Klektau, 2022, S. 19). Bekräftigt wird dies durch den Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz: „Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindereinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (JMK & KMK, 2004, S. 5). Dementsprechend wird eine Förderung zur Vorbereitung auf die Grundschule gefordert, um einen bruchlosen Übergang zu gestalten. Dennoch sind sowohl die Kindertagesstätten als auch die Grundschulen eigenständige Institutionen, die andere Strukturen und Regeln verfolgen (vgl. Kluczniok, 2019, S. 187). Dies impliziert unter anderem die Schulpflicht. So steht unter § 73 Absatz 1 des Schulgesetzes:

*Mit dem Beginn des Schuljahres sind alle Kinder, die bis 30. Juni des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, verpflichtet, die Grundschule zu besuchen. Dasselbe gilt für die Kinder, die bis zum 30. Juni des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben und von den Erziehungsberechtigten in der Grundschule angemeldet wurden.
(§ 73 Absatz 1 SchG).*

Dadurch wird deutlich, dass der Besuch der Schule verbindlicher als der des Kindergartens ist.

Durch das Deklarieren des Kindergartens als Bildungseinrichtung, was in Zusammenhang mit den Bildungs- und Erziehungsplänen seit den 2000er Jahren steht, wurden Ziele und Methoden so ausgelegt, dass an diese in der Grundschule angeknüpft werden kann (Faust G. , 2013, S. 33). Um die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu garantieren, hat inzwischen jedes Bundesland ein frühpädagogisches Bildungskonzept entwickelt. Diese unterscheiden sich voneinander. Hessen und Thüringen bilden dabei eine besondere Ausnahme, da hier Bildungspläne bis zum zehnten Lebensjahr entwickelt wurden, die somit übergreifend vom Kindergarten in die Schule fungieren (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 150). Das in dieser Arbeit relevante baden-württembergische Bildungsprogramm, der unter 3.1 beschriebene Orientierungsplan, ist von besonderer Bedeutung, da sich die unten aufgeführte qualitative Forschung auf Schulen und Kindergärten dieses Bundeslandes bezieht. In den Bildungsplänen des Elementarbereichs gibt es bereichsspezifische Bildungsbereiche, wie Sprache und Mathematik und

bereichsübergreifende Aspekte, wie Konzentration und Selbstkonzept. Diese bilden die zentralen Vorläuferfähigkeiten (vgl. 4.2). Es lassen sich Parallelen zu den Inhalten der späteren Schulfächer aufweisen (vgl. Kluczniok, 2019, S. 189). Auch der Bildungsplan der Grundschulen setzt die Anschlussfähigkeit an den Kindergarten voraus, sodass beide Institutionen verpflichtet sind, die Transition gemeinsam zu gestalten und miteinander zu kooperieren. Alles in allem wird so ein anschlussfähiges Lernen in der Primarstufe ermöglicht, dass an die Vorkenntnisse und Interessen der Kinder anknüpft (vgl. ebd., S. 189). Allerdings gilt zu unterscheiden, dass der Bildungsplan lediglich eine Orientierung für das pädagogische Fachpersonal bietet, die Umsetzung der Inhalte wird ihnen in Abstimmung mit dem Träger und der Leitung der Einrichtung frei überlassen. Dahingegen ist die Umsetzung des Bildungsplans und die Anpassung der Unterrichtsinhalte an die im Bildungsplan verankerten prozess- sowie inhaltsbezogenen Kompetenzen für die Schulen bzw. Lehrpersonen verpflichtend. Ein weiterer Unterschied fällt bei genauerer Betrachtung der Benennung der Kompetenzen auf. Während diese im Orientierungsplan als Ziele deklariert sind, werden sie im Bildungsplan als prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen beschrieben. Dennoch wird eine inhaltliche Ähnlichkeit deutlich. So ist beispielsweise im Orientierungsplan als Überschrift für die inhaltlichen Denkanstöße der Ziele: „Mit dem Körper sich selbst und die Welt entdecken und verstehen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011, S. 115) zu finden. Eine deutliche Parallele kann dabei zu der prozessbezogenen Kompetenz im Bildungsplan: „Welt erkunden und verstehen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016, S. 9) gezogen werden. Auch darin spiegelt sich die bereits oben beschriebene Anschlussfähigkeit wider, da sich einige Themen, Ziele und Kompetenzen inhaltlich überschneiden und somit eine Vertiefung dieser im Grundschulunterricht stattfinden kann bzw. auf bereits vorhandenem Wissen aufgebaut werden kann.

4 Entwicklungspsychologie im Vorschulalter

4.1 Entwicklungsstand im Vorschulalter

Da es sich bei Vorschulkindern um eine heterogene Gruppe handelt, bei der einzelne Kinder unterschiedliche Bildungs- und Sozialisationserfahrungen erlebt haben und bei der sich die Individuen im Hinblick auf das Alter unterscheiden können, können lediglich pauschalisierte Aussagen über den Entwicklungsstand im Vorschulalter getroffen werden, die nicht auf jede*n zutreffen müssen (vgl. Niesel et al., 2008, S. 13f.).

Bereits die frühen Lebensjahre eines Kindes sind wichtig, um ein positives Selbstbild zu entwickeln. Dazu zählt, die Überzeugung zu besitzen, selbstwirksam handeln zu können, Probleme zu durchdenken und kreative Lösungsansätze zu finden sowie das eigene Verhalten einschätzen und bewerten zu können. Diese Kompetenzen bilden eine wichtige Grundlage, damit schulisches Lernen möglich wird (vgl. ebd., S. 19). Im Kindergarten und insbesondere innerhalb der Vorschulgruppe finden Lernformen statt, die informell und spielerisch sind. Daraus geht hervor, dass Kindergartenkinder geübte Lerner sind, die sich einen großen Wissensschatz durch Neugierde aneignen (vgl. ebd., S. 19). Weitere Lernerfahrungen werden den Vorschulkindern dadurch ermöglicht, dass sie im Kindergarten als die Großen angesehen werden, denen Vertrauen und Verantwortung entgegengebracht wird, wodurch sie Freiräume gewinnen, aber auch Pflichten und Aufgaben zugesprochen bekommen. Da sie oftmals die Möglichkeit bekommen, Spielräume allein in der Peergroup zu nutzen, wird gleichzeitig erprobt, inwiefern Konflikte und Probleme selbstständig gelöst werden können (vgl. ebd., S. 21). Zu den Pflichten und Aufgaben zählen beispielsweise, das Decken des Mittagstisches oder jüngeren Kindern zu helfen, die Jacken und Schuhe an- und auszuziehen. Alles in allem werden im Kindergarten sowie in den Familien wichtige Grundsteine gelegt, um einen späteren Lernerfolg zu ermöglichen. Dazu zählt, dass die Kinder ein positives Selbstwertgefühl benötigen, das sie durch das Erfahren bedingungsloser Liebe und Wertschätzung von Bezugspersonen aus der Familie oder dem Kindergarten erlangen. Dadurch wird den Kindern ermöglicht, sich Dinge zuzutrauen und neue Lernerfahrungen zu sammeln (vgl. ebd., S. 25). Fähigkeiten, die beim Schuleintritt der Kinder vorausgesetzt werden, sind unter anderem verfeinerte motorische Fähigkeiten, eine ausreichend ausgebildete sprachliche Kompetenz, um sich auszudrücken, soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit sich selbst zu kontrollieren. Des Weiteren wird eine Geschlechterrollenidentifikation und ein Urteilsvermögen in nicht komplexen moralischen Fragen erwartet. Ein Hauptaugenmerk wird auf die kognitiven Fähigkeiten gelegt, um Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen und Rechnen in der

Schulzeit erwerben zu können (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 131). Durch die veränderten Strukturen des Arbeitsgedächtnisses, kognitive Strategien, die anders genutzt werden können und bereits erworbenes Wissen, auf das aufgebaut werden kann, steigert sich das Lernpotential. Laut Griebel und Niesel ist die Selbstregulation, die den Aspekt des Belohnungsaufschubs beinhaltet sowie das subjektive Kompetenzzempfinden besonders wichtig für die spätere schulische Kompetenzentwicklung. Letzteres nimmt Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder, da die Anstrengung, Intensität und Ausdauer geringer sind, wenn die eigene Kompetenzeinschätzung gering ist (vgl. ebd., S. 131f.).

Diese Fähigkeiten werden mit dem Begriff der Schulfähigkeit in Verbindung gebracht, welcher im folgenden Abschnitt intensiver beleuchtet wird (vgl. ebd. S. 131).

4.2 Schulfähigkeit

Ziel der pädagogischen Fachkräfte ist, dass aus dem kompetenten Kindergartenkind ein kompetentes Schulkind wird, wobei es zu beachten gilt, dass dieser Entwicklungsprozess nicht am ersten Schultag beendet ist, sondern während der Anfangszeit der Grundschule weiter verläuft, bis die entsprechenden ersten Erfahrungen in der Schule gesammelt werden (vgl. Niesel et al., 2008, S. 19). Niesel et al. erklären das Werden zu einem Schulkind wie folgt:

Ein Kind ist dann ein Schulkind geworden, wenn es die Schule als selbstverständlichen Teil seines Lebens empfindet. Sein Verhalten drückt Wohlbefinden aus. Es ist in der Lage, die Angebote der Schule für seine kognitive, soziale, emotionale und psychische Entwicklung zu nutzen, sodass ein beständiger Zuwachs an Kompetenzen beobachtet werden kann, die den Anforderungen der Schule entsprechen.
(ebd., S. 20).

Durch das Zitat wird verdeutlicht, dass es ein individuelles Maß an Zeit braucht, bis ein Kindergartenkind zum Schulkind wird und dass dies nicht anhand des Schuleintritts festgemacht werden kann, sondern durch das Verhalten und die entsprechende Entwicklung des Kindes.

Dennoch gibt es Kompetenzen, die von den Vorschulkindern erwartet und von den Lehrkräften und weiterem pädagogischen Fachpersonal vorausgesetzt werden. Diese Kompetenzen sollen unter anderem mit Hilfe der Schuleingangsdiagnose, die im Vorschuljahr im Kindergarten durchgeführt wird, festgestellt werden. Da sie einige Kritikpunkte aufweist und die Wissenschaft immer mehr Erkenntnisse in der Transitionsforschung erzielt, wandelt sich auch der Begriff der Schulfähigkeit (vgl. Griebel, 2006, S. 38). Um den Begriff der Schulfähigkeit ganzheitlich zu erfassen, muss der historische Wandel betrachtet werden. So wurde in den 1950er Jahre der

Begriff Schulreife verwendet, der beinhaltet, dass jedes Kind an den Punkt gelangt, an dem es einen gewissen Entwicklungsstand erreicht hat und reif für die Schule ist. Zusätzlich wurde davon ausgegangen, dass dieser Prozess nicht beeinflussbar sei, sondern endogen gesteuert wird (vgl. Kern, 1951, S. 67). Größtenteils wurde die Schulreife auf der Basis visueller Gliederungsfähigkeiten, wie das Nachmalen von Formen festgemacht. Hunt (1961) und Bloom (1964) widerlegten mit ihren Erkenntnissen, dass die Entwicklung nicht förderfähig sei, wodurch Begriffe wie Schuleignung und Schulfähigkeit in den Vordergrund rückten (vgl. Sauerhering, 2013, S. 7). Vorerst wurde von einer eigenschaftstheoretischen Schulfähigkeit ausgegangen, wobei angenommen wurde, dass Kinder über stabile Eigenschaften und Fähigkeiten verfügen. Dabei stand die Selektion schulfähiger Kinder und die Zentrierung auf die Fähigkeiten im Fokus. Nach und nach wurde die Wirkung des Einflusses der kindlichen, sozialen Umwelt bedeutsam und durch empirische Untersuchungen unterstützt, sodass die eigenschaftstheoretische Schulfähigkeit von einem lerntheoretischem Verständnis von Schulfähigkeit abgelöst wurde. Dies beinhaltete, dass Kenntnisse und Kompetenzen des Kindes durch seine Umwelt oder sich selbst, in Form von Lernen, veränderbar sind (vgl. Plehn, 2020, S.18). Der Begriff der Schulfähigkeit wurde, mit Hilfe des entworfenen Schulreifekonstrukts von dem Entwicklungspsychologen Horst Nickel (1981), weiterentwickelt. Er wies ein ökologisch-systemisches Verständnis von Entwicklung auf. Das Besondere daran ist, dass Schulfähigkeit nicht mehr eine Eingangsnorm darstellt, sondern vielmehr einen Prozess zu dem verschiedene Agierende (vgl. 2.2.2) beitragen. Dabei beschreibt Nickel vier Teilkomponenten, die wechselseitig aufeinander wirken. Diese setzen sich zusammen aus der Schule mit Anforderungen, Bedingungen und Strukturen, den Schüler*innen mit somatischen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen, der Ökologie, welche die Beeinflussung der Umwelt miteinbezieht und der gesamtgesellschaftlichen Situation mit Zielen, Wertvorstellungen und sozialen Strukturen. Die Teilkomponenten unterstreichen, dass die Schulfähigkeit nicht allein von den Kompetenzen des Kindes, sondern von allen am Übergang beteiligten Personen abhängig ist (vgl. Plehn, 2020, S.19). So betont auch Kammermeyer, dass die Schulfähigkeit nur im Zusammenwirken von Kindern, ihren Familien, Kindertagesstätten und Grundschulen entsteht (vgl. Kammermeyer, 2004, S. 6ff.). Ebenso verweisen Griebel und Niesel darauf, dass empirische Untersuchungen zeigten, dass die in der Schule benötigten Fähigkeiten mehr von Umweltfaktoren als von internen Faktoren, wie der Reifung des Kindes, abhängig sind (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 125). In den 1970er Jahren wurde erkannt, welche Rolle auch kognitive Fähigkeiten für einen gelungenen Schuleinstieg spielen, sodass

Vorschulmappen mit Arbeitsblätter für kognitives Training eingeführt wurden. Mittlerweile herrscht Einigkeit darüber, dass nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale, psychische und motivationale Fähigkeiten, Eckpfeiler für einen nahtlosen Übergang sind (vgl. Sauerhering, 2013, S.7).

Heutzutage gilt die Annahme, dass es sich bei der Beurteilung der Schulfähigkeit um eine ganzheitliche Betrachtung des Kindes handelt.

Die stattfindende Einschulungsuntersuchung zielt nicht mehr auf die Selektion schulfähiger Kinder ab, sondern auf

eine prozessorientierte, ganzheitliche Erfassung der individuellen Voraussetzungen eines Kindes, unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen seiner Entwicklung, um diese Informationen für eine anschlussfähige Förderung im Übergang von der Kita in die Grundschule nutzen zu können.

(Eckerth & Hanke, 2015, S. 20)

Zurückkehrend zu den bereits erwarteten Kompetenzen, die im Vorschulalter zu erwerben sind, werden unter anderem Vorläuferfertigkeiten verstanden, die die Anschlussfähigkeit garantieren sollen. Darunter zählen die phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb, das mengen- und zahlenbezogene Vorwissen für die spätere mathematische Leistung, kognitive Fähigkeiten, wie die Förderung des verbalen Arbeitsgedächtnisses und der Wortschatz sowie ein ausgeprägtes Selbstkonzept, das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet und die Lernfreude, die bereits im Kindergarten erweckt werden kann. Diese spezifischen Vorläuferfertigkeiten sind sowohl für die Bewältigung des Übergangs als auch für den späteren Schulerfolg relevant (vgl. Kluczniok, 2019, S. 189 f.). Da sie lernzielnahe und leistungsbezogene Lernvoraussetzungen sind, werden sie auch proximale Schulfähigkeitskriterien genannt (vgl. Sauerhering, 2013, S. 7).

Im Rahmen einer Onlinebefragung des niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung wurde untersucht, worauf Erzieher*innen und Lehrkräfte ihren Fokus bei der Vorbereitung auf die Schule legen. Die dunkleren Balken der Grafik (Abb. 2) zeigen an, welche Bereiche besonders von den pädagogischen Fachkräften gefördert werden. Wiederum ist anhand der helleren Balken abzulesen, auf welche Bereiche Lehrkräfte aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals besonderen Wert legen. Es wurden verschiedene Erzieher*innen dazu befragt. Beachtet werden muss, dass sich die Darstellung jeweils auf die erste Nennung der Erzieher*innen bezieht, das meint das Ziel mit der höchsten Priorität (vgl. Sauerhering, 2013, S. 8).

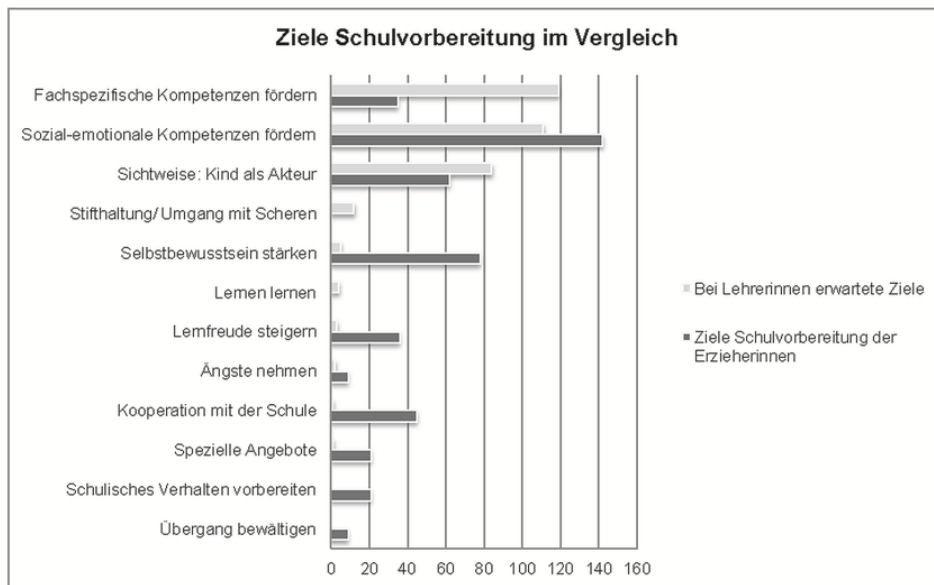


Abbildung 2: Ziele Schulvorbereitung im Vergleich. Befragung von Erzieher*innen (Sauerhering, 2013, S. 8)

Aus der Grafik wird die Meinung der Erzieher*innen deutlich, dass ihre eigenen Erwartungen an die künftigen Schulkinder nicht mit denen der Lehrkräfte übereinstimmen. Ebenso geht hervor, dass pädagogische Fachkräfte mehr an der Stärkung der Persönlichkeit des Kindes interessiert sind und davon ausgehen, dass Lehrkräfte eher auf Fähigkeiten, die auf fachspezifische Kompetenzen ausgerichtet sind, Wert legen (vgl. ebd., S. 9).

Im Gegenzug dazu wurde in einer Teilstudie erfragt, in welchen Bereichen Grundschullehrer*innen eine besondere Vorbereitung von den Kindertageseinrichtungen erwarten. Dabei wurden Aussagen vorgegeben und den Lehrkräften drei Möglichkeiten zum Ankreuzen überlassen. Da die Antwortmöglichkeiten der beiden Befragungen voneinander abweichen, kann kein direkter Vergleich gezogen werden (ebd., S. 9).

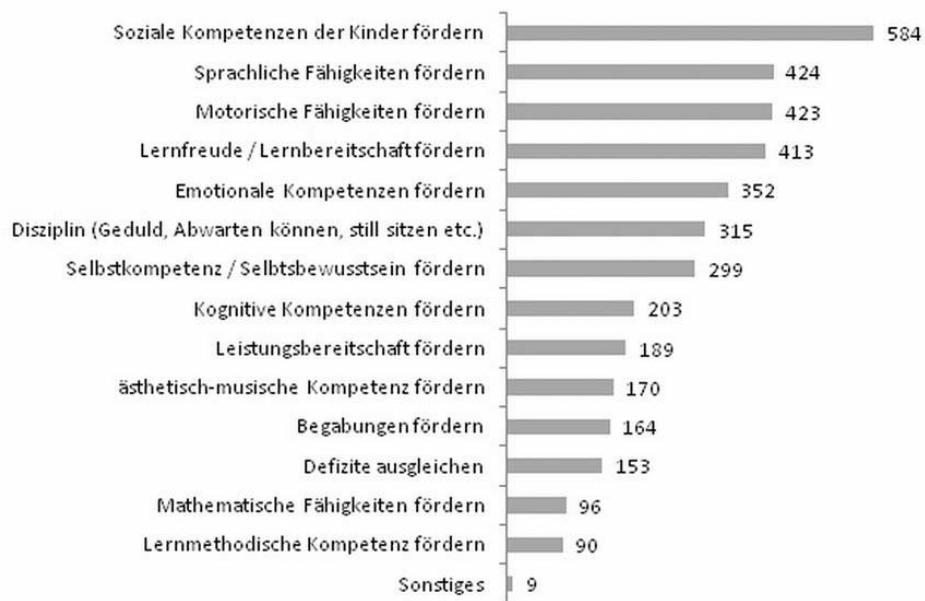


Abbildung 3: Ziele der Schulvorbereitung. Befragung von Lehrkräften (Sauerhering, 2013, S. 9)

Auf den ersten Blick kann erkannt werden, dass sowohl Erzieher*innen als auch Lehrer*innen einen großen Wert auf die Stärkung sozialer Kompetenzen legen. Insgesamt geht hervor, dass Erzieher*innen die Schulvorbereitung oder die zu fördernden Kompetenzen an den Übergangsbewältigungskompetenzen nach Kammermeyer orientieren. Zu den Übergangsbewältigungskompetenzen zählen unter anderem ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Sozialverhalten und aktives Bewältigungsverhalten (vgl. ebd., S. 7). Des Weiteren wünschen sich Lehrkräfte, wie von Erzieher*innen vermutet, die Förderung proximaler Schulfähigkeitskriterien, worunter die phonologische Bewusstheit oder zahlenbezogenes Vorwissen zählen. Kammermeyer bestätigte 2000/2001 den Zusammenhang zwischen guten Vorläuferfähigkeiten und einem späteren Schulerfolg. Somit sind sowohl die Schwerpunktsetzungen der Erzieher*innen als auch die der Lehrkräfte wichtig, um den Übergang reibungslos zu gestalten (vgl. ebd., S. 10). Die gemeinsame Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals und der Lehrperson besteht darin, die Kinder während des Transitionsprozesses bestmöglich zu unterstützen. Damit eine gute Zusammenarbeit möglich ist, ist es wichtig sich über die Erwartungen des Gegenübers bewusst zu sein und diese zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 11).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass es keine allgemeingültige Definition von Schulfähigkeit gibt, sondern diese eher als soziokulturelles Konstrukt betrachtet werden sollte (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 127). Laut Griebel und Niesel muss Schulfähigkeit „im Kontext mit lokalgeschichtlicher, demografischer und erzieherischer Trends gesehen werden und hängt mit interpersonalen Beziehungen und Werten zusammen“ (ebd., S. 127). Umso wichtiger ist es, die Perspektive der

Erzieherinnen und Lehrkräfte zu erfragen, wenn es darum geht, notwendige Kompetenzen der Kinder für den Schulanfang zu definieren (vgl. ebd., S. 127).

4.3 Resilienz

4.3.1 Begriffsdefinition

Der Resilienzbegriff kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Für diese Arbeit spielt die psychologische und erziehungswissenschaftliche Betrachtung im Zusammenhang mit der Bewältigung von Transitionen eine große Rolle, denn Übergänge erfordern Bewältigungsleistungen auf Seiten der Individuen (vgl. Velten, 2020, S.20). Fähigkeiten, die für eine positive Übergangsbewältigung notwendig sind, bzw. um mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umgehen zu können, werden als Resilienz bezeichnet. Der Begriff Resilienz ist von dem englischen Wort „resilience“ abgeleitet, und bedeutet übersetzt Spannkraft, Elastizität oder Strapazierfähigkeit (vgl. Niesel et al., 2008, S.16). Wustmann Seiler beschreibt Resilienz als eine „...psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 18). Sie verbindet den Resilienzbegriff ebenso wie Niesel et al. mit Fähigkeiten. Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit benötigten Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder, damit sie sich trotz aufzeigender Risiken oder schwierigen Situationen gesund entwickeln können. Ziel ist es, Kinder innerhalb und außerhalb der Familie so zu unterstützen, dass sie den Anforderungen gerecht werden und diese bewältigen können. Durch die Resilienzförderung kann dieses Ziel erreicht werden, indem ihnen Personen- und Umweltressourcen zur Verfügung stehen, die sie motivieren, sich selbst aktiv zu helfen. Der Fokus wird dabei auf positive Kompetenzen und Bewältigungsressourcen gerichtet, die Schutzfaktoren genannt werden (vgl. ebd., S.17). Diese werden unter Punkt 4.2 genauer erläutert. Die Fähigkeit, resilient zu sein, wird ausgebaut, indem Herausforderungen wie zum Beispiel die Transition vom Kindergarten in die Grundschule positiv gemeistert werden und die Kinder dadurch in ihrem Handeln gestärkt und bestätigt werden. Somit wird sichtbar, dass das Resilienzkonzept einen lebenslangen Prozess darstellt, veränderbar ist und sich an die aktuelle Lebenssituation der Kinder anpasst (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S.28). Viele verschiedene Faktoren tragen dazu bei, dass ein Übergang positiv bewältigt wird. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass die meisten Kinder keine großen Schwierigkeiten bei der Transition haben, was eine qualitative Studie aus dem Jahr 2007 von White und Sharp aufzeigt. Hierfür wurden 70 Vorschulkinder interviewt. Deutlich wurde, dass sich die meisten auf die Schule freuen und wenig Probleme mit dem neuen Alltag und den damit verbundenen

Herausforderungen haben. Lediglich manche Kinder beschwerten sich über den Leistungsaufwand und das mangelnde Bewegungsangebot. Weniger Probleme zeigten die Kinder beim Akzeptieren der Regeln und dem Finden neuer Freunde auf (vgl. White & Sharp, 2007, S.87ff.). Dennoch ist es wichtig zu verstehen, welche Faktoren Kinder bei der Bewältigung des Übergangs unterstützen. Dazu zählen auch die Bewältigungsstrategien, die sogenannten Coping-Strategien. Der Begriff Coping steht dabei im engen Zusammenhang mit der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus (vgl. 2.2.2) (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S. 76). Lazarus und Launier definieren Coping als „(...) jene verhaltensorientierten und intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heißt, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren“ (Lazarus & Launier, 1981, S. 244). Coping-Strategien lassen sich in defensive und aktive Strategien sowie problemlösende und emotionsregulierende Funktionen untergliedern. Bei den defensiven Strategien liegt der Fokus darauf, den Stress oder das belastende Ereignis zu vermeiden, die aktiven Strategien hingegen konzentrieren sich auf die Auseinandersetzung mit dem Problem. Problemlösende Coping-Strategien fokussieren sich auf die Lösung des Problems, wie zum Beispiel Veränderungen in der Umwelt oder des eigenen Verhaltens sowie einer Neubewertung der Situation (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S. 77). Emotionsorientierte Strategien zielen dabei eher auf die Regulierung der eigenen Emotionen, wie beispielsweise dem Abreagieren oder Entspannen ab. Die Anwendung der geeigneten Coping-Strategie ist situationsabhängig. So muss vom Individuum eingeschätzt werden können, ob die Stresssituation kontrollierbar oder nicht kontrollierbar ist. Vielen Kindern fällt die Bewertung der Situation schwer, weswegen sie auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen sind. Kinder im Vorschulalter wählen meistens die problemorientierte Bewältigungsstrategie und erst mit zunehmendem Alter folgt die Verwendung der emotionsregulierenden Strategien (vgl. ebd., S.78). Coping-Strategien sind notwendig, um mit veränderten kognitiven Anforderungen zurechtzukommen und diese somit zu bewältigen (Griebel & Niesel, 2015, S. 120). Um den komplexen Prozess der Resilienz mit praktischen Beispielen zu untermauern, folgt auf Grundlage des Risiko- und Schutzfaktorenmodells die Auseinandersetzung mit Schutz- und Risikofaktoren, die die Fähigkeit zur Resilienzentwicklung stärken oder hemmen können.

4.3.2 Schutzfaktoren

Hanke et al. beschreiben Schutzfaktoren wie folgt: „Schutzfaktoren erweisen sich als Bedingungen, die eine angemessene Entwicklung der Kinder im Übergangsprozess unterstützen können“ (vgl. Hanke et al., 2020, S. 79). Diese können in drei Ebenen untergliedert werden. Sie setzen sich aus personalen Ressourcen, Ressourcen innerhalb der Familie und im Umfeld sowie Ressourcen durch Bildungsinstitutionen zusammen (vgl. Niesel et al., 2008, S. 17f.). Synonym zu den oben verwendeten Begriffen der drei Ebenen, werden diese gleichermaßen als individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebenen beschrieben, wobei eine Parallele zu den Veränderungen auf den drei verschiedenen Ebenen nach Havighurst aufzufinden ist (vgl. 2.2.2). Unter personalen Ressourcen werden unter anderem Problemlösefähigkeiten, ein positives Selbstkonzept und damit einhergehend ein hohes Selbstwertgefühl und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, hohe Sozialkompetenz, die Empathie/ Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie das Übernehmen von Verantwortung, ein aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, wie zum Beispiel die Fähigkeit sich zu entspannen und eine optimistische Lebenseinstellung verstanden. Ressourcen innerhalb der Familie werden darin zusammengefasst, dass mindestens eine stabile Bezugsperson im Leben des Kindes existiert, die sein Vertrauen und seine Autonomie fördert, dass das Erziehungsverhalten wertschätzend und strukturiert gegenüber dem Kind ist und innerhalb der Familie Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation vorliegt sowie ein unterstützendes Netzwerk durch weitere Verwandte, Freunde oder andere Personen. Zuletzt wird die dritte Ebene, die Ressourcen durch Bildungsinstitutionen anhand von Beispielen erläutert. Dazu zählt, dass in den Institutionen wie Kindergarten und Schule ein wertschätzendes Klima herrscht und es klare, nachvollziehbare Strukturen und Regeln gibt. Außerdem sollte ein angemessener Leistungsstandard vorzufinden sein und das Kind durch positive Verstärker motiviert werden. Auch positive Freundschaften und pädagogisches Fachpersonal und Lehrpersonen, die positive Rollenbilder vorleben und Basiskompetenzen gezielt fördern sind von hoher Bedeutung (vgl. Niesel et al., 2008, S. 17f.).

Durch die Untergliederung in die drei Ebenen wird deutlich, dass sich Kinder nicht von selbst zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln können. Vielmehr bedarf es der Unterstützung des sozialen Umfelds, um resilient zu werden und Übergänge positiv zu bewältigen. Rückwirkend wirken sich positive Übergänge positiv auf die Bildungserfahrung aus, was wiederum einen positiven Effekt auf die Resilienzbildung des Individuums erzielt (vgl. ebd., S. 18).

Es liegen zahlreiche Forschungen in dem Bereich Schutzfaktoren während der Transition von der Elementar- zu der Primarstufe vor. Unter anderem das FIS-Projekt (Förderung der Lern- und Bildungsprozesse in der Schuleingangsphase), das als Längsschnittstudie von 2006 bis 2009 angelegt war. Ziel war es herauszufinden, welche institutionellen und familiären Bedingungen sich als förderlich erweisen (vgl. Hanke et al., 2020, S. 80f.). Ergebnisse der Studie, bezogen auf das Wohlbefinden und die personalen Schutzfaktoren, geben Aufschluss darüber, dass laut der befragten Eltern 68% der Kinder mit Freude dem Schuleintritt entgegenblicken und nur 7% eine zurückhaltende Haltung einnehmen. Daraus lässt sich schließen, dass die Mehrheit der Kinder dem Übergang mit einer positiven Haltung gegenüberstehen. Ein individueller Faktor der personalen Schutzfaktoren ist, wie oben beschrieben, ein positives Selbstkonzept, das Ergebnissen der Studie zu Folge von dem Zeitpunkt vor der Einschulung bis zum letzten Messzeitpunkt Ende des zweiten Schuljahres durchschnittlich sehr hoch ist. Auch auf interaktionaler Ebene wurden Untersuchungen im Rahmen des FIS-Projekts durchgeführt. Demnach wird das soziale Klima im Kindergarten sowie in der Grundschule durchschnittlich als sehr positiv wahrgenommen, was förderlich für die Übergangsbewältigung ist. Auch wenn die Ergebnisse durchschnittlich sehr positiv ausfallen, ist eine große Spannweite der Aussagen der Kinder zu bemerken. So gibt es Kinder, die ein sehr negatives Selbstkonzept haben oder auch Kinder die das soziale Klima als negativ empfinden. Das verdeutlicht die differenten Entwicklungsverläufe und Wahrnehmungen der Transition der Kinder (vgl. ebd., S. 82-84). Ein wichtiger Faktor, der kontextuellen Schutzfaktoren ist laut Hanke et al., die direkte Kooperation zwischen Erzieher*innen und Lehrperson (vgl. ebd., S.85). Diese wird im Laufe der Arbeit unter Punkt 5.5 genauer erläutert.

4.3.3 Risikofaktoren

Im Gegensatz zu den Schutzfaktoren gibt es auch Risikofaktoren, die das Auftreten einer risikohaften Übergangsbewältigung begünstigen. Das bedeutet, dass es Variablen oder Faktoren gibt, die die Wahrscheinlichkeit für negative Konsequenzen erhöhen. Allerdings muss betont werden, dass es sich bei dem Risikofaktorenkonzept um ein Wahrscheinlichkeitskonzept handelt, was bedeutet, dass Risikobedingungen nicht zwangsläufig mit negativen Konsequenzen einhergehen müssen (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S. 36). Ebenso wie bei den Schutzfaktoren findet eine Untergliederung der Risikofaktoren statt. Diese werden in Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren bzw. Stressoren unterteilt. Unter Vulnerabilitätsfaktoren werden Bedingungen, die sich auf die psychologischen oder biologischen Merkmale des

Kindes beziehen, verstanden. Darunter fallen primäre Vulnerabilitätsfaktoren, wie genetische Dispositionen oder sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren in Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum Beispiel ein negatives Bindungsverhalten. Unter den Risikofaktoren werden psychosoziale Merkmale der Umwelt gefasst, die sich auf das Zusammenleben innerhalb der Familie oder dem weiteren Umfeld beziehen (vgl. ebd., S. 36f.). Risikohaft gestaltet sich hier beispielsweise eine negative Eltern-Kind-Beziehung, Konflikte unter den Eltern oder ein niedriger sozioökonomischer Status. Studien, wie die „Mannheimer Risikostudie“ von Laucht et al. belegen, dass negative Konsequenzen oder Entwicklungsgefahren dann die Folge sind, wenn eine Kumulation von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren vorliegt. Durch die gegenseitige Wechselwirkung der Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren können negative Kettenreaktionen entstehen, da die Wahrscheinlichkeit bei früh auftretenden Risikobedingungen hoch ist, dass auch zu einem späteren Zeitpunkt weitere risikoerhöhende Bedingungen vorliegen, die wiederum zu negativen Entwicklungserlebnissen führen können. Demnach ist nicht nur die Kumulation, sondern auch die Abfolge der Ereignisse ausschlaggebend für die Entwicklung des Kindes (vgl. ebd., S. 41).

Abschließend ist festzuhalten, dass sich Kinder trotz ausgesetzter Vulnerabilitäts- oder Risikofaktoren zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln können, dazu benötigt es die Unterstützung von pädagogischem Fachpersonal und Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 48).

5 Übergänge gestalten

5.1 Gestaltungsformen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Übergänge bedarfsgerecht und kindzentriert zu gestalten. Diese unterschiedlichen Wege differenzieren sich in ihrer Ausgestaltung von Institution zu Institution, was ebenso in den individuellen Kooperationsformen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen deutlich wird. Einige Formen und Gestaltungsoptionen, die in der Praxis Einklang finden und in der Theorie beschrieben sind, werden folglich aufgeführt. Dabei gilt es stets zu beachten, dass es sich hierbei um differenzierte Gestaltungsformen handelt, die nicht immer parallel zueinander vorzufinden sind. Außerdem darf nicht aus den Augen verloren werden, dass es sich um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen und Lernvoraussetzungen handelt, weshalb der Übergang nicht auf eine homogene Gruppe, sondern auf viele Individuen ausgelegt sein muss (vgl. Niesel et al., 2008, S. 13f.). Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wählen frei

die für sie passenden Gestaltungsmöglichkeiten und Begleitformen für Transitionen aus. Ausschlaggebend für gelingende Übergangsgestaltungen ist eine gute Kooperation und Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule, insbesondere zwischen den Erzieher*innen und den Lehrpersonen. Eine gemeinsame Absprache über Gestaltungsmöglichkeiten und eine Übereinstimmung der Themenbearbeitungen mit den Kindern im Übergang wirkt Verwirrungen bei den Vorschulkindern entgegen und bietet Orientierung. Im Kindergarten erfährt das angehende Schulkind durch besondere Vorschulangebote seinen besonderen Status bzw. den Statuswechsel (vgl. Niesel et al., 2008, S. 28). Es folgt eine genauere Betrachtung der Gestaltungsmöglichkeiten von Ritualen, die unterstützend den Übergang begleiten, der Vorschularbeit und schließlich der Schulanfangsphase.

5.2 Rituale

Im Allgemeinen sind Rituale wiederkehrende und gestaltete Handlungsformen, die in bestimmten Situationen zur Anwendung kommen (vgl. Meier, 1993, S. 28). Gemeinsame Rituale ermöglichen einzelnen, Bestandteil einer zusammengehörigen Gruppe zu werden. Durch das gemeinsame Durchführen und Beachten von Ritualen wird eine Zugehörigkeit erzeugt. Des Weiteren sollen Rituale den zukünftigen Schüler*innen dabei helfen, Umwelтанforderungen zu bewältigen und sich an diese anzupassen und so im Allgemeinen Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen (vgl. Kaiser, 2020, S. 3f.). So kennzeichnen Rituale auch den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, denn gewissermaßen bereiten sie die neuen Schulkinder auf die Schule vor. Als Ritual gilt beispielsweise der Kauf eines Schulranzens, das Basteln der Schultüte sowie die Abschiedsfeier im Kindergarten (vgl. Sauerhering et al., 2013, S. 5). Abgesehen von den Vorbereitungen auf die Schule, ist der Höhepunkt des Rituals der erste Schultag, an dem die Schultüte getragen wird, Eltern und ggf. weitere Familienmitglieder teilnehmen und das Kennenlernen der neuen Mitschüler*innen stattfindet. Weitere Momente, die das erste Mal erlebt werden, wie die erste Klassenarbeit, die erste Pause oder das erste Zeugnis können ebenfalls zu den Übergangsritualen gezählt werden (vgl. Niesel et al., 2008, S. 28). Ziel ist es, dass Rituale die Kinder während des Übergangs unterstützen, ihnen Orientierung geben und die Aufmerksamkeit auf die positiven Ereignisse des Übergangs lenken. Gleichzeitig dienen die Rituale als Markierungspunkt dafür, dass etwas Altes endet und etwas Neues beginnt und unterstützen die Kinder bei dem Identitätswechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind (ebd., S. 30). Es folgen einige Beispiele für Rituale, die gemeinsam mit den

Kindern, den Erzieher*innen, Eltern und Lehrpersonen entwickelt werden können. Diese Rituale spiegeln sich beispielsweise in einer Kindergartengeschichte wider, in der Erinnerungen der Vorschulkinder gesammelt und vom pädagogischen Fachpersonal als Geschichte und somit Abschiedsgeschenk niedergeschrieben werden. Hier bietet sich auch die Option des Abschiedsbriefes von dem oder der Bezugserzieher*in an das Kind an. Ebenso ein persönlicher Brief der neuen Lehrperson, der eine Einladung für den ersten Schultag enthält, ist eine Möglichkeit. Des Weiteren können in Kooperation mit der Schule bereits im Vorfeld im Kindergarten Namenskärtchen gebastelt werden, die im neuen Klassenzimmer Verwendung finden. Ein weiteres Ritual ist, den Kindern die Chance zu geben, Spuren im Kindergarten zu hinterlassen, in Form eines angelegten Blumenbeetes oder anderen Gestaltungsarbeiten. Zu den häufig vorkommenden Ritualen zählen unter anderem das gemeinsame Basteln der Schultüte oder der symbolische Rauswurf aus dem Kindergarten am letzten Kindertag (vgl. ebd., S. 28f.). Durch Abschlussrituale wird der Übergang für Kinder und Eltern greifbar und erlebbar gestaltet (vgl. Lange-Kaluza, 2006, S. 97.). Nicht nur der kreative Rauswurf aus dem Kindergarten, sondern auch ein Abschlussfest mit der gesamten Familie dient als Abschlussritual.

5.3 Vorschularbeit

Das für die Kinder letzte Jahr im Kindergarten bevor sie in die Schule kommen, wird als Vorschuljahr betitelt. Daraus resultiert die Bezeichnung der Kinder als Vorschulkinder. Kurz nach dem Ende der Sommerferien, im Vorschuljahr findet in den Kindertageseinrichtungen das erste Vorschultreffen statt, bei dem sich alle Vorschulkinder der Einrichtung zu einer Vorschulgruppe zusammenfinden. In baden-württembergischen Einrichtungen geschieht das im Zeitraum zwischen September und Oktober. Im geschlossenen System, d.h. ein Kindergarten, der aus einzelnen Gruppen besteht und nicht im Sinne der offenen Arbeit ausgelegt ist, werden die Kinder gruppenübergreifend zu einer Vorschulkindergruppe zusammengesetzt. In den meisten Kindergärten, die sich an der offenen Arbeit orientieren, kennen die Kinder bezugsgruppenübergreifende Treffen in Peergroups bereits. Niesel et al. nennen beispielhaft Aktivitäten, die in der Vorschulgruppe stattfinden können. Anfangs sammeln die Kinder gemeinsam mit den Erzieher*innen Ideen, Wünsche und Vorstellung für die kommende Zeit. Aufgegriffen wird dabei, dass sie sich wünschen, mehr zu dürfen, um ihre Freiräume zu erweitern. Außerdem möchten sie eigene Projekte und vorschulgruppeninterne Ausflüge durchführen, worunter zählt, die Schule kennenzulernen. Gerne würden die Vorschulkinder im Kindergarten ihre

Schultüten basteln und ein großes Abschiedsfest feiern (vgl. Niesel et al., 2008, S. 22). Die Notwendigkeit der Vorschularbeit wird mit der Anschlussfähigkeit in der Grundschule begründet, denn durch die Förderung der Vorläuferfertigkeiten (vgl. 4.2) in spielerischen Lernformen wird der Übergang zum schulischen Lernen erleichtert (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother, 2020, S. 96). Ebenso ist es wichtig, mit den Kindern über Gefühle und Ängste zu sprechen und diese ernst zu nehmen, sodass sie dem bevorstehenden Übergang emotional gefestigt und zuversichtlich entgegentreten können (vgl. Lill, 2006, S.35).

Über die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt und die Anforderungen in der Vorschule herrscht zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Lehrpersonen nicht immer Einigkeit, wie bereits unter Punkt 4.2 erläutert und durch die Abbildungen 2 & 3 veranschaulicht wurde (vgl. Sauerhering, 2013, S. 7).

Darüber, wie die Vorbereitungen auf die Schule in der Praxis Gestalt annehmen, gibt die Längsschnittstudie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter (BiKS) aus dem Jahr 2005 Aufschluss. Die in der Studie befragten Erzieher*innen gaben an, dass 94,5% der Kindertageseinrichtungen Förderungen durchführen und in 81,4% der Einrichtungen finden Projekte zur Schulvorbereitung statt. Dabei gibt es vor allem Förderungen im sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Zudem folgen Ausflüge, die Verkehrsschule und Schulbesuche. Nur selten wird sich bei den Förderungen auf die motorischen und musisch-kreativen Fähigkeiten konzentriert. Bei der Befragung der Eltern zu den Schulvorbereitungen zeigt sich eine hohe Beteiligung an Angeboten, denn 92,4% der Kinder nutzen die Angebote in den Vorschulgruppen und 75% davon arbeiten mit Vorschulmappen (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother, 2020, S. 104f.).

5.4 Schulanfangsphase

Zu Beginn der Schulzeit ist noch nicht eindeutig ersichtlich, ob der Übergang erfolgreich und entwicklungsförderlich war. Anfängliche Auffälligkeiten können als Bewältigungsreaktionen interpretiert werden und sind demnach nicht besorgniserregend, da jedes Kind in seinem individuellen Tempo in der Schule ankommt. Erst wenn längerfristige Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar sind, sollten weitere Maßnahmen eingeleitet werden. Tritt das Kind psychisch, physisch, emotional und intellektuell angemessen auf, wird von einem erfolgreichen Übergang gesprochen. Dadurch wird ihm ermöglicht, sich in der Schule wohlfühlen und Bildungsangebote optimal zu nutzen (vgl. Griebel W., 2006, S. 38). Defizite, die zu Beginn der Schulzeit aufgezeigt werden, kann mit Hilfe durchdachter Maßnahmen

und Methoden im Anfangsunterricht entgegengewirkt werden, wodurch dessen Relevanz auf den späteren Schulerfolg verdeutlicht wird (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 126).

Schon schnell wird die Veränderung des Schulalltags gegenüber des Alltags im Kindergarten deutlich. Anders als in offenen Kindertageseinrichtungen, können die Kinder nun nicht mehr frei wählen, in welchen Räumen sie sich aufhalten und mit was sie sich beschäftigen. Üblicherweise ist der Unterricht in einzelne Unterrichtsstunden mit jeweils 45 Minuten untergliedert, zwischen denen es kleinere oder größere Pausen gibt. Zusätzlich sind die Anwesenheitszeiten der Kinder in der Grundschule anders als im Kindergarten festgelegt. Ebenso ist die Zeit nach dem Unterricht nicht vollständig zur freien Verfügung, sondern muss zu Teilen den Hausaufgaben oder der Vorbereitung für Klassenarbeiten gewidmet werden (vgl. Klektau, 2022, S. 25). Diese zeitliche, strukturelle und organisatorische Umstellung für die neuen Schulkinder und deren Eltern, darf nicht aus den Augen verloren werden. Es gelten neue Anforderungen, die von den Familien bewältigt werden müssen. Allerdings zeigen die meisten Kinder, laut der Längsschnittstudie BiKS 3-8 Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter, keine Schwierigkeiten bei der Bewältigung der neuen Anforderungen auf. Lediglich 4-5% weisen ein physisch oder psychisch auffälliges Verhalten auf. Festgestellt wurde, dass bei fast allen Kindern mit Schwierigkeiten bereits neun Monate vor der Einschulung ein auffälliges Verhalten auftrat. Demnach schlussfolgert die Forschergruppe, dass es hilfreich ist, Kinder mit Schwierigkeiten bzw. Entwicklungsverzögerungen frühzeitig und individuell zu fördern, was beinhaltet bereits im Kindergarten, vor der Schulanfangsphase, angemessene Lern- und Hilfsangebote zur Verfügung zu stellen, um präventiv zu agieren (vgl. Liebers, 2013, S. 67f.).

Beim Anfangsunterricht sollte Wert darauf gelegt werden, „adaptive und individuell sinnstiftende Lernumgebungen und Lerngelegenheiten zu schaffen“ (Liebers, 2013, S.68). Dies geschieht unter anderem durch das Anknüpfen an bereits vorhandenes, zum Teil im Kindergarten erworbenes Wissen und an dazugehörige Kompetenzen. Des Weiteren ist es wichtig, Freispielgelegenheiten und Bewegungspausen zu integrieren, sowie die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen zu unterstützen (ebd., S. 68).

5.5 Kooperation

Zunächst wird der Kooperationsbegriff betrachtet, der im Wesentlichen eine bewusste und zielgerichtete Zusammenarbeit bedeutet. Rathmer definiert Kooperation wie folgt:

Kooperation wird verstanden als eine Form der Zusammenarbeit zwischen Personen beziehungsweise Akteursgruppen der gleichen oder verschiedener Institutionen, als eine Form sozialer und kommunikativer Interaktion, die auf Vertrauen basiert, einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht, der Norm von Reziprozität verpflichtet ist sowie das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben intendiert.
(Rathmer, 2012, S. 24)

Rathmer hat diese Definition gezielt für die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule verwendet, da darin, abweichend von früheren Kooperationsdefinitionen, keine festen Strukturen vorgegeben werden und somit die offene, vielfältige Kooperationsgestaltung der Institutionen zugelassen wird (vgl. Rathmer, 2012, S. 24).

Kooperationen sind unter anderem relevant, um die Chancengleichheit und Anschlussfähigkeit als gemeinsamen Auftrag von Grundschulen und Kindergärten zu gewährleisten (vgl. Wehner & Pohlmann Rother, 2020, S. 93). Nach wie vor steht die Übergangsbewältigung des Kindes im Fokus, jedoch mit dem Zusatz, dass die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule anschlussfähig sind, was bedeutet, dass ein „anschließendes Lernen in aufeinander aufbauende Bildungseinrichtungen“ (Schuler et al., 2016, S. 20) stattfindet. Orientiert an der Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule, wird die Relevanz der Zusammenarbeit beider Institutionen deutlich, um aufeinander aufbauend zu fungieren (vgl. Henke, 2020, S. 34). Die Anschlussfähigkeit muss durch die Kooperation von Erzieher*innen und Lehrer*innen gestaltet werden (vgl. ebd., S. 84), die wiederum in den meisten gesetzlichen Grundlagen für Kindergärten sowie Schulgesetzen und Bildungsplänen der Grundschulen, die nach dem Jahr 2000 verabschiedet wurden, verankert ist (vgl. Faust, Wehner, & Kratzmann, 2013, S. 137). Zusätzlich wird die Vertiefung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule von der Jugend- und Familienkonferenz sowie der Kultusministerkonferenz empfohlen. Um eine verlässliche Kooperation zu unterstützen, stellt das Land Baden-Württemberg den Grundschulen seit dem Schuljahr 2012/2013 eine Deputatsstunde in der Woche zusätzlich zur Verfügung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (a), o.D.). Ziel ist es, dass die agierenden Personen Strukturen schaffen, langfristige, institutionsübergreifende Kooperationen pflegen und Verantwortung übernehmen, um einen Bildungsübergang ohne Brüche zu ermöglichen (vgl. Carle, 2018, S. 12). Die finale Ausgestaltung der Kooperation ist

jedoch regional den Kindertagesstätten und Grundschulen selbst überlassen. Zum Teil findet nur ein flüchtiger Austausch zwischen den Kooperationspartner*innen statt. In anderen Fällen wiederum ist eine intensive Kooperation zwischen einem Kindergarten und einer Grundschule vorzufinden, bei der eine gemeinsame Planung und Nachbereitung von langfristigen Arbeitsphasen mit Vorschulkindern im Vordergrund steht. Alles in allem kann Kooperation als ein interaktiver Prozess des gemeinsamen Arbeitens zwischen Menschen beschrieben werden (vgl. Tröschel, 2006, S. 18). Generell sollte der Austausch zwischen Erzieher*innen und Lehrpersonen zu einer Arbeitserleichterung und guten Zusammenarbeit führen. Das spiegelt sich unter anderem darin wider, dass bereits im Kindergarten Methoden eingeführt werden können, auf die im Anfangsunterricht aufgebaut wird (vgl. Sauerhering, 2013, S. 8). Insgesamt sollten beide Parteien als gemeinsames Ziel, die Optimierung der Erziehungs- und Bildungsqualität verfolgen (vgl. Rathmer, 2012, S.10).

Obwohl wie beschrieben, eine rechtliche Legitimation der Kooperation besteht, existieren einige Kooperationmaßnahmen lediglich darin, dass die Kinder durch Besuche der neuen Schule mit der unbekannten Umgebung vertraut gemacht werden sowie ein allgemeiner Austausch der Akteure und Akteurinnen (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother, 2020, S. 94). Da davon auszugehen ist, dass einzelne Kinder den Übergangprozess als eine größere Hürde empfinden, sollte der Fokus, laut Faust, auf sie gelenkt werden, um spezifische pädagogische Angebote zu entwickeln und den betroffenen Eltern mit intensiver und individueller Beratung entgegenzukommen (vgl. Faust, 2012, S. 20). Auch Wehner und Pohlmann-Rother bestätigen, dass nur in den wenigsten Fällen über Dokumentationen der Entwicklung der Kinder gesprochen wird (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother, 2020, S. 94). Mehrere nationale und internationale Studien belegen, dass nur in wenigen Fällen ein Austausch auf einem Niveau der Ko-Konstruktion (vgl. 2.2.2) stattfindet, wofür sich differente Gründe anbringen lassen, wie zum Beispiel zeitliche und personelle Engpässe, organisatorische Probleme oder Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Datenschutz und der einzuhaltenden Schweigepflicht (vgl. ebd., S. 95). Weitere Gründe, die im Rahmen der BIKS-Studie erforscht wurden, werden folgend weiter ausgeführt.

Finnische Studien von Ahtola et al. zeigen, dass sich eine gemeinsame Konkretisierung der Curricula von Vorschule und Primarstufe sowie die Weitergabe der Bildungsdokumentationen einzelner Kinder als besonders wirksam auf die Lernentwicklung der Kinder auswirken (vgl. Hanke et al., 2020, S. 86).

2009 bis 2014 wurde die WirKT-Studie, bei der Formen und Niveaus der Kooperation von Kindergärten und Grundschulen untersucht wurden, von Hanke et al.

durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass Erzieher*innen und Lehrpersonen die Wirkung der Kooperation auf ihr Handeln weitestgehend positiv einschätzen. Zu den positiven Wirkaspekten zählen unter anderem der Informationszuwachs, die Unterstützung und mehr Vertrauen. Negativen Wirkaspekten auf das alltägliche Handeln, wie Missverständnisse, Belastungen oder Konkurrenzsituationen wurde größtenteils widersprochen. Jedoch wird deutlich, dass sich Lehrpersonen im Vergleich zu Erzieher*innen durch die Kooperation im Alltag mehr entlastet fühlen. Das pädagogische Fachpersonal wiederum schätzt die Anerkennung in der täglichen pädagogischen Arbeit deutlich positiver als die befragten Lehrkräfte ein (vgl. Hanke, et al., 2013, S. 54f.). Die im Rahmen der Studie befragten Eltern sehen die Wirkung von Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich ebenfalls als positiv für die Übergangsbewältigung an. Unglücklicherweise gibt es bislang nur wenige Studien, die sich mit der Wirkung von Kooperationen in Deutschland befasst haben (vgl. Hanke, et al., 2020, S. 86). Aktuelle Studien aus den USA und Finnland belegen im Gegenzug zur WirKT-Studie keine positive Wirkung der Kooperation auf die Transition (Faust G. , 2012, S. 17).

Eine weitere Studie, die 2005 angelegt wurde und die im Verlauf der Arbeit mehrfach erwähnt wurde, ist die BIKS-Studie. Dort wurden unter anderem die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte in Bezug auf die Kooperation untersucht. Heraus kam, dass beide Parteien die Kooperation als wichtig ansehen, wobei die pädagogischen Fachkräfte die Kooperation als relevanter im Gegensatz zu den Lehrpersonen empfinden. Sowohl Erzieher*innen als auch Lehrkräfte erwähnen den allgemeinen Informationsaustausch als wichtigste Funktion der gemeinsamen Kooperation. Im folgenden Schaubild wird deutlich, welchen Aspekten Erzieher*innen und Lehrkräfte eine besondere Relevanz zuschreiben (vgl. Faust, 2011, S. 51).

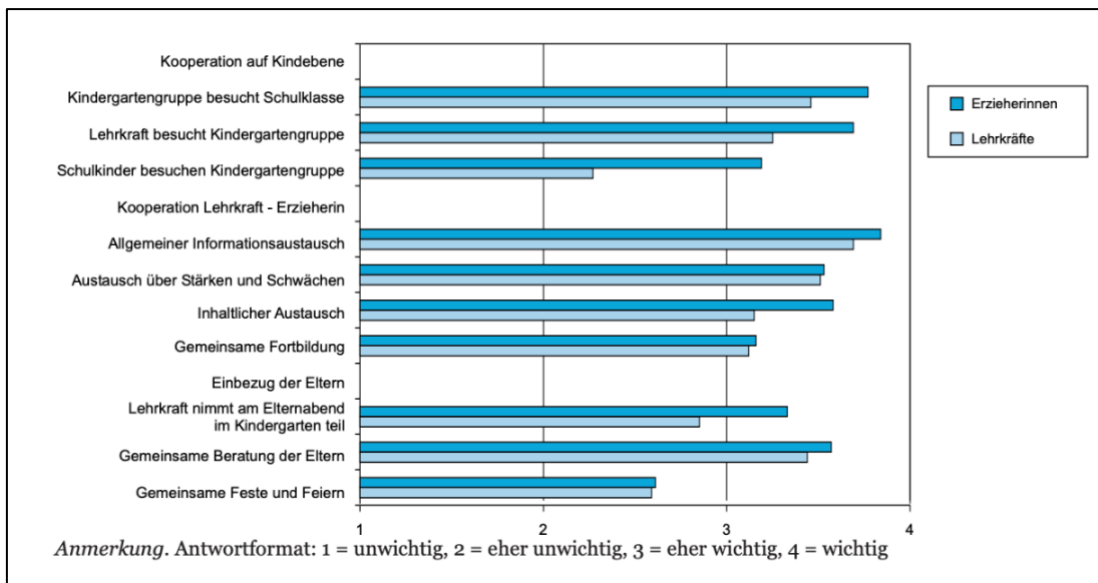


Abbildung 4: Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Erzieher*innen und Lehrkräfte auf Itemebene (Faust et al., 2011, S. 51)

Deutlich wird dabei, dass die Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Kooperationsformen von Lehrkräften und Erziehern weitestgehend übereinstimmt. Jedoch wird die bereits beschriebene Tendenz, dass Erzieher*innen die Kooperation als wichtiger betrachten als Lehrkräfte, vom Schaubild in allen aufgeführten Punkten bekräftigt. Besonders deutlich wird dieser Unterschied bei den Maßnahmen zur Kooperation auf der Ebene des Kindes (vgl. ebd., S. 51). Dahingegen gibt es keine signifikanten Unterschiede auf der Ebene der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher*innen, diese erhalten im Schnitt eine Einschätzung von eher wichtig bis wichtig. Ähnliche Einschätzungsurteile zeigen beide Berufsgruppen beim Einbezug der Eltern in die Kooperationsarbeit. Auffallend ist dabei, dass beide den Einbezug der Eltern zumeist als eher unwichtig bis eher wichtig einstufen, mit der Ausnahme der gemeinsamen Beratung der Eltern, die als eher wichtig bis wichtig eingestuft wird (vgl. ebd., S. 52). Die bereits angekündigten Gründe für Schwierigkeiten bei der Kooperation wurden in dieser Studie aus Sicht der Lehrkräfte untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass das Einhalten der Schweigepflicht eine große Hürde für die Kooperationsmöglichkeiten darstellt. Des Weiteren wurden als Gründe der Zeitmangel und ein zu großer Dienstbereich genannt. Außerdem empfinden sie die Konzepte von Kindergarten und Grundschule als zu unterschiedlich (vgl. ebd., S. 55f.). Auf Grundlage der Studien wird deutlich, dass Kooperationen wichtig und unabdingbar für einen gelingenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sind. Auch wenn sie kein Garant für einen bruchlosen Übergang darstellt, ist die Kooperation eine wichtige Voraussetzung, dass dieser gelingen kann. Allerdings werden anhand der Studien auch Missstände aufgedeckt, die optimale Kooperationsbedingungen einschränken oder gar verhindern. Ein stetiges Arbeiten

daran und das Verbessern der Kooperationsprozesse und Kooperationskonzepte ist aus diesem Grund notwendig.

6 Forschungsmethodisches Vorgehen

6.1 Forschungsfragen

Bevor expliziter auf die methodische Rahmung und Herangehensweisen des forschungsmethodischen Vorgehens eingegangen wird, findet eine Aufzählung der Forschungsfragen statt. Anhand der Forschungsfragen kann erkannt werden, was in der Forschung untersucht wird (vgl. Wichmann, 2019, S. 18). Wie eingangs bereits erwähnt wurde, baut die vorliegende Arbeit auf folgender Forschungsfrage, die sich als Hauptfrage kristallisiert, auf:

„Wie wird die Transition aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen wahrgenommen?“

Um diese Frage zu konkretisieren und zu spezifizieren, folgen zwei Forschungsfragen zur Ergänzung der obenstehenden Hauptfrage, mit deren Hilfe eine implizite Beantwortung der Hauptfrage möglich wird. Die erste der zwei Nebenfragen lautet wie folgt:

„Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule im Hinblick auf die Übergangsgestaltung?“

Die zweite Nebenfrage zur Ergänzung der Hauptfrage lautet:

„Welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen oder Verbesserungsvorschläge für die Übergangsgestaltung ergeben sich aus den Aussagen der Expert*innen?“

Durch die Formulierung von Wie-Fragen werden unter anderem Veränderungsprozesse und praktische Interventionen beleuchtet (vgl. Wichmann, 2019, S. 19).

Nachdem die theoretische Aufarbeitung des Themas „Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ stattfand und in differenzierten Facetten beleuchtet wurde, folgt nun die empirische Untersuchung in Form von leitfadengestützten

Expert*inneninterviews von Erzieher*innen und Lehrer*innen, die in baden-württembergischen Institutionen arbeiten.

6.2 Methodische Rahmung

6.2.1 Durchführung

Grundlage der vorliegenden Forschung bieten die vier durchgeführten leitfadengestützten Expert*inneninterviews (vgl. 7.2.3). Diese wurden als Tonaufnahmen aufgezeichnet, sodass sich eine spätere Auswertung problem- und lückenlos gestaltet. Durchgeführt wurden die leitfadengestützten Expert*inneninterviews in einem Zeitraum vom 11.11.2022 bis zum 06.12.2022. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative Forschung. Durch die zuvor aus der Literatur erworbenen Erkenntnisse in Bezug auf die geschilderten Forschungsfragen und den eigens gewonnenen Daten durch die Erhebung in Form von leitfadengestützten Expert*inneninterviews, wurde sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Auf Grundlage des zuvor erworbenen Wissens aus der Literatur über den Übergang zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich wurde ein Leitfaden (siehe Anhang A) entwickelt, der Leitfragen beinhaltet, die auf relevante Themenbereiche abzielen. Die Relevanz der Themenbereiche wird darin deutlich, dass durch die Informationsgewinnung und die Auswertung dieser, eine Beantwortung der Forschungsfrage(n) möglich wird. Untergliedert werden die Fragen in folgende Bereiche:

- Historie der Übergangsgestaltung
- Die Gestaltung des Übergangs
- Der Umgang mit Heterogenität
- Die Schulfähigkeit
- Die Kooperationsgestaltung
- Transitionsmodelle der Literatur

Die leitfadengestützten Expert*inneninterviews werden anschließend in ihren inhaltlichen Aussagen schriftlich zusammengefasst (siehe Anhang C) und in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Zunächst wird beschrieben, wieso der qualitative Zugang gewählt wurde, bevor auf die Bedeutung und den Nutzen von leitfadengestützten Expert*inneninterviews eingegangen wird. Anschließend folgt die Erklärung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Da auf eine vollständige Transkription der leitfadengestützten Expert*inneninterviews verzichtet wird, erfolgt die Auswertung lediglich in Anlehnung an die qualitative

Inhaltsanalyse. Das Ziel der Forschung liegt darin, aktuelle Formen und Intensitäten der Zusammenarbeit zwischen Erzieher*innen und Lehrpersonen im Hinblick auf die Übergangsgestaltung aufzuzeigen und anhand dessen Optimierungsmöglichkeiten in der Kooperation der Fachkräfte und damit einhergehend für die Gestaltung des Übergangs für die betroffenen Kinder und Familien herauszuarbeiten. Hierfür werden hauptsächlich subjektive Sichtweisen, Empfindungen und Gedanken der Befragten anhand ihrer Erzählungen aus dem beruflichen Alltag nachvollzogen.

6.2.2 Qualitative Forschungsmethode

In diesem Unterkapitel wird begründet, wie sich die qualitative Forschung definiert und weshalb der qualitative Zugang für die Forschungsmethode gewählt wurde. Häufig stehen qualitative Forschungsansätze im Schatten von quantitativen Forschungsansätzen. In der Psychologie ist das oftmals immer noch der Fall, anders sieht es allerdings unter anderem im Bereich der Soziologie aus, in dem sich qualitative Forschungsmethoden etabliert haben (vgl. Wichmann, 2019, S. 2). Der Psychologe Philipp Mayring plädiert dafür, dass qualitatives Forschen, gleich wie das quantitative Forschen, nicht verschwommen sein darf, sondern die Vorgehensweisen offengelegt werden (vgl. Mayring, 2016, S. 65). Laut ihm ist das Gespräch in der qualitativen Forschung als Erhebungsgegenstand von besonderer Bedeutung, hierzu zählt auch die unter 6.2.3 genauer beschriebene Form des Interviews (vgl. ebd., S. 66). Unterstützt wird das Interview als Gegenstand der qualitativen Forschung durch die offenen und halbstrukturierten Fragestellungen, wie im unten beschriebenen Leitfaden und einer qualitativen Auswertungsmethode (siehe 6.3.3) (vgl. ebd., S. 67). Die Entwicklung von qualitativen Ansätzen mit ihren eigenständigen und unabhängigen Methoden spricht dafür, dass sich Menschen nicht zwingend mit den gleichen Forschungsmethoden wie in den Naturwissenschaften erforschen lassen, da diese neben ihrem Körper auch aus Geist und Seele bestehen (Hussy et al., 2013, S. 21f.).

Das Fundament qualitativer Forschungsansätze bildet der Interpretivismus, der für sinnverstehende und nicht-standardisierte Verfahren steht und der ebenfalls unterstreicht, dass Menschen andere Forschungsmethoden für das Durchführen von Erhebungen als in Naturwissenschaften benötigen (vgl. Wichmann, 2019, S. 12f.). Flick et al. arbeiteten charakteristische Leitpunkte des Interpretativismus heraus. Darunter zählt die Kontextualität als Leitgedanke, die impliziert, dass der Erhebungsgegenstand im Kontext und nicht isoliert analysiert wird. Zudem werden die Perspektiven der Beteiligten miteinbezogen und die Reflexivität der Forschenden berücksichtigt, da diese eigene Erfahrungen und Vorwissen sowie Wahrnehmungen

miteinfließen lassen. Verstehen gilt hier als Erkenntnisprinzip, was bedeutet, dass es das Ziel ist, die komplexen Zusammenhänge im Kontext des Ganzen zu verstehen. Zuletzt nennen Flick et al. das Prinzip der Offenheit, das die Wahl von offenen Fragen unter anderem in Interviews unterstützt (vgl. Flick et al., 2012, S. 22ff.). Mayring fasst übersichtlich fünf Grundsätze der qualitativen Forschung zur Beschreibung dieser zusammen. Als erstes nennt er hierfür die Subjektbezogenheit, die beinhaltet, dass Gegenstand der Forschung Menschen sind, die Ziel und Ausgangspunkt der Erhebung sind (vgl. Mayring, 2016, S. 20). Als nächstes beschreibt er die Deskription, die die genaue Beschreibung des Untersuchungsgegenstands zu Beginn umfasst (vgl. ebd., S. 21). Als dritten Grundsatz nennt Mayring die Interpretation, durch die dem Inhalt eine Bedeutung zugeschrieben wird. Unter dem vierten Grundsatz ist die alltägliche Umgebung zusammengefasst, was meint, dass die Untersuchungen nicht in Laboren, sondern im natürlichen Umfeld stattfinden (vgl. ebd., S.22). Zuletzt nennt Mayring unter Grundsatz fünf den Verallgemeinerungsprozess der Ergebnisse, der immer individuell begründet werden muss, da nicht immer von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden kann (vgl. ebd., S. 23).

Insgesamt kann durch das qualitative Forschungsdesign sichergestellt werden, dass persönliche Meinungen und Erfahrungen sowie die unterschiedlichen, individuellen Perspektiven der befragten Personen in die Forschung einfließen. Dies ist für die Erforschung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen von besonders hoher Relevanz, da so einzelne Sichtweisen aus der Praxis mit Hilfe der Interviews detailliert aufgegriffen und interpretiert werden können. Durch die Leitfadeninterviews kann ein flexibles und individuelles Eingehen und Nachfragen garantiert werden, was bei standardisierten Fragebögen, wie sie in quantitativen Forschungsansätzen häufig vorzufinden sind, nicht der Fall ist.

6.2.3 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

Das Durchführen von Interviews zählt als weitverbreitete Form der Erhebungsmethoden in der sozialwissenschaftlichen Forschung, durch deren Hilfe Sichtweisen, Relevanzen und Bedeutungszuweisungen der interviewten Personen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Pohlmann, 2022, S. 207). Abgeleitet wird der Begriff des Interviews von dem französischen Wort *entrevoir* und bedeutet unter anderem eine verabredete Zusammenkunft. Es wird eine Gesprächssituation kreiert, bei der eine Seite Fragen stellt, während die andere Seite darauf eingeht und antwortet (ebd., S. 208). Friebertshäuser und Langer definieren es wie folgt: „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei

Personen, die sich auf Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 438). Interviews können unter anderem in qualitative und standardisierte Interviews klassifiziert werden. Der Unterschied beider Formen liegt darin, dass das qualitative Interview geringe Standardisierungsformen verfolgt und lediglich einen theoretischen Rahmen vorgibt, indem flexibel die offenen Fragen gestellt werden, sodass es zu einer offenen Gesprächsführung kommt. Dabei ist der/die Interviewer*in für den Gesprächsverlauf verantwortlich (vgl. Pohlmann, 2022, S. 208f.). Wie bei qualitativen Interviews üblich ist die Anzahl der Befragten (n), die bei der vorliegenden Forschung bei vier liegt, geringgehalten. Dies ist notwendig, da der Aufwand der Auswertung der Interviews im Gegensatz zu standardisierten Interviews deutlich höher ist (vgl. ebd. S. 211). Explizit wird in vorliegender Forschung die Form der Expert*inneninterviews gewählt. In der Literatur werden Expert*inneninterviews häufig kritisiert, da sie für eine qualitative Forschung zu standardisiert seien. Kritiker*innen sind der Meinung, dass die Offenheit der Befragten durch eine zu starke Lenkung verloren geht. Der Fokus wird dabei auf die Erzählgenerierung gelenkt. Oft wird diese Form des Interviews als teilstandardisierte Erhebungsform umschrieben (vgl. ebd., S. 233). Pohlmann betrachtet es als Zwischenform, „zwischen einer standardisierten und einer qualitativ offenen Herangehensweise“ (ebd., S. 234). Ziel ist es Wissensbestände der Expert*innen zu erheben und deren Beschreibungen von Sachverhalten und Informationen zu erzielen. Unter Expert*innen werden in diesem Zusammenhang Personen verstanden, die im Forschungsfeld bereits Erfahrungen gesammelt haben (vgl. ebd., S. 134). In vorliegender Erhebung liegen der Fokus und die Auswahlbegründung der Teilnehmer*innen auf den beruflichen Erfahrungen in Zusammenhang mit der Transition von der Elementar- in die Primarstufe.

Spezifisch handelt es sich hier, wie bereits durch die Überschrift des Unterkapitels verdeutlicht wird, um ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview. Bei einer Einteilung von Interviews in strukturiert, halbstrukturiert und unstrukturiert, zählen Leitfadeninterviews zu den halbstrukturierten Interviews, die auf einem Gesprächsleitfaden (siehe Anhang A) basieren. Dieser ermöglicht im Nachgang die Vergleichbarkeit der einzelnen Inhalte der verschiedenen Interviews. Das Leitfadeninterview beinhaltet, dass offene Fragen gestellt werden und ein erzählgenerierender Einstieg geschaffen wird. Der Wortlaut der vorformulierten Fragen ist dabei nicht verbindlich. Vielmehr wird auf das Gesagte der Interviewten eingegangen. Dafür eignen sich vielfältige Möglichkeiten, wie das Zurückspiegeln, das heißt das gezielte Nachfragen von erwähnten Inhalten, der Verständnisfrage und

der Konfrontation, um die Befragten zu ermutigen ihre Aussagen zu unterstreichen und auf vielfältige Weise detailliert zu erläutern (vgl. ebd., S. 232f.).

Durch die Formulierung der bereits verstorbenen, deutschen Sozialwissenschaftlerin Cornelia Helfferich, lässt sich der Kerngedanke und die Intention der leitfadengestützten Expert*inneninterviews zusammenfassen:

Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten [...] Der Leitfaden ist eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs. [...] Der Leitfaden beruht auf der bewussten methodologischen Entscheidung, eine maximale Offenheit (die alle Möglichkeiten der Äußerungen zulässt) aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik einzuschränken (Helfferich, 2014, S. 559 – 560).

Bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit wurden, wie bereits unter 6.1 beschrieben, vier Teilnehmerinnen interviewt. Um uneingeschränkte und freie Antworten zu erzielen, wurden die Befragten im Vorfeld über die Datenschutzvereinbarungen und die Anonymität ihrer Person informiert. Diese Information erhielten sie sowohl mündlich als auch schriftlich, wobei die schriftliche Fassung (vgl. Anhang B) von ihnen unterschrieben wurde. Dadurch wurde eine Vertrauensbasis geschaffen, welche für ein freies, offenes Gespräch notwendig ist. Unterstützt wurde der Aufbau der Vertrauensbasis durch eine angemessene Umgebung ohne Ablenkung und Störfaktoren, wie externe Geräuschkulissen, sowie keine weiteren Personen, die das Durchführen der Interviews mitverfolgen. Des Weiteren wurde vor Beginn des leitfadengestützten Interviews ein kurzes und vom Thema unabhängiges Gespräch zum Auflockern der Situation geführt. Ausgerichtet wurden die Interviews mit dem im Vorfeld vorbereiteten Leitfaden (siehe Anhang A). Außerdem wurde versucht, die Befragten in eine Erzählhaltung zu versetzen. Unterstützt wurde dies mit der gezielten Nachfrage nach Beispielen, um so subjektive Empfindungen und Antworten zu erzielen. Um gewünschte Informationen zu erhalten, wurde zum Teil auf die rechte Spalte „Zusatzfragen“ des Leitfadens zurückgegriffen, sodass spezifische Nachfragen bei Themenblöcken gestellt wurden. Zudem wurde der Leitfaden an die berufliche Situation der interviewten Personen, das heißt in Abhängigkeit davon, ob sie als Erzieherin oder Grundschullehrerin tätig ist, individuell angepasst. Der vollständige Interviewleitfaden, inklusive der Zusatzfragen, die nur im Falle notweniger Nachfragen gestellt werden, ist im Anhang vorzufinden (siehe Anhang A). Dennoch folgt eine kurze Vorstellung des Aufbaus und der wichtigsten inhaltlichen Punkte. Zu Beginn findet mit Hilfe einer Aufforderungsfrage, ein

erzählgenerierender Einstieg statt: *„Erzählen Sie mal, wie hat sich die Übergangsgestaltung im Laufe der Jahre aus ihrer Sicht geändert?“*. Die anschließenden Fragen wurden in Themenblöcke unterteilt, deren Bearbeitung im oben zu findenden Theorieteil bereits stattfand. Dies ist von Vorteil, da so wichtige inhaltliche Punkte und Hintergrundinformationen vorhanden sind, wodurch gezielte Nachfragen gestellt werden können. Die nächste Frage zielt auf die momentane Gestaltung des Übergangs ab: *„Wie wird der Übergang von ihrer Seite aus zur jetzigen Zeit gehandhabt? Können Sie konkrete Gestaltungsbeispiele in Form von Angeboten, Aktionen, Ausflügen oder ähnliches nennen?“*. Anschließend wird die vorzufindende Heterogenität in der Vorschul- und Schulanfängergruppe mit der Leitfrage: *„Wie schätzen Sie die Bedürfnisse der Vorschulkinder bzw. neuen Schulkinder ein? Inwieweit unterstützen Sie die Kinder, damit die Bedürfnisse gestillt werden können?“* thematisiert. Im Anschluss daran und thematisch aufbauend wird die in der Literatur immer wieder auftretende und unter Kapitel 4.2 beschriebene Schulfähigkeit aufgegriffen: *„Welche Erwartungen haben Sie an die Vorschulkinder bzw. Erstklässler*innen? Können sie spezifische Fähigkeiten aufzählen, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten? Denken Sie dabei gerne an mehrere Bereiche (sozial, emotional, kognitiv, motorisch...)“*. bevor es um einen der wesentlichsten Punkte des Forschungsinteresses, der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule mit der Frage: *„Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit der Grundschule/ mit dem Kindergarten? Fallen Ihnen konkrete Kooperationsformen oder Begegnungen ein, wenn Sie an die Zusammenarbeit denken?“* übergeht. Um das theoretische Hintergrundwissen der Befragten einschätzen zu können folgt eine Leitfrage nach Wissen um vorhandene Transitionsmodelle: *„Wenn wir nun den theoretischen Hintergrund von Übergängen betrachten, fallen ihnen dann Transitionsmodelle ein, an denen Sie sich eventuell orientieren oder nicht orientieren?“*. Abschließend wird darauf hingewiesen, relevante Inhalte, die bisher eventuell noch nicht erfragt wurden, aber einen hohen Stellenwert und damit eine Notwendigkeit in der individuellen Übergangssituation der jeweiligen Institutionen aufweisen, an dieser Stelle erwähnen zu können: *„Haben Sie sonstige Anmerkungen im Zusammenhang mit Transitionen, über die wir noch nicht gesprochen haben?“*.

An dieser Stelle wird nochmals erwähnt, dass die möglichen Zusatzfragen in Folge der gestellten Leitfragen individuell an die Antworten der Befragten angepasst wurden, um möglichst genaue und zielführende Aussagen zu generieren.

6.2.4 Teilnehmer*innen und Stichprobe

Die Teilnehmerinnen³ sind alle weiblich und setzen sich aus zwei Erzieherinnen und zwei Lehrerinnen zusammen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen deutlich mehr Frauen als Männer arbeiten. Laut einer Statistik des Landesamts Baden-Württemberg sind im Jahr 2008 98% der Erzieher*innen weiblich. Ähnliche Zahlen liegen in Grundschulen im Schuljahr 2008/2009 vor. Hier sind 86% der Lehrer*innen weiblich (vgl. Kühn, 2010, S. 25f.).

Da theoretisches Wissen zuvor herausgearbeitet wurde und dafür relevante Personen ausgewählt wurden, ist von einer kriteriengeleiteten und bewussten Auswahl der Expertinnen die Rede (vgl. Akremi, 2022, S. 414).

Zur besseren Vergleichbarkeit wurde darauf geachtet, dass alle Befragten in Institutionen in Baden-Württemberg arbeiten. Die Kindertageseinrichtungen und Schulen liegen dabei alle im nördlichen Teil Baden-Württembergs. Ausgewählt wurden die Personen als Expertinnen für die Interviews, da sie direkte Berührungspunkte und Erfahrungen im Bereich der Transition vom Elementar- in den Primarbereich - zum Teil über mehrere Jahre hinweg - gesammelt haben. Dafür haben Sie in ihrer Berufslaufbahn bereits pädagogische Angebote zur Übergangsbewältigung und Vorbereitung auf die Schule gestaltet und/ oder Konzepte ausgearbeitet, um die Kinder optimal bei der Transition zu fördern, zu unterstützen und zu begleiten. Des Weiteren konnten sie Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem/der jeweiligen Kooperationspartner*in sammeln. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass sich die Teilnehmer*innen untereinander nicht kennen und damit keine direkten Kooperationspartnerinnen oder Kolleginnen sind, wodurch die Vielseitigkeit und Individualität der Aussagen vergrößert wird. Interessant gestaltet sich die Ausdifferenzierung der Aussagen der Befragten eines Berufsfeldes gegenüber dem anderen, da der Übergang seitens pädagogischer Fachkräfte oder Lehrpersonen aus differenter Sichtweise betrachtet werden kann, wodurch unterschiedliche Standpunkte aufgezeigt werden können.

Im weiteren Verlauf werden die Befragten in pädagogische Fachkraft 1 (PFK1), pädagogische Fachkraft 2 (PFK2), Lehrperson 1 (LP1) und Lehrperson 2 (LP2) untergliedert.

PFK1 arbeitet in einer städtischen Einrichtung, die das Konzept der offenen Arbeit verfolgen und PFK2 bei einem kirchlichen Träger. Das besondere bei PFK2 ist, dass sie in einem Waldkindergarten arbeitet, der an eine übliche Kindertageseinrichtung

³ Aus Gründen des Datenschutzes der befragten Personen wird darauf geachtet, dass nur Informationen angegeben werden, die die Anonymität wahren.

angebunden ist. Beide sind staatlich anerkannte Erzieherinnen und haben über 15 Jahre Berufserfahrung. LP1 und LP2 arbeiten beide an Grundschulen und sind studierte Lehrerinnen, die das Referendariat bereits abgeschlossen haben. LP1 arbeitet an einer Halbtageschule und LP2 an einer Schule mit nicht verpflichtendem Ganztagesangebot für die Schüler*innen. Im Gegensatz zu den Erzieher*innen unterscheiden sich die Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Berufserfahrung. Während LP1 erst ein Jahr als ausgebildete Lehrperson tätig ist, hat LP2 bereits mehrere Jahre Erfahrungen in dem Beruf sammeln können.

6.2.5 Auswertung

Die Interviews werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Diese Form der Auswertung findet am häufigsten Anwendung, auch wenn manche Kritiker*innen bei diesem Verfahren von einem Methodenmix, das heißt die Vermischung qualitativer und quantitativer Verfahren, sprechen. Der Vorteil, der darin gesehen werden kann, ist, dass das Verfahren sowohl für qualitativ orientierte als auch für quantitativ orientierte Inhaltsanalysen genutzt werden kann, was die Vielfältigkeit in der Anwendung ausdrückt. Wenn allerdings davon ausgegangen wird, dass der zentrale Schritt die Kategorienzuordnung zu bestimmten Textstellen ist, wird der qualitativ orientierte Vorgang deutlich (vgl. Pohlmann, 2022, S. 177). Da die leitfadengestützten Expert*inneninterviews nicht transkribiert werden, findet eine tabellarische Zusammenfassung der gesagten Inhalte statt (siehe Anhang C). In der linken Spalte sind die gestellten Hauptfragen zu finden und in den Spalten rechts davon die zusammengefassten Aussagen der Expertinnen. In der obersten Spalte ist die Zuordnung der Befragten zu den jeweiligen Aussagen vorzufinden. Bei Betrachtung der Tabelle muss beachtet werden, dass es sich dabei um keine wörtlichen Zitate, sondern um Paraphrasen und demnach um eine übersichtliche Darstellung der wichtigsten gesagten Inhalte handelt. Ebenso ist in der linken Spalte nur die Hauptfrage, wie auf dem Leitfaden geschrieben, vorzufinden und keine weiteren Zusatzfragen, die gegebenenfalls gestellt wurden und zielführend für die getroffenen Aussagen waren. Dies dient der besseren Übersicht, sodass die Kernaussagen der Befragten wiederzufinden sind. Um bei möglichen Nachforschungen nachvollziehen zu können, wie der exakte Wortlaut der interviewten Person war, werden die Minutenangaben der entsprechenden Tonaufnahmen ebenfalls notiert. Da der Sinngehalt der Antworten und nicht die genaue Formulierung relevant ist, wird an dieser Stelle auf das Transkribieren der Interviews verzichtet. Zunächst folgt eine Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren. Dabei wird sich an dem von Mayring entwickelten

Ablaufmodell orientiert. An dieser Stelle ist die Bezeichnung einer qualitativ orientierten, kategoriengeleitete Textanalyse möglich. Ziel der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Kommunikationsmaterial, wie Interviews (vgl. Mayring, 2015, S. 11), dabei soll systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen werden (vgl. ebd., S. 13). Durch den transparenten Analysevorgang ist der Prozess intersubjektiv nachvollziehbar (Vogt & Werner, 2014, S. 47). Charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist eine geringe Anzahl an Dokumenten, bzw. im Fall der vorliegenden Studie an Tonaufnahmen der Interviews. Wichtig ist zudem, dass anhand der beschriebenen Auswertungsform latente Sinnstrukturen, die im ausformulierten Interview nicht sichtbar sind, deutlich werden (vgl. Mayring, 2016, S. 114). Entscheidend ist hierbei die Entwicklung von Kategorien und Kodierungen, auf die im weiteren Verlauf zurückgegriffen wird (vgl. Pohlmann, 2022, S. 148). Mayring deklariert Kategorien als Bedeutungsinhalte, die auf sprachliche Kurzformeln reduziert sind (vgl. ebd., S. 177). Er erklärt hierzu: „die Textauswertung ist damit selektiv auf das Kategoriensystem beschränkt. Textgehalte, die nicht in Kategorien angesprochen werden, ebenso wie ein ganzheitlicher Eindruck des Textes, werden nicht berücksichtigt“ (Mayring, 2019, S. 2). Daran wird deutlich, dass die relevantesten Inhalte der Interviews mit Hilfe des Kategoriensystems erfasst werden. Hier kommt erneut die Tabelle mit den Zusammenfassungen der wichtigsten inhaltlichen Aussagen zum Tragen. Nachdem die Fragen im Interviewleitfaden entwickelt wurden, orientieren sich die Kategorien für die qualitativ orientierte Inhaltsanalyse an diesen. Die Benennung der Hauptkategorien erfolgt deduktiv, da sich diese aus den Leitfragen ableiten. Die Erstellung des Leitfadens wiederum basiert theoriegeleitet aus gewonnen Erkenntnissen der Literatur, die vertieft werden sollen. Zur Auffächerung der Hauptkategorien werden Subkategorien induktiv herausgearbeitet (vgl. Mayring, 2015, S. 87). Diese entstehen aus dem Bedeutungsinhalt der Interviews. Zusammenfassend wird zur Entwicklung der Kategorien eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung herangezogen. Allerdings ist es nicht zwingend notwendig, dass jede Hauptkategorie Subkategorien beinhalten. Die Hauptkategorien weisen den Kernaspekt auf, während Subkategorien weitere Teilaspekte aufzeigen (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 49f.). Um bedeutungsvolle Textinhalte den Kategorien zuordnen zu können oder Subkategorien daraus zu entwickeln, ist es zunächst notwendig, die Kategorien explizit zu definieren. Dazu wird zuerst genannt, was die Kategorie beinhalten muss, bevor diese im zweiten Schritt mit Ankerbeispielen, welche zur Kategorie passenden Zitate darstellen, konkretisiert wird. Ankerbeispiele definieren sich als konkrete Textstellen bzw. wörtlich zitierte Aussagen, die zur exemplarischen Verdeutlichung der einzelnen

Kategorien genutzt werden. Als letztes werden Kodierregeln festgelegt, um eine eindeutige Zuordnung des Gesagten in die Kategorien zu ermöglichen (vgl. Mayring, 2016, S.118f.). Der vorgestellte Dreischritt ist im Anhang als Kodierleitfaden tabellarisch vorzufinden (siehe Anhang D). Bei der Auswertung der Ergebnisse und der Erstellung bzw. Einordnung dieser in die Kategorien, wird der Kodierleitfaden stets modifiziert und angepasst.

Während des Kodierungsprozesses werden Codes, die aus dem Interview generiert werden, in das Kategoriensystem eingeordnet (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 639). Nicht alle Aussagen und Sätze der Interviewten müssen kodiert und in Kategorien einsortiert werden, was eine subjektive Betrachtung und Einschätzung der forschenden Person nicht gänzlich ausschließt. Das Kategoriensystem wird anschließend, orientiert an den Forschungsfrage(n), analysiert und interpretiert. Die aus dem Leitfaden abgeleiteten und somit theoriebasierten Hauptkategorien lauten wie folgt:

- Kategorie 1: Historie der Übergangsgestaltung
- Kategorie 2: Gestaltung des Übergangs
- Kategorie 3: Umgang mit Heterogenität und Bedürfnissen
- Kategorie 4: Schulfähigkeit und Kompetenzen
- Kategorie 5: Kooperation
- Kategorie 6: Transitionsmodelle der Literatur

Es wird darauf geachtet, die Hauptkategorienbenennung möglichst übersichtlich und prägnant zu gestalten, um eine gute Übersicht zu garantieren. Zur Orientierung und Zuordnung werden diese als Kategorie 1 bis 6 (K 1 bis K 6) beschriftet. Mayring klassifiziert die qualitative Inhaltsanalyse in die explizierende-, die strukturierende- und die zusammenfassende Inhaltsanalyse. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Auswertung in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring, denn durch die deduktive und induktive Kategorienbildung des gesagten Bedeutungsinhaltes werden die Interviews komprimiert dargestellt. Da die Interviews nicht transkribiert werden, werden Teile der zusammenfassenden Inhaltsanalyse berücksichtigt, indem die Antworten der Befragten auf das Wesentliche reduziert und somit zusammengefasst werden, wie der Tabelle im Anhang zu entnehmen ist (siehe Anhang C). Dies entspricht dem Ziel der zusammenfassende Inhaltsanalyse, das: „eine inhaltliche Reduzierung des manifesten Textmaterials auf seine Grundbestandteile“ (Pohlmann, 2022, S. 177) darstellt. Zur besseren Rückverfolgung werden am Ende der Paraphrasen in der Zusammenfassung die entsprechenden

Minuten der Tonaufnahmen kenntlich gemacht, wodurch eine direkte Zuordnung und ein Rückgriff auf die wörtlichen Zitate möglich wird. Schließlich werden die einzelnen Kategorien interpretiert und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dargestellt und diskutiert. Beim Herausfiltern der relevanten Textstellen, wird an teilweise auf den Originalwortlaut der Befragten zurückgegriffen, wenn dieser von besonderer Relevanz ist. Diese Zitate werden auch im Zuge der Deskription der Ergebnisse dem Punkt 7.1 niedergeschrieben.

6.2.6 Gütekriterien qualitativer Forschung

Im diesem Unterkapitel werden die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) in Betracht gezogen. Dafür werden die einzelnen Gütekriterien aufgezählt und knapp umschrieben, bevor eine Einschätzung der Erfüllung dieser in vorliegender Forschung erfolgt. Gütekriterien sind für empirische Erhebungen von großer Bedeutung und Notwendigkeit. Anhand dieser kann die Qualität der Forschungsergebnisse deklariert und gemessen werden. Mayring hält außerdem fest, dass Gütekriterien, die für quantitative Forschungen entwickelt wurden, nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschungen übertragbar sind, weshalb sie für qualitative Forschungszwecke neu definiert wurden (vgl. Mayring, 2016, S. 140). Infolgedessen werden sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung zur Qualitätsmessung vorliegender Forschungsergebnisse herangezogen (vgl. ebd., S. 144).

1) Verfahrensdokumentation

Damit der Forschungsprozess für Dritte nachvollziehbar ist, muss das Vorgehen bis ins Detail transparent dargestellt werden. Das Verfahren muss dokumentiert werden (vgl. ebd., S. 145). In vorliegender Forschung wird das Kriterium der Verfahrensdokumentation erfüllt, da einzelne Schritte der Forschung unter Kapitel sechs beschrieben und aufgeführt sind.

2) Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen müssen argumentativ beschrieben und in sich schlüssig sein. Zudem müssen Deutungen theoriebasiert sein (vgl. ebd., S. 145).

Auch dieses Kriterium wird in dieser Forschung erfüllt. Nachvollziehbar wird dies unter Punkt 7.3. Diskussion. Hier werden die Ergebnisse und darauf aufbauenden Interpretationen begründet und Auffälligkeiten oder Besonderheiten in Betracht gezogen. Dabei wird stets darauf geachtet, den Bezug zu dem zuvor vorgestellten Theorieteil nicht zu verlieren.

3) Regelgeleitetheit

Qualitative Forschungsschritte müssen sich an bestimmten Verfahrensregeln orientieren, um systematisch vorgehen zu können. Dabei dürfen, um ein individuelles Eingehen auf den Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen, Modifizierungen vorgenommen werden. Dennoch werden Analyseschritte vorher geplant und in Einheiten gegliedert (vgl. ebd., S. 145f.).

Dieses Kriterium wird erfüllt, indem die Analyseschritte genaustens beschrieben werden und sich an dem beschriebenen Vorgang orientiert wird. Wie unter 6.2.5 erläutert, wird das Gesamtmaterial segmentiert und in Kategorien eingeteilt. Schritt für Schritt wird der oben beschriebene Analysevorgang systematisch durchgeführt. Lediglich Modifizierungen im Leitfaden und im Kodierleitfaden zum genaueren Erforschen des Gegenstands werden umgesetzt.

4) Nähe zum Gegenstand

Nähe zum Gegenstand bedeutet, dass die Alltagswelt der beforschten Personen miteinbezogen wird. Die Forschung findet somit örtlich im Alltag der Menschen statt. Mayring umschreibt dies folgendermaßen: „Anstatt Versuchspersonen ins Labor zu holen, versucht man ins `Feld` zu gehen, in die natürliche Lebenswelt der Beforschten“ (ebd., S. 146).

Dieses Gütekriterium wurde erfüllt, da sich die beforschten Personen, während des Interviews, in ihrer alltäglichen Umgebung aufhielten. Es wurde ein gleichberechtigtes Verhältnis hergestellt, ohne zu versuchen, die Betroffenen zu täuschen, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen.

5) Kommunikative Validierung

Um die Ergebnisse zu überprüfen und abzusichern, kann ein erneutes Treffen mit den Beforschten stattfinden. Dort wird über die Interpretation der Ergebnisse diskutiert. Dadurch können Argumente für die Relevanz der Ergebnisse resultieren (vgl. ebd., S. 147).

Dieses Gütekriterium kann in vorliegender Forschung aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht erfüllt werden.

6) Triangulation

Wenn versucht wird für die Fragestellung verschiedene Lösungswege zu finden, um die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können, ist die Rede von Triangulation. Hier können unterschiedliche Methoden, Quellen, Interpreten oder Theorieansätze

herangezogen werden, um keine totale Übereinstimmung zu erzielen (vgl. ebd., S. 147f.).

Die Triangulation wurde zu Teilen versucht umzusetzen, indem Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern befragt wurden. Dadurch wurde das Thema aus der Sichtweise der Erzieher*innen und Lehrpersonen beleuchtet.

7 Ergebnisse

7.1 Deskription

Folglich findet erst eine Ergebnisdarstellung in Form von Beschreibungen der gesagten Inhalte in kategorischer Einordnung statt, bevor diese unter 7.2 interpretiert werden. Wörtliche Zitate⁴ und Paraphrasen des Gesagten werden innerhalb der entwickelten Haupt- und Subkategorien zusammengefasst. Zur übersichtlichen Darstellung der Deskriptionen, findet eine Untergliederung in die Haupt- und jeweiligen Subkategorien statt, die dem Kodierleitfaden (siehe Anhang D) entnommen sind.

K 1 Historie des Übergangs

K 1.1 Positive Entwicklungen

In Hinblick auf die Frage, wie sich die Übergangsgestaltung in den letzten Jahren verändert hat, nannten die Interviewpartnerinnen hauptsächlich positive Aspekte. PFK1 berichtete dazu, dass sich die Kooperation seit der Einführung des Bildungsauftrags für Kindergärten positiv verändert hat: „(...) und das hat sich jetzt einfach durch den Bildungsauftrag (...) geändert. Es ist da fest drin verankert, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule stattfinden muss und das finde ich positiv“ (00:27-00:47)⁵. Ebenso beschrieb sie, dass sich neben der Kooperation mit der Schule auch die Vorschularbeit innerhalb der Kindergärten zum Positiven entwickelt hat: „(...) und auch Vorschularbeit, ich weiß gar nicht, ob es das bei uns schon so intensiv gab, also das finde ich auch gut, dass die Kinder einmal, mindestens einmal pro Woche, je nach Haus unterschiedlich, ihr spezielles Programm haben und ein bisschen auf die Schule vorbereitet werden. Genau, das finde ich hat sich auch verändert in den letzten Jahren oder überhaupt verändert.“ (01:37-02:04).

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit werden Satzunterbrechungen entfernt und eine Sprachglättung vorgenommen

⁵ Die eingeklammerten Zahlen entsprechen den Minutenangaben der Tonaufnahmen der durchgeführten Interviews.

Ähnliches erwähnte PFK2, auch sie sieht schlüssige Veränderungen im Hinblick auf die Schulvorbereitung und die Übergangsgestaltung von damals zu heute: „Also ganz früher gab es gar keine Schulkoooperation, da haben die Eltern eine Liste gekriegt, was die Kinder vielleicht noch können sollten und was sie für den Schulanfang benötigen.“ (00:11-00:25).

LP1 konnte aufgrund ihrer geringen Berufserfahrung keine Aussagen über den Wandel der Übergangsgestaltung in den letzten Jahren treffen.

LP2 äußerte als erstes: „Also wir machen es eigentlich immer relativ ähnlich bei uns an der Schule, jetzt schon seit einigen Jahren, also bestimmt schon seit fünf, sechs Jahren.“ (00:38-00:45). Diese Aussage wurde von ihr allerdings mit den Worten: „Ich glaube ein ziemlich großer Umbruch hat stattgefunden, als der Kindergarten auch diesen Orientierungsrahmen bekommen hat und als es dann auch verpflichtend wurde, dass Kindergarten und Grundschule zusammenarbeiten müssen und kooperieren müssen und diesen Übergang gestalten müssen“ (00:50-01:05) ergänzt. Die Veränderung, die stattgefunden hat, unterstrich sie mit einem Vergleich, wie es vor der Einführung des Orientierungsplans war und wie es zur jetzigen Zeit ist: „Und vorher war das eher freiwillig und wurde gemacht so bisschen, aber seitdem das so verbindlich festgelegt ist, dass es stattfinden muss, hat auch jede Grundschule und Kindergarten so ein bisschen so ein Konzept, wie sie das umsetzen oder jeder Ort wie er es umsetzt (...)“ (01:11-01:29). Zudem brachte sie an, dass die Zusammenarbeit mit den Kindergärten in den letzten Jahren noch intensiver geworden ist: „Was jetzt so die letzten ein, zwei Jahre so wirklich zugenommen hat, ist, dass wir uns noch viel enger über die Kinder austauschen, weil einfach viel häufiger Anträge schon viel früher gestellt werden müssen für Lernbegleitungen oder für ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren, also da ist die Zusammenarbeit doch noch enger geworden, was auch wichtig und richtig ist, weil da kommen teilweise schon Kinder mit einer ziemlichen Vorgeschichte und dann ist es gut, wenn man sich da gut ausgetauscht hat.“ (02:02-02:30).

K 2: Gestaltung des Übergangs

K 2.1: Kooperationsarbeit

Auf die Frage hin, wie die Interviewpartnerinnen die Gestaltung des Übergangs zum momentanen Zeitpunkt beschreiben würden, berichteten alle vier zuerst von der Kooperation mit der jeweiligen Partnerinstitution.

PFK1 sprach über den bestehenden Kontakt zur Rektorin und der Kooperationslehrerin der Kooperationsgrundschule: „Also im Moment ist es so, dass

wir zur Frau R⁶ (Rektorin) und zur Frau K (Kooperationslehrerin) Kontakt haben (...) also die Frau K war normalerweise einmal im Monat bei uns in der Vorschule mit drin (...) und hat entweder bei uns in der Vorschule zugeguckt, hat sich die Kinder angeschaut oder hat selbst was mitgebracht und hat mit den Kindern was gemacht.“ (02:13-02:54). Des Weiteren erwähnte sie Kooperationstreffen, die sich zweimal im Jahr zwischen Kindergarten und Grundschule ereignen, dort findet die Jahresplanung statt (vgl. 02:56-03:15). Wie sie bereits erwähnte, besucht die Kooperationslehrerin einmal im Monat den Kindergarten. Zusätzlich „soll es im zweiten Kindergartenjahr auch Schulbesuche von den Kindergartenkindern in die Schule geben. Also, dass wir mindestens zweimal in die Schule gehen. Einmal so die Schule gezeigt bekommen und beim zweiten Mal sollen sie dann im Unterricht dabei sein. So ist es jetzt alles mal geplant, also letztes Jahr waren wir einmal in der Schule (...) wegen Corona und dann auch weil es zeitlich gar nicht geklappt hat.“ (3:29-03:57).

PFK2 berichtete Folgendes über die Kooperationsarbeit im Zusammenhang mit der Übergangsgestaltung: „aktuell (...) gehen die Kinder, also die Schulanfängerkinder alle 14 Tage in die Grundschule, sitzen da in einer Klasse, kriegen Aufgaben, lernen das Schulgebäude kennen, lernen die Lehrer kennen. Die Lehrer kommen zuerst zu uns, um die Kinder abzuholen und im Kindergarten zu beobachten und kennenzulernen.“ (01:00-01:22).

Da die Vorschularbeit, die von den Lehrkräften geleistet wird, hier unter den Aspekt der Kooperation zählt, sind die Aussagen von LP1 und LP2 zur Kooperationsarbeit umfangreicher, wohingegen Aussagen über die Vorschularbeit in der nächsten Subkategorie entfallen.

LP1 brachte hervor, dass es „immer einen Kooperationsplan“ (00:47-00:50) gibt. Über diesen berichtete sie Folgendes: „So wie ich das mitbekommen habe, legt den jede Schule individuell für sich aus. Der muss dann von der jeweiligen Kindergartenleitung unterschrieben werden.“ (00:52-01:03). In diesem Kooperationsplan sind, laut ihr, die einzelnen „Phasen“ verankert, die darlegen, wie die Kooperation der Lehrkräfte im Kindergarten abläuft. „In der ersten Phase ist es meistens so, dass du die Kinder erstmal beobachtest, dass du in die Gruppen gehst und dir anschaust, welche Kinder werden denn nächstes Schuljahr eingeschult.“ (1:12-1:22). Die zweite Phase wurde von ihr wie folgt beschrieben: „Und dann kannst du schon Einheiten mit den Kindern planen. Zum Beispiel kannst du schauen, ob sie ihren Namen schon schreiben können, kannst ihnen Buchstaben zeigen, du kannst kleinere Aufgaben in Mathe machen, dass du ihnen Zahlen präsentierst, du kannst Schneidübungen machen

⁶ Aus Datenschutzgründen wird der Name der Rektorin und der Kooperationslehrerin nicht bekannt gegeben.

(...).“ (01:38-02:02). Darauf folgt die dritte und letzte Phase der Kooperationsarbeit, die sie folgendermaßen erläuterte: „(...) auch mal ihnen die Schule zeigen, so eine Schulrally machen (...) und das Schulmaterial zeigen, dass sie da einen Einblick bekommen. Eventuell auch auf den Schulhof mit möglichen Paten für die Kinder, die sich dann auch das Schuljahr, wenn sie kommen, um sie kümmern, dass es keine fremden Kinder sind.“ (02:12-02:43).

Auch LP2 stellte die Kooperationsarbeit mit den Kindergärten dar, demnach sind: „die Kindergärten aufgeteilt (...) zwischen den zwei Grundschulen (...) und dann tauschen wir uns danach auch sehr genau mit den Erziehern aus und dann treffen wir uns auch, die zwei Schulen untereinander und tauschen Kinder aus, wer in welchem Schulbezirk ist und so weiter.“ (01:33-02:00). Sobald die Kinder eingeteilt wurden, findet die eigentliche Kooperationsarbeit statt: „Dann gehen wir in die Kindergärten, ich sehe alle Kindergartenkinder, die bei mir eingeteilt sind, die sehe ich dreimal. Einmal eine Kennenlernstunde und dann zwei Stunden, die ich mit den Kindern mache.“ (03:15-03:29). Diese drei Stunden verteilen sich auf die Monate Oktober und November. Daraufhin: „(...) treffen die Erzieher*innen und die Lehrer*innen sich, tauschen sich aus (...)“ (03:38-03:43). Im November und Dezember finden anschließend die Schuleingangstests statt, diese führt die Lehrerin mit den Kindern durch: „Dann gibt’s immer so Kinder, Kann-Kinder oder eventuelle Rückstellungswünsche oder Kinder mit Förderbedarf, mit denen mache ich dann meistens nochmal Schuleingangstests.“ (03:48-04:00). Die Schuleingangstests werden individuell mit jedem Kind, das Bedarf aufweist, durchgeführt und anschließend mit den Erzieher*innen besprochen. Weiter führte sie fort: „Im Januar treffe ich mich dann nochmal mit der Lehrerin von der anderen Schule und wir tauschen uns aus.“ (04:40-04:43). Zum Schluss beschrieb LP2, in welcher Form, die Vorschulkinder die Schule besuchen: „Dann ist im März/ April, meine ich, der Besuch von den Kindergartenkindern in der Schule. Und zwar ist das erste eine Schulhausrally, die sie bei uns machen (...) und dann gibt’s im Juni nochmal einen Termin, da kommen die Kinder an die Schule und erleben eine Unterrichtsstunde.“ (04:48-05:15).

K 2.2 Vorschule

Die pädagogischen Fachkräfte gaben bekannt, wie die Vorschule in ihren Einrichtungen verläuft.

PFK1 berichtete darüber, dass sich die Vorschulgruppe einmal in der Woche mit den zwei Kooperationserzieher*innen trifft. Das Vorgehen dort schilderte sie folgendermaßen: „Wir haben mit den Kindern verschiedene Themen festgelegt (...).

Wir Vorschulerzieher haben sechs Themen rausgesucht, also das Thema Gefühle, Experimente, Berufe, erste Hilfe, Sport und Stadt XY⁷ und da wir nur fünf Themen brauchen, haben wir Themenplakate gemacht und da durften die Kinder mit Geheimwahl entscheiden, welche drei Themen sie am interessantesten finden und so haben wir die fünf Themen für das Vorschuljahr rausgesucht und am Anfang haben wir immer so eine Kennenlernphase, den ersten Monat (...).“ (05:20-06:11). In dieser Kennenlernphase haben die Kinder Zeit sich untereinander und die Vorschulerzieher*innen besser kennenzulernen und erfahren, was auf sie zukommen wird. Besonderen Wert legt sie darauf, die Vorschularbeit „sehr praxisnah oder alltagsnah zu gestalten“ (06:46-06:51). Weiter ergänzte sie, „es ist auch mal ein Arbeitsblatt dabei“ (06:58-07:00) und auch „eine Bewegungseinheit im Bewegungsraum“ (07:06-07:09) findet ab und an statt. Auch besondere Aktionen finden in der Vorschularbeit Einklang, zum Beispiel „gibt’s vom Roten Kreuz ein Angebot, die kommen dann hierher und sprechen mit den Kindern darüber und erklären den Kindern, was sie machen müssen, wenn ein Unfall ist und letztes Jahr haben sie Verbände geübt zusammen. Also solche Sachen versuchen wir dann auch zu organisieren.“ (07:18-07:37). Des Weiteren werden Ausflüge durchgeführt: „Wenn wir das Thema Stadt XY haben, möchten wir dann auch Ausflüge zu so den Wahrzeichen von XY machen.“ (07:38-07:44). Der Abschluss der Vorschule findet, laut PFK1 im Juni und Juli statt. Sie erklärte dies mit den Worten: „Da haben wir nochmal das Thema Schule, was da auf sie zukommt und Abschied Kindergarten, was das bedeutet. Es gibt dann auch für die Kinder ein Abschlussfest (...), wo sie dann auch ihre Portfolios kriegen und sozusagen rausgeschmissen werden aus dem Kindergarten.“ (08:08-08:35).

PFK2 erklärte auf die Frage nach der Vorschularbeit mit den Kindern Folgendes: „Also von uns aus findet nichts statt, wie mit Arbeitsblättern (...), das sind nur Aktivitäten, wo sie unterwegs sind. Bei der Schule ist das schon so, da haben sie ihr Mäppchen, die haben einen Schnellhefter und die bemalen eine Tasche, weil sie alle vier Wochen in die Bücherei gehen und sich Bücher ausleihen. Also, aber wir machen keine Vorschularbeit, wie man sich das vorstellt mit irgendwelchen Formularen.“ (02:49-03:17). Die erwähnten Aktivitäten, erklärte sie wie folgt: „Es gibt ganz, ganz besondere Aktivitäten, wie zum Beispiel der erste Hilfe Kurs, Schulanfängerausflug (...), schwimmen gehen wir mit den Schulanfängern.“ (01:38-01:53). Die Gruppe der Vorschulkinder setzt sich hier aus den Kindergartenkindern des „normalen“ Kindergartens und der dazugehörigen Waldkindergartengruppe und jeweils eine*r

⁷ Aus Datenschutzgründen wird die Stadt anonymisiert, dabei handelt es sich um die Stadt, in der sich der Kindergarten befindet.

Erzieher*in aus dem Bereich, „die das Jahr über dann konstant die Vorschularbeit zusammen machen“ (04:36-04:40), zusammen.

K 2.3 Elternarbeit

PFK1 erläuterte in Bezug auf die Elternarbeit während des Vorschuljahrs: „Bei Bedarf finden dann im Februar ungefähr so Gespräche mit der Frau K statt über Kinder, die ihr jetzt zum Beispiel aufgefallen sind in der Vorschule, dass man da nochmal vor den Einschulungsterminen spricht, was man jetzt den Eltern sozusagen rät bei der Schulanmeldung, ob eine spezielle Schularart oder Zurückstellung richtig ist oder wie da die Sicht vom Kindergarten ist.“ (04:02-04:28). Neben den Elterngesprächen, die ggf. stattfinden, gibt es auch Einladungen für die Elternabende, die in der Schule im Vorschuljahr stattfinden, diese Einladungen händigt der Kindergarten an die Eltern aus. Das gleiche Prinzip gilt für die Einladungen für das Schulfest im Sommer vor der Einschulung.

PFK2 nannte in Bezug auf die Elternarbeit „einen Elternabend, der den Eltern sagt, was die Schule erwartet und was sie (die Kinder) in dem letzten Kindergartenjahr noch erreichen können.“ (01:24-01:36). Zudem berichtete sie ebenfalls über Elterngespräche, die im Vorschuljahr stattfinden: „Dann werden auch Gespräche mit den Eltern geführt und die Entwicklungsgespräche – wir haben einmal im Jahr ab Januar Entwicklungsgespräche – das ist immer bevorzugt mit den Schulanfängerkindern, dass da gesprochen wird, wer kann gehen, wer ist Kann-Kind und soll besser im Kindergarten bleiben, wer braucht noch Unterstützung, zum Beispiel Sprachförderung, Ergotherapie etc.. Da wird dann im letzten Jahr verstärkt drauf geachtet.“ (04:02-04:22). Außerdem sprach sie über die Datenschutzverordnung, die zum Austausch des Kindergartens mit der Grundschule benötigt wird: „Wir haben auch einen Zettel, den unterschreiben die Eltern im besten Fall, dass wir uns mit den Lehrkräften austauschen dürfen, da findet auch ein regelmäßiger Austausch statt.“ (04:23-04:31).

LP1 äußerte: „(...) und halt immer ganz wichtig ist, die Zusammenarbeit mit den Eltern, dass du da ganz transparent bist.“ (02:44-02:50).

Im gleichen Zusammenhang beschrieb LP2: „Es gibt immer im September bei uns so einen Elterninformationsabend, da werden die Eltern über das ganze Schulanmeldungsverfahren unterrichtet und informiert und das gilt auch für alle Eltern, die können alle kommen, egal in welche Schule dann die Kinder kommen. Dann reden wir ein bisschen über Schulfähigkeit, dann werden die Anmeldeformalitäten praktisch erklärt, damit die Eltern Bescheid wissen, wie das alles von statten geht“ (02:47-03:15). Des Weiteren sprach sie über ein Treffen mit den

Erzieher*innen, das dem Austausch gilt, woraufhin die Lehrkraft ggf. „auch manchmal selbst mit Eltern“ spricht (03:44-03:47).

K 3 Hauptkategorie: Umgang mit Heterogenität und Bedürfnissen

K 3.1 Allgemeines Interesse und Bedürfnisse

Unter dieser Subkategorie werden Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen in Bezug auf die empfundenen Interessen und Bedürfnisse der Vorschulkinder bzw. neuen Schulkinder beschrieben.

PFK1 äußerte sich dazu folgendermaßen: „Also ich finde, was man ganz arg merkt, dass sie neugierig sind, auf alles, was du irgendwie reinbringst, stürzen sie sich im Prinzip und sind da sehr wissbegierig und möchten alles genau wissen.“ (10:30-10:45).

PFK2 sagte über die Interessen der Vorschulkinder: „Die wollen in die Schule, die wollen Sachen ausmalen und schneiden und ihr Mäppchen haben und sie wollen als Vorschulkinder bezeichnet werden, sie wollen schon was Besonderes sein.“ (05:16-05:26).

LP1 berichtete im Allgemeinen davon, dass sie glaubt, „den Kindern ist es wichtig, dass sie, vor allem den Eltern auch, den Ansprüchen gerecht werden, was von ihnen verlangt wird in der Anfangszeit und das merkt man auch bei den Kindern, dass sie da schon die grundlegenden Dinge beherrschen wollen.“ (04:35-04:50).

Ebenso gab LP2 ihre Meinung über allgemeine Interessen und Bedürfnisse der Kinder bekannt: „Die brauchen ganz viel Struktur und Tagesrhythmus und müssen sich wirklich erstmal so in diesem Schulrhythmus zurecht finden (...)“ (05:53-06:03). Zusätzlich hat sie angemerkt, dass es wichtig ist, dass die Kinder wissen, „wie man miteinander umgeht, dass man Rücksicht auf andere nimmt und wie man miteinander spielt, das ist so ein bisschen schwierig gerade.“ (08:00-08:12).

K 3.2 Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis

PFK2 stellte in Bezug auf diese Subkategorie Folgendes dar: „Die Kinder wollen immer in die Schule.“ (05:06-05:08). Außerdem griff sie auf, dass vorkommende Ängste der Kinder oder das Bedürfnis nach Sicherheit sehr verschieden sind, „das ist von Kind zu Kind unterschiedlich“ (05:44-05:45). „Und die Kinder haben in der Gruppe, also wenn sie in der Kindergartengruppe (in die Schule) gehen, habe ich selten erlebt, dass sie Ängste haben oder nur ein paar (...)“ (06:27-06:38).

LP1 legte offen, dass es ein „großes Bedürfnis“ ist, „dass sie sich wohlfühlen, gerade die Abnabelung von der Mama fällt den meisten noch schwer, (...) da sie den Erzieher oder die Erzieherin ja auch dann über mehrere Jahre hatten oder eine Bezugsperson

zumindest und jetzt merken, jetzt sind es Riesenklassen und es gibt nicht mehr eine Person, die für sie so da ist (...). Also da würde ich sagen ist ein großes Bedürfnis nach Nähe, Sicherheit und Wohlfühlen.“ (04:58-06:02).

Auch LP2 berichtete von dem Bedürfnis „nach Sicherheit“ (07:54-07:55).

K 3.3 Unterstützungsmöglichkeiten

PFK1 nannte als Unterstützungsmöglichkeit die Rücksprache mit den Eltern: „Also wir versuchen das (die Fähigkeiten der Kinder) in der Vorschule zu beobachten und notfalls den Eltern rückzumelden, was die Kinder noch brauchen, wie zum Beispiel Stifthaltung üben oder Schneiden üben, weil wir das gar nicht im Kindergarten alles auffangen können, genau also das beobachten wir und melden dann den Eltern zurück, was sie zuhause noch üben können.“ (12:33-12:54).

PFK2 nannte folgende Aspekte, um die Kinder zu unterstützen: „Und die Kinder haben in der Gruppe, also wenn sie in der Kindergartengruppe (in die Schule) gehen, habe ich selten erlebt, dass sie Ängste haben, also nur ein paar, aber da ist ja dann eine Erzieherin mit dabei, die sitzen dann bei der Erzieherin, das löst sich normalerweise so nach ein- bis zweimal.“ (06:27-06:47). Weiter führte sie auf: „Aber deswegen machen wir ja die Kooperation, meistens ist es auch die Schulleiterin oder die Lehrerin, die kommt zu uns, die spielt mit den Kindern, die beobachtet die Kinder und es ist immer eins von uns dabei. Es war auch schon so, dass eine Mama mit dabei war, wenn das Kind das nicht gewollt hat. Das ist ja eigentlich das Ziel von der Schulkooperation. Die laufen den Schulweg ab, die lernen das Gebäude kennen, lernen die Toilette kennen, lernen die Schulbücherei kennen, lernen die Betreuungsräume kennen, verbringen Zeit auf dem Schulhof und frühstücken dort und das im regelmäßigen Turnus – wenn nichts dazwischen kommt – von 14 Tagen.“ (07:13-07:40).

LP1 berichtete von einem konkreten Fall, ein Kind, das Angst hat und sich nicht sicher fühlt: „Also wir haben das bei einem Kind ganz stark, ich setze ihn dann meistens zu mir nach ganz vorne und ich schau schon, dass ich ihm mehr Zeit widme, wenn ich die habe, als anderen, dass ich da einfach eine Nähe schaffen kann, eine Vertrautheit, dass das Kind sich wohler fühlt oder wenn ich zum Beispiel kopieren gehe, nehme ich das Kind mit, also lasse es nicht so oft alleine wie die anderen. Oder wir haben jetzt auch Jahrgangsmischung, da haben die Kinder eigentlich sowieso ein Patenkind und ich schau dann, dass das Kind immer dort ist und wirklich gar nicht alleine gelassen wird. Bei den anderen guckst du ja auch, dass sie dann mal selbständiger werden in der Zeit und die Dinge alleine regeln und bei ihm wird dann erstmal geschaut, dass er schon noch eine Unterstützung hat.“ (06:04-07:00).

LP2 führte als Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf das Zurechtfinden der Kinder im Schulalltag auf, „dass man denen ganz viel Zeit gibt, um anzukommen und die Rituale fest einübt und diese Abläufe einfach immer wieder übt. Und das ist gar nicht so dieses Lesen, Schreiben, Rechnen, das ist hauptsächlich dieses Mäppchen rein, Mäppchen raus, eigenständig zur Toilette gehen, sich die Hände waschen, die Schuhe binden (...)“ (06:05-06:32). Des Weiteren erläuterte sie, dass die Kinder Unterstützung darin brauchen, „wie man miteinander umgeht, also dass man Rücksicht auf andere nimmt und wie man miteinander spielt, das ist so ein bisschen schwierig.“ (07:59-08:11).

K 3.4 Heterogenität

PFK1 sprach von einer großen Heterogenität in der Vorschulgruppe: „Ich finde, du hast halt einfach sehr unterschiedliche Kinder, manche Kinder, die die Förderung von zuhause bekommen. Man hat eine sehr große Spanne in so einer Vorschulgruppe, zwischen Kindern, die eigentlich schon fast wissenschaftlich gefördert werden müssen und Kindern, die so die Grundbedürfnisse brauchen, wie ich bekomme Aufmerksamkeit oder ich rede mal darüber, was für ein Gefühl ich gerade habe oder wie es mir gerade geht.“ (11:55-12:20). Außerdem ging sie auf die Heterogenität im Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen der Kinder ein: „Sprachlich ist schon auch bei manchen Kindern ein Problem, also wir haben zwei Kinder, wo ich dann manchmal auch nicht so recht weiß, ob sie jetzt verstanden haben, was sie machen müssen. Da muss man dann nochmal viel erklären und notfalls auch nochmal auf einem Blatt was zeigen muss, damit sie wissen, was sie machen müssen.“ (13:06-13:26).

LP2 traf folgende Aussage in Bezug auf die Heterogenität der Schulanfänger*innen: „Die Schere wird immer größer, wenn sie kommen, ich habe jetzt in der ersten Klasse ein Mädchen, das liest Bücher und ich habe Kinder, die können noch keine Silben zusammenziehen.“ (7:00-7:12). Dabei ergänzte sie ihre Aussage mit den Worten: „Grundfertigkeiten sind weniger vorhanden, ich denke schon, dass das auch mit Corona zu tun hat, aber nicht nur, weil das sind jetzt die Kinder, die jetzt in die Schule kommen, die waren wirklich auch lange nicht im Kindergarten.“ (07:32-07:46).

K 4 Hauptkategorie: Schulfähigkeit und Kompetenzen

In folgender Kategorie werden die erwartenden Kompetenzen an die Vorschulkinder, die bis zum Schuleintritt vorhanden sein sollen, beschrieben.

K 4.1 Kognitive Fähigkeiten

PFK1 traf Äußerungen in Bezug auf die kognitiven Kompetenzen. Sie „(...) hofft, dass das gegeben ist, dass die meisten auch stillsitzen können, sich wenigstens für eine gewisse Zeit konzentrieren können.“ (7:56-8:07). Auch beschrieb sie die im Kindergarten vorkommenden Übungen zur Stärkung der kognitiven Kompetenzen: „Wir haben dann schon zwischendrin auch mal ein Arbeitsblatt, wo so im Zahlenraum bis fünf im Prinzip was abgebildet ist, was sie dann der römischen Zahl und der Würfelzahl zuordnen müssen (...) oder im Alltag das Zählen im Morgenkreis oder so.“ (15:45-16:04).

PKF2 ging auf organisatorische Fähigkeiten ein, die hier, wie der Kodierregel zu entnehmen ist, ebenfalls unter kognitive Fähigkeiten zusammengefasst werden. „Was die Schule und wir erreichen wollen, ist, dass die Kinder sich sortieren. Die haben ganz große Probleme, aber schon viele Jahre, dass die Kinder, wenn sie in die erste Klasse kommen und die Lehrerin sagt, holt euer rotes Heft, das blaue Buch und das Mäppchen raus, dass die das noch nicht hinkriegen und dass sie ihr Zeug gepackt kriegen, dass sie sich anziehen. Also sollte ein Kind, dass dann fünf oder sechs ist, das noch nicht können, wird dann schon auch bisschen geguckt.“ (03:33-03:52). Weiter fuhr sie fort: „Aber ganz klar organisiert müssen sie sein. Also wo wir schon ein bisschen drauf achten, ist, dass sie einigermaßen selbstständig sind (...), dass die ihren Rucksack packen können, dass sie ihre Jacke wiederfinden (...). Also das hilft den Kindern tatsächlich, wenn sie sich organisieren können.“ (11:11-11:20).

LP1 nannte als kognitive Erwartungen an die neuen Schulkinder, „dass die meisten dann auch stillsitzen können, sich wenigstens für eine gewissen Zeit am Stück konzentrieren können.“ (03:59-04:05).

LP2 beschrieb „kognitiv ja, ist toll, wenn die schon zählen können und alles, also so bis zehn zählen oder so, vorwärts und rückwärts. Ist auch toll, wenn sie ihren Namen schreiben können, aber ich habe auch Kinder, die kommen und können ihn noch nicht schreiben, die können ihn dann sehr schnell schreiben. Kognitiv finde ich, hat sich gar nicht so viel getan, also entweder sind sie clever oder nicht (...).“ (09:37-09:59).

K 4.2 Motorische Fähigkeiten

PFK1 nahm Bezug auf die feinmotorischen Fähigkeiten, in dem sie sagte, „(...) eine gute Stifthaltung wäre natürlich auch positiv.“ (14:50-14:53)

Bezugnehmend auf die motorischen Fähigkeiten beschrieb PFK2: „Alles, was im Kindergarten an Material, an Aktivitäten ist, zielt darauf ab, dass die Feinmotorik, dass die Hand-Augen-Koordination und alles gefördert wird.“ (09:26-09:38).

LP1 ging während des Interviews auf die Fein- sowie Grobmotorik ein. „Ja, also motorische Fähigkeiten, gerade auch das Schneiden, dass sie geradeaus schneiden können (...), dass sie die Schere richtig in der Hand halten, den Stift einigermaßen richtig greifen.“ (08:18-08:44). Des Weiteren nannte sie, dass, es ihr wichtig ist, dass die Kinder, „die Körperteile unter Kontrolle halten können.“ (08:46-08:49).

LP2 erwarte „von den Kindern, dass sie in der Lage sind Schuhe zu binden, also so diese motorischen Fähigkeiten, eine Schere in der Hand halten, einen Stift in der Hand halten (...), solche Dinge. Ich finde zu sowas wie Schulfähigkeit gehört auch immer ein geringes Maß an Sachen, wie auf einem Bein stehen können oder solche Sachen.“ (08:30-08:54).

K 4.3 Emotionale Fähigkeiten

Die beiden Lehrkräfte äußerten außerdem Aspekte in Hinsicht auf emotionale Fähigkeiten.

LP1 traf Aussagen über die erwartete Emotionskontrolle der Kinder: „Emotionskontrolle wäre natürlich super, kannst du aber nicht bei allen voraussetzen, dass die Kinder sich einigermaßen im Griff haben und nicht Wutausbrüche bekommen oder in Tränen ausbrechen, aber das lässt sich einfach nicht vermeiden.“ (07:34-07:53).

LP2 nahm Bezug auf das Durchhaltevermögen beim Erledigen von schulischen Aufgaben: „Emotional schon auch so ein bisschen Durchhaltevermögen mitbringen, also ganz häufig haben wir im Moment Erstklässler, die sagen, das mach ich nicht, das ist mir zu anstrengend oder das will ich nicht (...). Die sollten schon so ein bisschen Durchhaltevermögen mitbringen, wenn sie in die Schule kommen und das ist wirklich auf der Strecke geblieben.“ (09:12-09:36). Weiter führte sie auf, dass es „von dem Verhalten und auch von diesem, sich von eigenen Unlustgefühlen lenken lassen und dann auch ziemlich selbstbewusst zu uns zu sagen, dass mache ich jetzt nicht, da habe ich keine Lust drauf“ (10:02-10:13) schwierig für sie ist und sie diesbezüglich den Eltern Rückmeldung gäbe.

K 4.4 Soziale Fähigkeiten

PFK1 äußerte in Anbetracht ihrer Erwartungen an die Vorschulkinder vor allem das Wissen über angemessenes Gruppenverhalten und Problemlöseverhalten. Sie beschrieb das mit den Worten, „dass sie wissen, wie sie sich in einer Gruppe

verhalten. Also jetzt zum Beispiel haben wir unsere Regeln aufgestellt, wir melden uns und wir lassen die anderen ausreden, wir lachen niemanden aus, dass sie einfach so Gruppenregeln wissen und anwenden können und ja, dass sie auch wissen, wie man in einer Gruppe zurechtkommt, dass man sagt, wenn was nicht passt oder wenn man nicht zurechtkommt, dass man es auch einem Lehrer oder einem Erzieher rückmelden kann.“ (14:13-14:50).

LP1 beschrieb ebenfalls soziale Fähigkeiten, die Schulanfänger*innen ihrer Meinung nach mitbringen sollten. Dazu nannte sie Beispiele, wie, „dass sie sich in der Gruppe zurechtfinden, (...), dass sie einfach teamfähig sind, dass sie mit Streitigkeiten umgehen können, dann nicht beleidigt sind und gar nicht mehr reden.“ (08:53-09:28).

LP2 ging auf Freundschaften und das Problemlöseverhalten der Kinder ein: „Dann sozial, ja klar sie sollten schon irgendwie Freundschaften haben und wissen, wie man miteinander umgeht, auch dass es mal Streit geben kann, ohne dass man gleich jemanden auf die Nase haut.“ (8:56-9:09).

K 4.5 Selbstkompetenz

Aspekte in Bezug auf die Selbstkompetenz der Kinder wurden ausschließlich von den pädagogischen Fachkräften erwähnt.

Dazu erwähnte PFK1: „Ich denke, dass es wichtig ist, dass sie mit Selbstbewusstsein in die Schule gehen, dass sie von uns so vorbereitet werden, dass sie keine Angst haben vor der Schule, dass sie wissen, da kommt nichts Schlimmes auf mich zu, ich lerne alles in der Schule, ich muss jetzt zum Beispiel nicht lesen und schreiben können, wenn ich reinkomme, sondern ich lerne das dort. Genau, dass sie einfach gestärkt reingehen können.“ (13:42-14:08).

PFK2 ging auf die Stärken der Kindergartenkinder ein: „Der Kindergarten ist im Prinzip eine Vorbereitung auf das Leben, auf die Schule, auf die Stärken der Kinder. Du kannst nichts anderes machen, als die Kinder in ihren Stärken bestärken und daraufhin aufbauen.“ (08:44-08:55).

K 5 Hauptkategorie: Kooperation

K 5.1 Positive Kooperationsaspekte

PFK1 behauptete, dass „die Kooperation aber eigentlich ganz gut“ (16:39-16:42) ist. Sie ergänzte ihre Aussage damit, dass die Kooperation gut verläuft, wenn die Lehrperson den Kindergarten besucht. „Die Kinder, die haben auch toll mitgemacht in ihren Stunden und haben sich wohlgefühlt. Sie hat eine ganz nette Art und ja das

läuft jetzt zumindest mit der XY Schule im Großen und Ganzen eigentlich ganz gut.“ (17:22-17:39).

PFK2 berichtete, dass sie die Zusammenarbeit mit der Grundschule als gut empfindet. Dies belegte dies mit Beispielen, wie „man kann telefonieren mit denen, es ist ein guter Austausch da, es wird nach Lösungen gesucht.“ (14:48-15:25) und „es war sogar mal eine Lehrerin da, die hat sich dann von uns die Lieder geben lassen, dass sie die mit den Kindern singen, um Vertrautheit zu schaffen.“ (15:26-15:31).

LP1 sprach von einem positiven Gefühl und Transparenz: „Da hast du wirklich das Gefühl, die möchten auch mit dir zusammenarbeiten, ist alles sehr transparent.“ (10:30-10:36). Außerdem führte sie auf: „Es ist halt ein Riesenvorteil, wenn man da gemeinsam sich um die einzelnen Kinder kümmern kann, die (Erzieherinnen) sehen die ja viel länger als ich, ich sehe die ja einmal die Woche für eine Stunde, wenn überhaupt (...) die sehen die ja in ganz anderen Kontexten, gerade was das Sozialverhalten auch angeht, machen mit denen manchmal auch Übungen, die ich so gar nicht bewältigen kann aufgrund der Zeit, ja, die haben viel mehr Einblicke als ich und können mich da schon gut unterstützen.“ (14:02-14:53).

Ebenso berichtete LP2 von ihren positiven Erfahrungen in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten: „Dadurch, dass ich jetzt schon einige Jahre immer in den einen Kindergarten gehe, also das ist kein einfacher Kindergarten vom Einzugsgebiet, die haben auch wirklich ganz schön viele soziale Härtefälle da im Kindergarten. Was aber wirklich schön ist, inzwischen kenne ich die Erzieher da alle gut und Erzieherinnen und die Leitung auch, also wenn wir irgendwie das Gefühl haben, die Eltern erzählen einem von uns komische Sachen, rufen wir uns auch gegenseitig an und sagen, ich wollte mal nachfragen, wie war das denn wirklich und das ist eigentlich ein ganz guter Austausch inzwischen.“ (10:54-11:28).

K 5.2 Negative Kooperationsaspekte

Aufgrund der Vorkommnisse, die während der Kooperation von den Betroffenen als suboptimal empfunden werden, nannte PFK1: „Also jetzt aktuell ist es gerade ein bisschen schwierig, sie (die Lehrperson) zu erreichen. Das hat letztes Jahr auch ein bisschen gedauert, bis es dann angefangen hat.“ (16:30-16:38). Sie ergänzte ihre Aussage mit den Worten: „Der Anspruch war uns letztes Jahr fast zu hoch, weil sie alle zwei Wochen kommen wollte und dann haben wir gesagt, wir finden das zu viel für die Kinder, also ich weiß nicht, was gefordert wird vom Kultusministerium, das weiß ich natürlich nicht, aber dadurch, dass die Vorschule einmal pro Woche haben und wenn dann noch die Lehrerin alle zwei Wochen kommt, empfinden wir das als zu

viel, weil die Kinder sind noch im Kindergarten und sollen sich da ja auch noch ausleben im Alltag.“ (16:51-17:19).

PFK2 berichtete darüber, dass zeitliche und organisatorische Ressourcen lediglich die Kooperation zu einer Schule zulassen, obwohl es Vorschulkinder gibt, die andere Schulen besuchen werden: „Also wir machen auch tatsächlich nur Kooperation (zu einer Schule) (...) also anders können wir das gar nicht leisten, auch personell nicht.“ (14:23-14:33).

LP1 zählte zu den negativen Aspekten, dass es im Vergleich zu den unter positiven Aspekten aufgeführten Kindergärten auch welche gibt, „da funktioniert gar nichts, da wartest du ewig auf Rückmeldung, du kriegst die Unterlagen nicht zurück, zum Beispiel Schweigepflicht oder andere Unterlagen, dass die Daten weitergegeben werden dürfen oder sonstige Formulare. Also das ist ganz unterschiedlich.“ (10:38-11:02).

LP2 führte auf, dass die Kooperation sehr zeitintensiv ist, „weil es ja alles zu dem normalen Alltagsgeschäft sozusagen läuft und ich muss sagen, gerade dadurch, dass ich in dem Kindergarten bin, wo es auch viele Kinder mit einer Geschichte gibt, habe ich im Moment das Gefühl, dass ich da ziemlich viel Zeit lasse, bei dieser Kindergartenkooperation.“ (13:15-13:36).

K 5.3 Datenschutz

PFK2 sprach im Zusammenhang mit der Kooperation auch über den Datenschutz der Vorschulkinder: „Und wir haben auch einen Zettel, den die Eltern im besten Fall unterschreiben, dass wir uns auch mit den Lehrern austauschen dürfen.“ (4:25-4:35). Ebenso erwähnte LP1 die notwendigen Datenschutzvereinbarungen zur Durchführung der Kooperation, „zum Beispiel Schweigepflicht oder andere Unterlagen, dass die Daten weitergegeben werden dürfen oder sonstige Formulare.“ (10:50-11:00).

Zudem äußerte sich LP2 über die Notwendigkeit der vorhandenen und unterschriebenen Datenschutzerklärung mit folgenden Worten: „Wir müssen uns das unterschreiben lassen von den Eltern, dass die Kinder an der Kooperation teilnehmen dürfen und dass wir uns auch austauschen dürfen.“ (11:42-11:49).

K 5.4 Informationsweitergabe

PFK1 sprach über Informationsweitergabe zwischen der Leitung des Kindergartens und der Rektorin der Schule: „Und der XY (Leitung des Kindergartens) telefoniert dann auch schon eher mal mit der Frau XY (Schulrektorin), wenn es jetzt zum Beispiel

um die Klasseneinteilung geht oder welche Kinder wir jetzt noch nicht in der Schule sehen.“ (20:38-20:47).

Damit die Lehrpersonen unvoreingenommen und vorurteilsfrei bleiben, berichtete PFK2 davon, dass keine Bildungsdokumentationen weitergegeben werden, sie aber im Austausch zu den Lehrpersonen stehen: „Weil wir sagen, die sollen sich ein eigenes Bild machen. (...). Die müssen sich das Kind angucken. Also man hat schon auch mal über Familiensituationen geredet, wenn jetzt gerade eine Scheidung war.“ (12:05-12:30).

LP1 sprach davon, dass sie keine Bildungsdokumentationen von den Erzieher*innen erhält, allerdings hat sie mitbekommen, „dass man bei manchen Kindergärten Einsicht bekommen könnte in denen ihre Mappe. Die führen scheinbar teilweise – das habe ich jetzt auch noch nicht bei allen Kindergärten mitbekommen – Mappen, was sie gerade machen und was die Fortschritte sind und da könnte ich Einsicht bekommen.“ (13:23-13:47).

LP2 machte ebenfalls deutlich, dass sie keine Dokumentationen in schriftlicher Form erhält: „Dokumentationen von anderen Sachen geben sie mir eigentlich nicht. Also sie erzählen mir davon, aber sie geben es mir nicht.“ (11:54-12:04). Dennoch erzählen die Erzieher*innen „ganz viel und die wissen auch viel von den Familien. Also jetzt haben wir auch gerade wieder einen Fall, da gehen wir schon davon aus, dass da in irgendeiner Form Kindeswohlgefährdung stattfindet. Und klar haben wir uns da jetzt ausgetauscht, ob da der Kindergarten sich ans Jugendamt wendet oder wir oder wir gemeinsam.“ (12:34-12:57).

K 5.5 Wünsche und Verbesserungsvorschläge

PFK1 äußerte folgenden Wunsch, zur besseren Kooperationsarbeit: „Ja, also halt einfach, wenn man nicht kommt, dass man absagt. Das hatte ich zweimal und dann musste ich mir was aus den Fingern saugen. Aber sonst finde ich es ausreichend. Ich fände es sonst fast zu viel, weil man doch auch viel im pädagogischen Alltag zu tun hat und wenn dann irgendwie viel mehr läuft, dann wüsste ich gar nicht, wie wir das auch noch unterkriegen sollen.“ (18:08-18:37).

LP1 berichtete im Zusammenhang mit Wünschen an die Kooperationsarbeit: „Ich glaube, wenn man mehr Zeit bekommen würde für die Kooperationsarbeit, also ich habe eine Stunde die Woche, ich kenne es nicht anders, ich kenne es auch von meiner Refschule so, dass da nur eine Stunde den Kooperationslehrkräften gegeben wurde (...) und da würde ich auf jeden Fall der betroffenen Lehrkraft mehr Stunden gutschreiben. In einer Stunde ist das beim besten Willen nicht machbar. Also ich arbeite viel mehr als eine Stunde für die Kinderkooperation, allein die Verwaltung,

also das geht gar nicht. Und ich glaube, wenn man da mehr Stunden hätte, würde es besser laufen, weil man sich dann auch regelmäßiger treffen könnte und austauschen.“ (11:19-12:14). Außerdem würde sie sich wünschen, „dass man einfach an einem Strang zieht, dass da wirklich auch viel mehr Leute involviert sind vom Kindergarten. Nicht immer nur die eine Erziehungskraft, die dann mit der Lehrkraft zusammenarbeiten soll, sondern auch die Leitung, wenn möglich und generell die Erzieherinnen, die eine Gruppe leiten und die Einschulungskinder haben.“ (12:40-13:07).

LP2 sagte in Anbetracht der Wünsche oder Verbesserungsvorschläge an die Kooperationsarbeit: „Also natürlich kann man immer noch mehr machen. Ich finde, dass wir schon relativ viel machen, weil es ja alles zu dem normalen Alltagsgeschäft sozusagen läuft und ich muss sagen, gerade dadurch, dass ich in dem Kindergarten bin, wo es auch viele Kinder mit einer Geschichte gibt, habe ich im Moment das Gefühl, dass ich da ziemlich viel Zeit lasse, bei dieser Kindergartenkooperation. Das ist auch wichtig, weil wir festgestellt haben, wenn wir da nicht so viel Zeit investieren, dann kommen die zu uns in die erste Klasse und dann ist erstmal die Hölle los. Aber ich kann mir im Moment auch von meiner Seite nicht vorstellen, noch mehr zu machen.“ (13:10-13:52).

K 6 Hauptkategorie: Transitionsmodelle

K 6.1 Wissen über Transitionsmodelle:

Alle interviewten Personen äußerten, dass ihnen keine Transitionsmodelle der Literatur bekannt sind.

PFK2 ergänzte zu ihrer Aussage, dass ihr keine Transitionsmodelle bekannt sind: „Wir gestalten das ganz individuell (...). Also ich weiß nicht, ob das, was wir machen in irgendeine Modelle passt.“ (20:06-20:31). Weiter brachte sie Beispiele aus der Praxis an, bei denen sich an die individuellen Bedürfnisse der Kinder und die strukturellen Rahmenbedingungen angepasst wird.

LP2 brachte zum Ausdruck: „Also ich weiß, dass ich damals die Literatur auch durchforstet habe und dass es dann halt diese ganzen Dinge von Lehrer*in kommt in den Kindergarten, Kinder kommen in die Schule, dass es da verschiedene theoretische Geschichten gibt, aber ich kann dazu nichts mehr wirklich sagen.“ (14:56-15:11).

7.2 Interpretation

Folglich findet die Interpretation der oben beschriebenen Inhalte der leitfadengestützten Expertinneninterviews statt. Hierfür wird erneut die Einteilung in die einzelnen Haupt- und Subkategorien vorgenommen.

K 1 Hauptkategorie: Historie des Übergangs

K 1.1 Positive Entwicklungen

Die Interviewteilnehmerinnen nannten ausschließlich positive Entwicklungen im Zusammenhang mit dem historischen Wandel des Übergangsprozesses. Da drei der vier Teilnehmerinnen mindestens über zehn und zum Teil schon über 20 Jahre Berufserfahrung haben, konnte ein Vergleich von der damaligen zur heutigen Übergangsgestaltung gezogen werden. Lediglich LP1 konnte aufgrund ihrer geringen Berufserfahrung keine Aussagen diesbezüglich treffen. Das am häufigsten genannte Kriterium zur positiven Veränderung der Transition war die Einführung des Orientierungsplans im Kindergarten und die damit verbundene Verpflichtung zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Zusätzlich berichtete LP2 von einem intensiveren individuellen Austausch über einzelne Kinder in den letzten ein bis zwei Jahren. Zusammenfassend lässt sich eine durchweg positive Entwicklung erkennen.

K 2 Hauptkategorie: Gestaltung des Übergangs

K 2.1 Kooperationsarbeit

Kooperationsarbeit mit der jeweiligen Partnerinstitution fände bei allen Befragten in unterschiedlichem Umfang statt. Der Ablauf der Gestaltung zeigt hohe Ähnlichkeiten bei PFK1, LP1 und LP2 auf. Der Anfang der Kooperationsarbeit im neuen Vorschuljahr ist bei allen vier Befragten im Hinblick auf die Rahmenbedingungen identisch, da hier die Lehrperson den Kindergarten besuche und sich in diesem Zuge ein Bild von den neuen Vorschulkindern mache. Parallelen können dabei bedingt durch die Arbeit im selben Bundesland Baden-Württemberg auftreten, wodurch eine vergleichbare Situation gegeben ist.

Lediglich bei PFK2 verlaufe das weitere Vorgehen different zu den anderen drei Interviewpartnerinnen. Bei PFK1, LP1 und LP2 würden die Kooperationslehrkräfte immer wieder, in regelmäßigen Abständen die Kindergärten besuchen, um die Kinder kennenzulernen und Angebote mit ihnen durchzuführen, während bei PFK2 die Kindergartenkinder, im regelmäßigen Turnus von zwei Wochen, die Grundschule während des Vorschuljahrs besuchen würden. Bei den anderen drei Interviewpartnerinnen fände der Besuch an der Grundschule nur zu besonderen Aktivitäten, wie einer Schulhausrally, und zu späteren Zeitpunkten statt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle vier Einrichtungen einen Bezug zur einer regelmäßigen Kooperationsarbeit aufweisen.

K 2.2 Vorschule

Da LP1 und LP2 nicht in dem Maße an der Vorschule, wie sie im Kindergarten zum Teil mehrmals wöchentlich stattfindet, beteiligt seien, wurden ihre Aussagen unter K 2.1 Kooperationsarbeit zusammengefasst und in diesem Abschnitt außen vorgelassen. Interessanterweise unterscheiden sich die Vorschulkonzepte von PFK1 und PFK2 sehr stark. Hierbei werden die bereits im Theorieteil unter 3.1 erwähnten freien Ausgestaltungsmöglichkeiten, die von Träger zu Träger eines Kindergartens unterschiedlich sind, deutlich. Während bei PFK1 einmal wöchentlich ein Treffen der Vorschulgruppe im Kindergarten stattfände, gäbe es bei PFK2 keine „klassische Vorschule“, wie sie es mit ihren eigenen Worten beschrieb. Allerdings berichteten beide von inhaltlichen Themen, die unter anderem mit Arbeitsblättern und der Nutzung eigener Mäppchen der Kinder, bearbeitet werden würden. Lediglich die Rahmenbedingungen, die Ort und Person der Durchführung einschließen, unterschieden sich, da die Vorschulkinder des Kindergartens in dem PFK2 arbeitet, für die Vorschule alle zwei Wochen die Grundschule besuchen würden.

K 2.3 Elternarbeit

Bei der Betrachtung der Elternarbeit lassen sich keine gravierenden Unterschiede feststellen. Alle Beteiligten würden viel Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern legen. Bis auf LP1 sprachen alle über einen Elternabend, der im Vorschuljahr stattfände, um den Eltern wichtige Informationen über Themen, wie das Vorgehen in der Vorschule, Schulfähigkeit oder Formalitäten mitzuteilen. Des Weiteren fänden individuelle Entwicklungsgespräche mit den Eltern der Vorschulkinder statt. Es ist zu erkennen, dass alle Befragten großen Wert auf eine transparente Zusammenarbeit mit den Eltern legen und die Eltern dadurch als Ko-Konstrukteure, wie im IFP-Modell beschrieben, fungieren.

K 3 Hauptkategorie: Umgang mit Heterogenität und Bedürfnissen

K 3.1 Allgemeines Interesse und Bedürfnisse

Bei Betrachtung dieser Unterkategorie ist eine große Differenz in den Aussagen der Befragten festzustellen. Während PFK1 darüber sprach, dass die Kinder sehr wissbegierig und neugierig seien, betrachtete LP1 das Verhalten aus einem anderen Blickwinkel. Sie beschrieb, dass die Kinder nicht aus Neugierde, sondern aus dem Grund, in der Schule mitzukommen und den Ansprüchen gerecht zu werden,

Grundlegendes bereits wissen wollen würden. Dabei griff sie auf, dass es vor allem den Eltern wichtig sei, dass die Kinder den Ansprüchen gerecht werden. Dementgegen äußerte LP2, dass das Grundbedürfnis der Kinder am Schulanfang sei, die Strukturen, Regeln und den Tagesrhythmus kennenzulernen und zu verinnerlichen, um sich so im Schulalltag zurechtzufinden.

K 3.2 Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis

Abgesehen von PFK1 gaben alle Gesprächspartnerinnen Aspekte, die dieser Subkategorie zuzuordnen sind, wieder. Auffallend ist, dass die Erzieherin (PFK2) nur selten den Eindruck habe, dass die Kinder Angst vor der Schule oder während der Kooperation hätten und sich im Gegenteil sehr auf die Schule und die Kooperationstreffen freuen würden, da sie sich dadurch besonders fühlen würden. Sie zählte es zu den Ausnahmefällen, wenn ein Kind dabei sei, dass dem Ganzen ängstlich gegenüberstehe. Wiederum äußerten die beiden Lehrkräfte (LP1 und LP2), dass es ihnen häufiger auffalle, dass die Kinder ängstlich seien und das Bedürfnis nach Sicherheit hätten. Ein wesentlicher Unterschied in Bezug zu den Aussagen liegt darin, dass die Erzieherin aus der Sicht der Vorschularbeit sprach, wobei zu beachten gilt, dass immer eine bekannte Bezugsperson (Erzieher*in) die Kinder beim Gang in die Schule für die Kooperationsarbeit begleite, wohingegen die Lehrpersonen ihre Sicht auf den Anfangsunterricht bezogen. Dort seien die Kinder ohne vertraute Bezugspersonen aus dem Kindergarten oder der familiären Umgebung und müssten neue Strukturen akzeptieren. Die unterschiedlichen Ausgangsfaktoren und die damit verbundenen Rahmenbedingungen können sich somit auf die Aussagen der Befragten auswirken.

K 3.3 Unterstützungsmöglichkeiten

Die von den Interviewteilnehmerinnen genannten Unterstützungsmöglichkeiten bezogen sich zum einen auf Unterstützungen in Bezug auf noch zu erlernende Kompetenzen und zum anderen auf das unter K 3.2 beschriebene Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis.

Da PFK1 keine Aussagen in Bezug auf das Sicherheits- oder Wohlfühlbedürfnis traf, bezog sie auch mögliche Unterstützungsmöglichkeiten nicht darauf, sondern auf Kompetenzen, die die Kinder ihrer Meinung nach bis zum Schuleintritt erwerben sollten. Dabei bezog sie vor allem die Eltern mit ein, denen sie Rückmeldung gäbe, was zu Hause noch geübt werden könne, da die Rahmenbedingungen des Kindergartens und der Vorschularbeit eine intensive, individuelle Einzelförderung nicht zulassen würden. Auch LP2 ging nicht auf Unterstützungsmöglichkeiten in

Bezug auf das Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis ein, obwohl sie diesen Aspekt zuvor genannt hatte. Sie beschrieb, dass die Kinder vor allem in ihrer Eigenständigkeit zu fördern und zu unterstützen seien. Weiter nannte sie, dass sie einen besonderen Fokus darauf legen würde, den Kindern genügend Zeit zum Ankommen und Einfinden zu geben. Indirekt sprach sie damit das Sicherheitsbedürfnis an, da ein sicheres Ankommen und gefestigte Strukturen im Wesentlichen dazu beitragen, dass die Kinder sich wohl und sicher fühlen.

PFK2 und LP1 bezogen ihre Unterstützungsmöglichkeiten dementsprechend ausschließlich auf das Bedürfnis nach Sicherheit und Wohlbefinden der Kinder. PFK1 legte ihren Fokus dabei auf das Schaffen von Vertrautheit und LP2 auf das Zeit nehmen und sicherheitsbedürftige Kinder nicht allein zu lassen.

K 3.4 Heterogenität

Durch die Aussagen von PFK1 und LP2 wird eine große Heterogenität der Vorschul- und Schulanfänger*innengruppe deutlich. Sie sprachen von großen Unterschieden in kognitiven, sprachlichen und feinmotorischen Kompetenzen. Da sich die Institutionen beider zwar in unterschiedlichen Städten, aber dennoch in sozial schwierigeren Gegenden befanden, lässt sich eine Korrelation der Aussagen mit der Lokalisation der Einrichtungen erkennen. Dahingegen spiegelte das Einzugsgebiet von PFK2 und LP1 eine weitestgehend homogene Bevölkerung in Bezug auf die sozialen Schichten wider.

K 4 Hauptkategorie: Schulfähigkeit und Kompetenzen

K 4.1 Kognitive Fähigkeiten

Da zu dieser Kategorie auch Organisationskompetenzen zählen, trafen alle vier Expertinnen Aussagen, die der Subkategorie „kognitive Fähigkeiten“ zuzuordnen sind. PFK1 und LP1 bezogen sich dabei auf die Fähigkeit des Konzentrierens, wohingegen PFK2 lediglich auf Organisationskompetenzen abzielte, indem sie davon sprach, dass es von hoher Relevanz sei, dass die Kinder „sich sortieren“ können. Interessanterweise ging LP2 bereits zuvor – unter Subkategorie 3.3 – auf diesen Aspekt ein, indem sie darüber sprach, den Kindern Zeit zu geben, um anzukommen, Abläufe kennenzulernen und eigenständig zu werden. Der Deskription der Ergebnisse kann entnommen werden, dass sowohl PFK2 als auch LP2 inhaltlich die gleichen Punkte anvisieren. Des Weiteren ging LP2 auf kognitive Fähigkeiten ein, wie das Zählen bis zehn oder das Schreiben des eigenen Namens, wobei sie selbst einräumte, dass sie darauf bei den Schulanfänger*innen keinen großen Wert lege.

K 4.2 Motorische Fähigkeiten

Hinsichtlich der motorischen Fähigkeiten gibt es keine großen Differenzen in den Aussagen der Interviewteilnehmerinnen. Sowohl die Erzieherinnen als auch die Lehrkräfte nahmen feinmotorische Fähigkeiten, wie die richtige Stifthaltung in den Fokus. PFK2 erweiterte ihr Blickfeld auf die Hand-Augen-Koordination. Jedoch gingen ausschließlich die Lehrpersonen auf grobmotorische Fähigkeiten, wie das Stehen auf einem Bein oder das Kontrollieren einzelner Körperteile ein. Zusammenfassend seien vor allem die feinmotorischen Fähigkeiten für alle Beteiligten von hoher Relevanz. Die Nichtnennung der grobmotorischen Fähigkeiten seitens der pädagogischen Fachkräfte könnte darauf beruhen, dass sie diese als selbstverständlich und Grundvoraussetzung für das Erlernen weiterer feinmotorischer Fähigkeiten sehen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Kinder im Kindergarten mehr Bewegungsmöglichkeiten haben, wodurch sie körperlich mehr ausgelastet sind.

K 4.3 Emotionale Fähigkeiten

Lediglich die befragten Lehrpersonen thematisierten emotionale Fähigkeiten, wobei beide auf die Emotionskontrolle und das Durchhaltevermögen – besonders in Hinblick auf das Erledigen von Schulaufgaben – abzielten. Daraus kann abgeleitet werden, dass Wutausbrüche oder fehlendes Durchhaltevermögen in der Schule stärker auffallen und die vorhandenen festen Strukturen unterbrechen als es im Kindergarten der Fall ist.

K 4.4 Soziale Fähigkeiten

PFK1, LP1 und LP2 gingen in Bezug auf soziale Kompetenzen auf das Gruppen- und Problemlöseverhalten ein. Die beiden Aspekte seien für sie von besonderer Bedeutung und wurden auch im Vergleich zu den Fähigkeiten aus anderen Subkategorien der Befragten als besonders relevant eingeschätzt.

K 4.5 Selbstkompetenz

Beide Erzieherinnen brachten die Wichtigkeit von Selbstkompetenzen zum Ausdruck. Der Fokus läge dabei darauf, die Kinder in ihren eigenen Stärken zu stützen, ihnen Ängste zu nehmen und das Selbstbewusstsein zu stärken. Auffallend war, dass lediglich die Erzieherinnen Aspekte nannten, die dieser Subkategorie zugeordnet werden können. Für sie sei es besonders wichtig, dass die Kinder gestärkt und mit dem Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten in die Schule kämen, sodass dies dazu beitragen könne, eine Anschlussfähigkeit zu garantieren.

Bei Betrachtung der einzelnen Subkategorien bezüglich der Fähigkeiten der Kinder lassen sich deutliche Vergleiche zu den im Theorieteil unter 4.1 aufgeführten Kompetenzen ziehen.

K 5 Hauptkategorie: Kooperation

K 5.1 Positive Kooperationsaspekte

Alle Beteiligten sprachen über einen positiv empfundenen Austausch mit den Kooperationspartner*innen und einer transparenten Zusammenarbeit.

Alles in allem seien alle Befragten mit der Kooperationsarbeit der jeweiligen Partnerinstitution zufrieden. Jedoch berichteten die Lehrpersonen, die mit mehreren Kindergärten zusammenarbeiten davon, dass deutliche Unterschiede in der Zusammenarbeit und der Kooperationsbereitschaft zu bemerken seien. Allerdings machten diese auch deutlich, dass die Kooperationsarbeit für sie eine Unterstützung darstelle und die Übergangsgestaltung und insbesondere den Einstieg in den Anfangsunterricht erleichtern würden. Werden alle Aussagen der Interviewteilnehmerinnen betrachtet und verglichen, machen sich diese Unterschiede ebenfalls bemerkbar. So sei PFK2 beispielsweise vollständig mit der Kooperationsarbeit zufrieden und berichtete dementsprechend über einen sehr intensiven Austausch, der über das Vorschuljahr hinweg existiere, während die drei anderen Teilnehmerinnen, durchaus den einen oder anderen negativen Aspekt aufgriffen.

K 5.2 Negative Kooperationsaspekte

Negative Aspekte spiegelten sich vor allem in der Erreichbarkeit und Zuverlässigkeit der Kooperationspartner*innen wider. So äußerten die Betroffenen beispielsweise fehlende Rückmeldungen oder Rückgaben wichtiger Unterlagen sowie das Nichtabsagen bei ausfallender Kooperationsstunde. Zudem berichtete PFK1 von einem zu hohen Anspruch der Lehrperson, der sich auch zeitlich und in Anbetracht des Umfangs nicht mit ihren Vorstellungen decke. Dementgegen äußerte LP2, dass sie die Kooperationsarbeit zwar als sehr wichtig, jedoch auch als sehr, fast zu zeitintensiv ansehe, sodass die Anforderungen des Kindergartens bzw. eine gelingende Zusammenarbeit zeitlich nur schwer zu bewältigen seien. Aufgrund der Aussagen kann abgeleitet werden, dass die Anforderungen der Kooperationspartner*innen als unterschiedlich hoch empfunden wurden und auch das Zeitpensum der Befragten unterschiedlich stark ausgeschöpft ist.

K 5.3 Datenschutz

Sowohl PFK2 als auch LP1 und LP2 nannten als Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit, die Datenschutzerklärung, die von den Eltern der Vorschulkinder unterschrieben werden müsse, da rechtlich sonst kein institutionsübergreifender Austausch zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften stattfinden dürfe.

K 5.4 Informationsweitergabe

Alle Befragten nannten einen stattfindenden Informationsaustausch mit der Partnereinrichtung und den Kooperationspartner*innen. Allerdings fände dieser, wie den Aussagen entnommen werden kann, in unterschiedlich hohem Umfang statt. In der Literatur ist immer die Relevanz der Weitergabe von Bildungsdokumentationen vorzufinden, die durch Studien ebenfalls belegt wurde (siehe Punkt 5.5 Kooperation), dennoch sprachen alle Interviewpartnerinnen darüber, dass keine Weitergabe von Bildungsdokumentationen stattfände. Jedoch wurde darüber berichtet, dass ein mündlicher Austausch über Auffälligkeiten und Besonderheiten in Bezug auf individuelle Kinder oder deren Familien passiere, was einer Weitergabe von Bildungsdokumentationen nahekäme. PFK2 nannte explizit, dass nur starke Auffälligkeiten oder sehr besondere Veränderungen den Kooperationslehrkräften mitgeteilt werden würden, da es ihnen ein Anliegen sei, dass die Lehrperson sich ein eigenes, unvoreingenommenes Bild von den Vorschulkindern mache.

K 5.5 Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Der häufigste genannte Wunsch, vor allem von den Lehrpersonen, war der nach mehr Zeit auch in Form von mehr Deputatsstunden für die Kooperationsarbeit. Aktuell bekommen Lehrpersonen in Baden-Württemberg nur eine Stunde in der Woche für die Kooperationsarbeit zur Verfügung gestellt. Wenn allerdings der Fahrtweg und der organisatorische Aufwand hinzugezählt wird, bleibe kaum Zeit, die tatsächlich mit den Kindern gemeinsam gestaltet werden könne, sodass die Lehrpersonen häufig mehr als die ihnen zur Verfügung gestellte Zeit investieren müssten. Auch PFK1 sprach darüber, dass sie nicht wisse, wie sie „noch mehr unterkriegen“ solle. Alle Gesprächspartnerinnen waren sich zwar einig, dass die Kooperationsarbeit enorm wichtig sei, könnten sich aber aus zeitlichen Gründen nicht vorstellen, noch mehr dafür zu investieren. Zusätzlich zu dem Zeitfaktor äußerte LP1 den Wunsch, dass alle Kooperationsbeteiligten an einem Strang ziehen und mehr Erzieher*innen aus dem Kindergarten einbezogen werden würden, um den Informationsaustausch zu intensivieren und weiter auszubauen.

Auffällig ist, dass die meisten Wünsche und Verbesserungsvorschläge an externe Umstände und strukturelle Rahmenbedingungen geknüpft sind, auf die die Betroffenen selbst kaum einen Einfluss haben, um gewünschte Veränderungen zu realisieren.

K 6 Hauptkategorie: Transitionsmodelle

K 6.1 Wissen über Transitionsmodelle

Keine der befragten Teilnehmerinnen konnte Aussagen zu Transitionsmodellen aus der Theorie treffen. Des Weiteren zeigten sie auch kein großes Interesse daran, diese kennenzulernen. Es wurde deutlich, dass es bereits feste Abläufe und Strukturen der Kooperationsarbeit gibt, die sich in der Praxis bewährt und dadurch etabliert haben. Zusätzlich nannte PFK2, dass sie sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiere und an die Rahmenbedingungen anpasse und nicht an theoretischen Modellen.

7.3 Diskussion

Im folgenden Unterkapitel findet eine Betrachtung der Ergebnisse im Zusammenhang mit den zuvor formulierten Unterfragen der Forschungsfrage statt. Die Unterfragen leiten sich von der Forschungsfrage: „Wie wird die Transition aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen wahrgenommen?“ ab.

„Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule im Hinblick auf die Übergangsgestaltung?“

Bei Betrachtung der Deskription der Ergebnisse wird deutlich, dass es kein festes Schema gibt, das den Ablauf der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule hinsichtlich der Transitionsgestaltung beschreibt. Die individuellen Gestaltungsansätze und die Intensität der Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Fachpersonal und Lehrkräften lässt sich anhand der Aussagen der Interviewteilnehmerinnen feststellen und wird durch die Verneinung der Orientierung an Transitionsmodellen aus der Literatur bekräftigt. Dennoch zeigen sich Parallelen in den Gestaltungsformen des Übergangs auf. Diese spiegeln sich in der Vorschul- und Elternarbeit sowie in den gezielten Kooperationsstunden für die Vorschulkinder an den Grundschulen wider. Die angesprochenen Punkte verlaufen sowohl bei PFK1 als auch bei LP1 und LP2 hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs und den Rahmenbedingungen sehr ähnlich. Lediglich anhand der Aussagen von PFK2 lassen sich Diskrepanzen in der Gestaltung, bezogen auf die Beschreibung der Vorschularbeit der anderen Teilnehmerinnen, feststellen. Während die Lehrpersonen und PFK1 die Vorschularbeit im Kindergarten beschreiben, bei der Lehrpersonen die

Vorschulkinder im Kindergarten besuchen, kristallisiert sich aus den Worten der PFK2 eine Vorschularbeit, die in der Schule stattfindet, heraus. Sie selbst sprach davon, dass sie keine „klassische Vorschularbeit“ ausüben, wodurch sich schließen lässt, dass es sich bei dieser Ausgestaltungsform um eine Ausnahme und Besonderheit des betroffenen Kindergartens und der kooperierenden Grundschule handelt. Dies bestätigt die bereits angesprochene Individualität der Kooperationsgestaltung, die lediglich an einige feste, externe und gesetzliche Rahmenbedingungen geknüpft ist. Dementgegen sind anhand der Elternarbeit bei allen Befragten deutliche Übereinstimmung festzustellen, die sich in Elternabenden, Entwicklungsgesprächen und Transparenz äußern. Wird nun die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule genauer betrachtet, kann im Allgemeinen, gemessen an den Aussagen der Interviewpartnerinnen, eine gute Zusammenarbeit besonders hinsichtlich des Informationsaustausches und der damit einhergehenden Informationsgewinnung über die Vorschulkinder und deren Familien vermerkt werden. Durch den engen Austausch werden zudem die Erwartungen des Gegenübers sichtbar und es wird versucht auf einen gemeinsamen Nenner, unter anderem hinsichtlich der Intensität der Zusammenarbeit, zu gelangen. Den Beteiligten ist es ein großes Anliegen stets auf die unterschriebenen Datenschutzerklärungen der Eltern zu achten, da diese den Grundbaustein und die Legitimation der Zusammenarbeit und des damit einhergehenden Informationsaustausches darstellt.

„Welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen oder Verbesserungsvorschläge für die Übergangsgestaltung ergeben sich aus den Aussagen der Expert*innen?“

Bei dieser unterkategorisierten Forschungsfrage muss zwischen gezielten Unterstützungsmaßnahmen für die Vorschulkinder und den Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Fachpersonal und Lehrkräften sowie den betroffenen Institutionen unterschieden werden.

Durch die oben beschriebene Zusammenarbeit zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften werden Wünsche und Erwartungen des/der Kooperationspartner*in, ebenso im Hinblick auf die Schulfähigkeit und die von den Kindern erwarteten Kompetenzen, transparent dargestellt. Die von den Interviewpartnerinnen erwarteten Kompetenzen wurden bereits in 7.1 und 7.2 vorgestellt. Bei der Unterstützung in den Bedürfnissen der Kinder sind sich alle Befragten einig, dass ein individuelles Einlassen auf betroffene Vorschul- sowie Schulanfängerkinder notwendig ist, um Bedürfnisse zu stillen, den Kompetenzausbau zu fördern oder Ängste zu nehmen. In Anbetracht des Kompetenzausbaus werden häufig die Eltern miteinbezogen, um

gezielte Übungen mit den Kindern zuhause durchzuführen, da in den Institutionen oftmals zeitliche und personelle Kapazitäten fehlen, um eine gezielte Einzelförderung durchzuführen. Ebenso waren sich die Befragten im Umgang mit Ängsten oder Unwohlsein der Kinder einig. Um dahingehende Veränderungen zu erzielen, versuchen sowohl Erzieher*innen als auch Lehrkräfte sich auf die Kinder einzulassen, ihnen Nähe und genügend Zeit zum Ankommen zu geben.

Auffallend ist, dass, zumeist bedingt durch externe Faktoren, die Kooperationsarbeit zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich an ihre Grenzen stößt. Vor allem der Zeitfaktor spielt dabei eine entscheidende Rolle. So hegen drei von vier befragten Personen den Wunsch nach mehr Zeit, um eine noch intensivere Kooperationsarbeit zu gestalten. Des Weiteren wünschen sich sowohl PFK1 als auch LP2 einen intensiveren Austausch, der die Einbeziehung mehrerer Funktionäre der Institutionen und die Zuverlässigkeit der Kooperationspartner*innen einschließt. Hierbei wird sichtbar, dass beide Berufsseiten, sowohl Erzieher*innen als auch Lehrpersonen, ähnliche Wünsche und Verbesserungsvorschläge haben, wodurch eine Stigmatisierung einer Berufsgruppe entfällt.

Alle vier Interviewteilnehmerinnen empfinden die Kooperationsarbeit als sehr wertvoll und grundlegend, um den Kindern und ihren Familien einen angenehmen und anschlussfähigen Start als Schulanfänger*innen bzw. als Eltern von Schulkindern zu ermöglichen.

8 Fazit und Ausblick

Zunächst werden die Grenzen der vorliegenden Studie aufgezeigt, da bei einer qualitativen Forschung reflexiv mit der Ergebniserhebung umgegangen werden muss. Aufgrund der geringen Stichprobenanzahl werden die Ergebnisse relativiert und damit einhergehend deren Aussagekraft vermindert, wodurch das Treffen signifikanter Aussagen nicht möglich ist. Vielmehr liefern die Ergebnisse „kontext- und situationsspezifische Erklärungen und Interpretationen sozialer Vorgänge“ (Wichmann, 2019, S. 39). Somit sind die erzielten Erkenntnisse zwar limitiert, aber dennoch relevant für den Kontext der Übergangsgestaltung vom Elementar- in den Primarbereich und die damit einhergehende Kooperation der Fachkräfte (vgl. ebd., S. 39f.). Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert, was zu einem Kodierleitfaden und damit eingeschlossenen Kategorienbildungen führte. Allerdings muss erwähnt werden, dass nicht alle Interviewpartnerinnen Aussagen trafen, die jeder Kategorie zugeordnet werden konnten, wodurch sich einzelne Subkategorien lediglich durch individuelle Aussagen einzelner Befragter herauskristallisierten. Die unter 6.2.6 aufgeführten Gütekriterien wurden größtenteils erfüllt. Lediglich die Erfüllung der Gütekriterien „Kommunikative Validierung“ und „Triangulation“ wurde aufgrund zeitlicher und struktureller Faktoren nicht beziehungsweise nur teilweise erreicht. Die dennoch gewonnenen Erkenntnisse aus den leitfadengestützten Expert*inneninterviews der durchgeführten Studie weisen Parallelen zu den zuvor im theoretischen Teil beschriebenen Aspekten auf. Demnach nennen die Gesprächspartnerinnen als wichtige Grundlage für die Kooperationsarbeit und als Wendepunkt in der Historie die Einführung des Orientierungsplans und die gesetzliche Verankerung zur Kooperation, die im Theorieteil unter Kapitel drei beschrieben wurde. Durch das Aufzeigen der Parallelen findet gleichzeitig die Beantwortung der vorangestellten Forschungsfrage: *„Wie wird die Transition aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen wahrgenommen?“* statt. Da sich hinter der Übergangsgestaltung eine facettenreiche Thematik verbirgt, kann die Forschungsfrage nicht durch pauschalisierte Aussagen beantwortet werden. Zudem muss beachtet werden, dass sich die Zusammenführung der Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage auf vier Expertinnen beschränkt, weshalb, wie erwähnt, keine repräsentative Aussage getroffen werden kann. Zusammenfassend wird anhand der Aussagen der befragten Teilnehmerinnen deutlich, dass sie großen Wert auf die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kooperationspartner*innen legen und diese als enorm wichtig für einen gelingenden Übergang empfinden. Die Bedeutsamkeit der Übergangsgestaltung und die damit erwünschte positive

Bewältigung auf welche die Expertinnen Bezug nehmen, wird auch in der Literatur deutlich. Müller betont in seinem Werk, wie wesentlich Übergänge für den Bildungserfolg sind und verweist dabei auf Becker und Lauterbach, die bereits 2010 darüber berichteten, dass Übergänge im deutschen Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduzieren können (Müller, 2014, S. 12).

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen außerdem auf, dass durch die Zusammenarbeit ein Austausch über die Bedürfnisse und die Besonderheiten in der Entwicklung oder dem familiären Umfeld der Kinder zustande kommt, wodurch ein individuelles und gezieltes Eingehen auf einzelne Kinder gewährleistet werden kann. Diese Notwendigkeit und Relevanz wurde theoretisch unter Punkt 5.5 dargestellt und kann schließlich mit den Aussagen der Expertinnen untermauert werden. In der Theorie wird häufig darüber berichtet, dass sich die Erwartungen der Erzieher*innen und Lehrpersonen an die zukünftigen Schulkinder voneinander unterscheiden. Eine zentrale Aussage ist, dass Erzieher*innen mehr Wert auf Übergangsbewältigungskompetenzen nach Kammermeyer und Lehrkräfte auf proximale Fähigkeiten legen (vgl. Kapitel 4.2). Dies konnte in der durchgeführten Studie nicht bestätigt werden. Zwar sind die Schwerpunkte der erwarteten Kompetenzen teilweise unterschiedlich gesetzt, was sich allerdings auf die Individualität der einzelnen Befragten zurückführen lässt und keine Parallelen zu den von ihnen ausgeübten Berufen aufweisen. Demnach werden nicht nur die Bedürfnisse der Kinder nach Sicherheit und Wohlbefinden sowohl von dem pädagogischen Fachpersonal als auch von den Lehrkräften ähnlich eingeschätzt auch der Schwerpunkt auf die erwarteten Kompetenzen ist vergleichbar, denn der Fokus wird weniger auf kognitive Kompetenzen, sondern vielmehr auf emotionale Fähigkeiten und die Selbstkompetenz – zusammenfassend auf Übergangsbewältigungskompetenzen – gelegt. Zuletzt bleibt die Frage offen, unter welchen Bedingungen die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule weiter optimiert werden kann. Dabei liegt eine Veränderung des externen Zeitfaktors nahe. Würden Lehrpersonen mehr Deputatsstunden vom Bundesland Baden-Württemberg für die Kooperationsarbeit zur Verfügung gestellt bekommen und Erzieher*innen dementsprechend mehr Vorbereitungszeit, in der Vorschulstunden vorbereitet werden oder ein Austausch mit den Kooperationspartner*innen stattfinden kann, wären die Beteiligten durchaus bereit eine noch engere und intensivere Zusammenarbeit zu pflegen und zu festigen. Dies würde wiederum den Kindern und den damit verknüpften Facetten, wie das positive Bewältigen ihrer Bildungslaufbahn oder einer Annäherung an die Chancengleichheit zugutekommen, was in Anbetracht der immer größer werdenden Heterogenität der Kinder eine noch höhere Relevanz

aufweist. Alles in allem untermauern die Aussagen der Expertinnen, die Relevanz von Bezugspersonen und die Unterstützung der Kinder während des Übergangs, was sich bereits im Theorieteil immer wieder andeutete. Diese angesprochene Unterstützung kann vor allem durch eine gezielte Zusammenarbeit der beteiligten Akteure und Akteurinnen ganzheitlich gewährleistet werden.

Eine Weiterführung der Studie könnte die Erweiterung mit Hilfe einer größeren Stichprobenanzahl zur Be- oder Entkräftigung der vorliegenden Resultate sein.

Die Gestaltung eines weiteren Forschungsansatzes, der an die vorliegende Studie angeknüpft werden könnte, wäre die Durchführung der Studie in einem anderen Bundesland. Durch das Vergleichen der Ansätze zur Übergangsgestaltung in den einzelnen Bundesländern, könnten individuelle Gestaltungsformen übernommen und optimiert werden. Ebenso wäre es interessant, die Empfindungen der Transition aus der Sicht der aktiven Akteure und Akteurinnen, wie den Eltern und den Kindern zu erforschen. Hierbei könnten relevante Bedürfnisse herauskristallisiert werden, die von den begleitenden Erzieher*innen und Lehrpersonen bislang unerkannt blieben.

Literaturverzeichnis

- Akremit, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 405-424). Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C.F. Graumann & E.D. Lantermann (Hrsg.). *Ökologische Psychologie*, S. 76-79.
- Carle, U. (2018). Übergänge im Bildungswesen. In M. Gutzmann, & M. Lassek (Hrsg.), *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. (S. 11-20). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Eckerth, M., & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder - für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In Pohlmann-Rother, & Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 11-21). Köln: Carl Link.
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule - Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg, & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 33-44). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for educational research online*, S. 38-61.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"* (S. 137-152). Münster/ New York/ München/ Berlin : Waxmann.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-457). Weinheim: Beltz Juventa.

- Griebel, W. (2006). Übergänge fordern das gesamte System. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernado, S. Hebenstreit-Müller, & A. Hamdan-Speck (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 32-47). Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Hanke, P., Eckerth, M., & Hein, A. K. (2020). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, U. Franz, & S. Lange (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Band 1: Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis* (S. 73-92). Köln: Carl Link.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Henke, V. (2020). *Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule. Die Gestaltung von Anschlussfähigkeit*. Münster/ New York: Waxmann.
- Hinz, K. (1999). Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In: *Pädagogik* 4/1999, 18-22.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin: Springer.
- JMK & KMK. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen am 14.11.2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kaiser, A. (2020). *1000 Rituale für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Kaiser, L., & Bloch, B. (2018). Die Kinder verstehen und zu Wort kommen lassen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In M. Gutzmann, & M. Lassek (Hrsg.), *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung* (S. 25-36). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.

- Kammermeyer, G. (2004). Fit für die Schule - oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. *Kindergarten heute*, 34 (10), 6-12.
- Kern, A. (1951). *Sitzerbleiberehend und Schulreife*. Freiburg: Herder.
- Klektau, C. (2022). *Kinder im Übergang sprechen über (ihr) Lernen. Eine qualitative Studie zur individuellen Nutzung von Lernwerkstattangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kluczniok, K. (2019). Entwicklungspsychologie des Kindes beim Übergang Kindergarten/Grundschule. *Sprache, Stimme, Gehör* (43), S. 187-191.
- Kühn, A. (2010). Frauen in Bildungsberufen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 4/2010. *Bildung, Soziales*, S. 25-28.
- Landesrecht BW. (2009). *Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG) Vom 19. März 2009*. Abgerufen am 30.10 2022 von <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>
- Lange-Kaluza, A. (2006). Rituale im Kindergarten für den Übergang. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller, & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 97-99). Weimar/ Berlin: Verlag das netz .
- Lazarus, R., & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. Nitsch (Hrsg.), *Streß: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Liebers, K. (2013). Schulanfang - passgenau und flexibel. In G. Bellenberg , & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 67-75). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Lill , G. (2006). *Einblicke in die offene Arbeit*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Mayring , P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Balsius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20 (3), S. 1-15.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Freiburg/ Basel/ Wien: Herder.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2016). *Bildungsplan der Grundschulen. Sachunterricht*. Baden-Württemberg: Neckar-Verlag GmbH.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (a). (o.D.). *Landesportal. Bildungsorte Kindergärten*. Abgerufen am 28.10. 2022 von <https://km-bw.de/Kultusministerium,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Kindergarten>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (b). (o.D.). *Bildungspläne 2016*. Abgerufen am 13.10 2022 von <https://km-bw.de/,Len/startseite/schule/Bildungsplaene2016>
- Müller, U. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Niesel, R., Griebel, W., & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen - Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Plehn, M. (2020). Schulfähigkeit: Wissenschaftliche Theorien und subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte im Kindergarten. Impulse für die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. In Pohlmann-Rother, Franz, & Lange (Hrsg.), *Kooperation von Kita und Grundschule. Band 1: Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis* (S. 16-32). Köln: Carl Link .
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. München: UVK Verlag.
- Rath, M. (2011). Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischem Thema. In: Bellenberg, G./ Höhmann, K./ Röbe E. (Hrsg.): *Übergänge, Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich*, S. 10-13.
- Rathmer, B. (2012). *Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen - Empirische Bestandsaufnahmen - Perspektiven*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der KiTa. *Übergang KiTa - Grundschule*(14), S. 6-11.

- Sauerhering, M., Lotze, M., & Solzbacher, C. (2013). Brücken bauen - Übergänge gestalten. *Übergang KiTa - Grundschule*(14), S. 4-6.
- Schuler, S., Bönig, D., Thöne, B., Wenzel-Langer, D., & Wittkowski, A. (2016). Anschlussfähigkeit vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Wittmann, A. Levin, & D. Bönig (Hrsg.), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von Erzieher*innen und GrundschullehrerInnen* (S. 19-39). Münster/ New York: Waxmann.
- Seydel, O. (2011). Vom Weggehen und Ankommen. Wieso ein Übergang keine Rennstrecke ist. *Friedrich Jahresheft. Übergänge*, S. 7-9.
- Speck-Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernado, S. Hebenstreit-Müller, & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 20-31). Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Tröschel, K. (2006). *Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung. Eine Evaluation des integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Velten, K. (2020). *HandlungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf
- Wehner, F., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Zur Vorbereitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In Pohlmann-Rother, Franz, & Lange (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Band 1: Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis* (S. 93-113). Köln: Carl Link.
- Welzer, H. (1990). *Zwischen den Stühlen: Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- White, G., & Sharp, C. (2007). It Is Different Because You Are Getting Older and Growing up - How Children Make Sense of the Transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal* 15, S. 87-102.
- Wichmann, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse*. Berlin: Springer Verlag.

Wustmann Seiler, C. (2015). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in
Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen.

Anhang

A Interviewleitfaden

Leitfrage/Erzählaufforderung	Memo für mögliche Nachfragen (nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen wird)	Zusatzfragen
Teil 1: Erzählgenerierender Einstieg		
*Erzählen Sie mal, wie hat sich die Übergangsgestaltung im Laufe der Jahre aus ihrer Sicht geändert?	Vergleich früher/ heute	- Was ist besser oder schlechter geworden? - Wird die Übergangsgestaltung jedes Jahr neu überdacht und konzipiert?
Teil 2: Professionalisierung / Übergangsgestaltung		
*Wie wird der Übergang von ihrer Seite aus zur jetzigen Zeit gehandhabt? Können Sie konkrete Gestaltungsbeispiele in Form von Angeboten, Aktionen, Ausflügen oder ähnliches nennen?	- Vergleich zu damals ziehen, was ist neu/anders - Konkrete Umsetzungsbeispiele	- Welche Methoden/ Vorgehensweisen wenden sie zur Übergangsgestaltung an? - Wie gestaltet sich die Arbeit in den Vorschulgruppen/ in der Schulanfangsphase. Können sie hierfür Beispiele aus der Praxis aufführen? - Gibt es einen roten Faden oder ein Schema, an dem Sie sich orientieren?

Teil 3: Umgang mit Heterogenität		
* Wie schätzen Sie die Bedürfnisse der Vorschulkinder bzw. neuen Schulkinder ein? Inwieweit unterstützen Sie die Kinder, damit die Bedürfnisse gestillt werden können?	• Was brauchen Kinder? • Wie erhalten sie, was sie brauchen? • Wie sehr wirkt sich die Heterogenität aus?	• Wie können die Bedürfnisse gestillt werden? • Inwieweit unterstützen und begleiten sie die Kinder dabei? • Wie unterschiedlich schätzen Sie die Bedürfnisse der Kinder ein? • Haben Sie das Gefühl, dass einige Kinder mehr Unterstützung als andere benötigen? Woran erkennen Sie das?
Teil 4: Schulfähigkeit		
*Welche Erwartungen haben Sie an die Vorschulkinder bzw. Erstklässler*innen? Können sie spezifische Fähigkeiten aufzählen, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten? Denken Sie dabei gerne an mehrere Bereiche (sozial, emotional, kognitiv, motorisch...).	• Gezielte Frage nach Kompetenzen • Soziale, emotionale, kognitive Fähigkeiten • Entwicklungsstand	• Welche Kompetenzen und Fähigkeiten sollten sie bis zum Schuleintritt erworben haben, um den Schuleinstieg zu bewältigen und Bildungsangebote wahrnehmen zu können, bzw. sich im Allgemeinen wohlfühlen? • Wie würden sie den Entwicklungsstand kompetenter Schulanfänger einschätzen?
Teil 5: Kooperation		
*Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit der Grundschule/ mit dem Kindergarten? Fallen Ihnen konkrete Kooperationsformen oder Begegnungen ein, wenn Sie an die Zusammenarbeit denken?	• Veränderungen, Wünsche, Verbesserungsvorschläge	• Haben Sie Verbesserungsvorschläge bezogen auf die Zusammenarbeit? • Welche Wünsche haben Sie an Ihre Kooperationsinstitution? • Was schätzen Sie an der Kooperation und Zusammenarbeit?

Teil 6: Transitionsmodelle und Abschluss		
*Wenn wir nun den theoretischen Hintergrund von Übergängen betrachten, fallen Ihnen dann Transitionsmodelle ein, an denen Sie sich eventuell orientieren oder nicht orientieren?	auf Transitionsmodelle verweisen	- Haben Sie schon einmal von dem IFP-Transitionsmodell gehört? - Kennen Sie das Transitionsmodell nach Bronfenbrenner? - Haben Transitionsmodelle Einfluss auf Ihre Übergangsgestaltung? - Gibt es Gründe, warum Transitionsmodelle in Ihrer Arbeit Einklang / keinen Einklang finden?
Teil 7: Abschluss		
*Haben Sie sonstige Anmerkungen im Zusammenhang mit Transitionen, über die wir noch nicht gesprochen haben?		

(Tabelle in Anlehnung an den Entwurf von Prof. Dr. Carsten Rohlf)

→ Die Fragen wurden spezifisch an den/ die Interviewpartner*in angepasst. Sie wurden gezielt darauf ausgerichtet, ob mit pädagogischem Fachpersonal des Kindergartens oder Lehrpersonen gesprochen wurde.

B Einverständniserklärung der Interviewteilnehmer*innen

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview

Im Interview erhobene Daten und Tonaufnahmen werden streng vertraulich und anonymisiert verarbeitet. Die Tonaufnahmen werden lediglich zur Auswertung des Interviews, durch Daria Dudas, verwendet und nach Abschluss der Arbeit gelöscht. Ausschnitte der Tonaufnahme dürfen in der Arbeit zitiert werden.

Ich bin mit der Durchführung des Interviews und der oben aufgeführten Auswertung einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

C Zusammenfassung der Expert*inneninterviews

Frage	PFK1	PFK2	LP1	LP2
<i>Erzählen Sie mal, wie hat sich die Übergangsgestaltung im Laufe der Jahre aus ihrer Sicht geändert?</i>	-Positiv verändert durch den Bildungsauftrag der KiTas und der Schulen, da die Kooperation fest verankert ist und umgesetzt werden muss (0:12-1:03)⁸ -Negativ, durch unterschiedliche Stadtteile -> mehrere Schulen sind für einen Kindergarten zuständig Kooperation schwierig oder nicht mit allen Schulen möglich (1:04-1:29) -Finde auch gut, dass es intensive Vorschularbeit in den Kindergärten gibt, das hat sich in den letzten Jahren auch positiv verändert (1:30-2:03)	-Früher gab es nicht die Art von Kooperation wie heute. Die Kinder und Eltern haben eine Liste bekommen, was sie für die Schule brauchen (0:11-0:25) -Aber die Gestaltung ist immer abhängig von der Schule, dem Kindergarten und dem Bundesland (0:26-1:00)	-Keine Angaben aufgrund der wenigen Berufserfahrung	-Seit 5-6 Jahren wird der Übergang jedes Jahr ähnlich gestaltet (0:43-0:50) -Vor allem nach Einführung des Orientierungsplans der Grundschule gab es einen Umbruch, da dadurch die Kooperation verpflichtend wurde, während sie zuvor auf freiwilliger Basis stattfand, seitdem hat auch jeder Kindergarten und jede Grundschule ein Konzept (0:50- 1:54) -Auffallend ist zudem, dass der Austausch über die Kinder, d.h. Auffälligkeiten, Besonderheiten oder den familiären Hintergrund deutlich mehr geworden ist, da Anträge für Lernbegleitungen oder ein sonderpädagogisches Prüfungsverfahren früher gestellt werden müssen, dadurch wurde Zusammenarbeit noch enger,

⁸ Die eingeklammerten Zahlen stellen die Minutenanzahl der jeweiligen Tonaufnahme dar.

				was wichtig und richtig ist (2:02-2:32)
<i>Wie wird der Übergang von ihrer Seite aus zur jetzigen Zeit gehandhabt? Können Sie konkrete Gestaltungsbeispiele in Form von Angeboten, Aktionen, Ausflügen oder ähnliches nennen?</i>	-Wir haben Kontakt zur Rektorin und zur Kooperationslehrerin, die Lehrerin ist einmal im Monat bei uns im Kindergarten und hat sich entweder die Vorschule angeschaut oder selbst was mit den Kindern gemacht (2:13-2:57) -Anfang September planen wir das Vorschuljahr (9:18-9:53) -es gibt Kooperationstreffen zum Informationsaustausch zwischen LP und PFK und es wird geschaut, wie das Jahr gestaltet wird (2:58-3:29) -Kinder besuchen 2x im Jahr die Schule. Davon bekommen sie 1x die Schule gezeigt und 1x sind die Kinder im Unterricht mit dabei (3:29-3:57) -Februar: Gespräche über auffällige Kinder oder Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zwischen PFK und LP. Gemeinsam wird überlegt,	-Zuerst findet ein Kennenlernen der Lehrperson im Kindergarten statt, dort beobachtet die LP die Kinder im Freispiel (1:18-1:24) -Alle 14 Tage besuchen die Kinder die Grundschule, dort bekommen sie auch Arbeitsblätter und lernen die LP und das Schulgebäude kennen (1:01- 1:17) -Es gibt einen Elternabend, dort erfahren die Eltern, was die Schule erwartet (1:23-1:37) -Besondere Aktivitäten finden statt: 1. Hilfe Kurs, Ausflüge, Schwimmen gehen (1:38-2:12) -Waldkinder und Kindergartenkinder bilden zusammen eine Vorschulgruppe (2:13-2:35). -Ein*e Erzieher*in aus dem normalen Kindergarten und ein*e Erzieher*in aus dem Waldkindergarten machen zusammen die	-Es gibt einen individuellen Kooperationsplan der Schule, dieser wird von der KiTa-Leitung unterschrieben (0:45-1:14) -Die Kooperationsarbeit kann in Phasen untergliedert werden -1 Phase: Kinder in der KiTa beobachten, wer wird eingeschult? (1:14-1:37) -2. Phase: Einheiten planen z.B. Namen schreiben, Buchstaben zeigen und üben, Zahlen üben, Schneidübungen (1:38-2:14) -3 Phase: Den Kindern die Schule zeigen (Schulhausrally), Schulmaterial und Schulhof zeigen (2:15-2:34) -Vorschulkindern ihre Paten (Schulkinder, die sich um Erstklässler*innen kümmern werden) vorstellen (2:35-2:43) -Transparente Zusammenarbeit mit Eltern ist wichtig (2:44-2:51)	-Die KiGas sind den Grundschulen zugeordnet -Es findet ein Austausch mit den Erzieher*innen statt und auch mit den LPs der anderen Schule (1:33-2:00) -Sep.: Elterninformationsabend über Schulfähigkeit und Anmeldeformalitäten (2:47-3:15) -Okt.-Nov.: Insgesamt wird der Kindergarten in der Zeit 3x von uns Kooperationslehrkräften besucht, das erste Treffen ist ein Kennenlernen, die zwei anderen Treffen werden von mir gestaltet (3:15-3:38) -Treffen zwischen Erzieherinnen und LP und ggf. Eltern (3:38-3:48) -Nov./ Dez.: hier führe ich mit Kann-Kindern oder Kindern, bei denen es nicht sicher ist, ob sie in die Schule kommen einen individuellen Schuleingangstest durch. Anschließend wird mit den Erzieher*innen gesprochen (3:48-4:32)

was den Eltern geraten wird (3:58-4:29) -Einladung an die Eltern: Elternabend und Schulfest im Juli (4:30-5:11) -Vorschulgruppe in der KiTa findet 1x pro Woche statt: -Themen zum Bearbeiten mit den Kindern sind festgelegt, dieses Jahr: u.a. Gefühle, Experimente, Berufe, 1. Hilfe, Sport, Stadt XY. Daraus dürfen sich Kinder 5 Themen für das Vorschuljahr aussuchen (5:20-6:09) -1. Monat Kennlernphase (Wer sind wir, neue Regeln, neue Gruppe, was wollt ihr machen...) (6:10-6:54) -Zwischendurch gibt es immer wieder Arbeitsblätter - > Vorschulmappen (6:55-7:07) -Es gibt auch Bewegungseinheiten (7:08-7:15) -Ausflüge z.B. zum roten Kreuz oder Stadtführungen (7:16-7:53) finden statt -Juni/Juli: Abschluss: Thema Schule; was kommt auf uns	Übergangsgestaltung (4:36-4:55) -Wir haben keine klassische Vorschule im Kindergarten mit Arbeitsblättern, das machen die Kinder in der Schule, da haben sie ihre Mappe und Mäppchen (2:49-3:17) -Büchereibesuch (dafür werden Taschen gestaltet) (3:11-3:15) -1x im Jahr finden Entwicklungsgespräche mit den Vorschuleltern statt, dort wird besprochen, wer in die Schule kann und wer noch nicht, wer braucht noch Unterstützung etc. Zusätzlich wird die Datenschutzerklärung von den Eltern unterschrieben (4:02-4:31) -Erstmal gehen alle Kinder (die dem Vorschulalter entsprechen) in die Vorschule, dann wird geschaut, ob sie bereit sind und tatsächlich eingeschult werden (5:34-6:40)	-Jede Woche gibt es eine Kooperationsstunde (wenn es mehrere Kindergärten gibt, werden diese nicht einmal in der Woche besucht. Es wird geschaut, dass man die Kindergärten regelmäßig besucht). (2:52-3:50) -1 Deputatsstunde für die Kooperation ist zu wenig, wenn man den Verwaltungs- und Planaufwand bedenkt (11:19-12:39)	-dann ist erstmal Pause (4:33-4:39) -Jan.: Hier findet ein Treffen mit der LP der anderen Grundschule statt (4:40-4:43) Feb.: Schulanmeldungen (4:43-4:47) -März: Die Vorschulkinder, die tatsächlich an unsere Schule kommen, besuchen uns. Es findet eine Schulhausrally statt (4:48-5:04) Juni: Die Vorschulkinder dürfen bei einer Unterrichtsstunde dabei sein (5:06-5:16) -Im Sep.-Nov. Ist es sehr viel Arbeit, dann wird es entspannter (5:17-5:30)
---	--	--	---

	zu? Portfolios austeilen, Abschlussfest (7:54-9:14)			
<i>Wie schätzen Sie die Bedürfnisse der Vorschulkinder bzw. neuen Schulkinder ein? Inwieweit unterstützen Sie die Kinder, damit die Bedürfnisse gestillt werden können?</i>	-Kinder sind neugierig und wissbegierig, wir versuchen Dinge gemeinsam zu erarbeiten (10:30-11:15) -Sie müssen lernen konzentriert zu sein. Wir kombinieren das durch Arbeitsaufträge, Bewegung und Stillsitzen (11:15-11:48) -Es gibt eine sehr große Spanne in der Vorschulgruppe, man merkt, wer von zuhause Förderung bekommt, manchmal ist es schwierig alle in der Gruppe auf einen Nenner zu kriegen - > große Heterogenität (11:49-12:32) -Wir versuchen den Eltern rückzumelden, was die Kinder noch brauchen, z.B. die Stifthaltung oder das Schneiden üben (12:33-12:56) -Sprachlich haben viele Kinder Schwierigkeiten, vor allem DAZ Kinder. Sie verstehen häufig nicht, was sie machen müssen (13:01-13:31)	-Die Kinder freuen sich auf die Schule und die Kooperation (5:07-5:25) -Sie fühlen sich besonders (5:26-5:33) -Nur selten haben sie Angst, da die Erzieher*innen während den Schulbesuchen bei der Kooperation mit in die Schule kommen. Es wird geschaut, dass eine Bezugserzieherin des „normalen“ Kindergartens und eine des Waldkindergartens die Vorschulkinder betreut (6:41-7:12) -Wichtig ist, Vertrautheit zu schaffen und Ängste zu nehmen, in dem z.B. auch der Schulweg geübt wird, das Schulgebäude und den Schulhof können die Kinder kennenlernen (7:13-7:40)	-Den Kindern und den Eltern ist es wichtig, dass sie den Ansprüchen, die in der Schule verlangt werden, gerecht werden (4:35-4:50) -Kinder wollen Grundlegendes, was in der Schule wichtig ist, bereits können (4:51-4:54) -Sie haben das Bedürfnis sich wohlfühlen (4:55-5:00) -Manche Kinder haben Schwierigkeiten mit der Abnabelung der Eltern, da auch die Erzieher*in als frühere Bezugsperson fehlt -> Ich gehe auf diese Kinder besonders ein, nehme sie im Schulalltag (z.B. beim Kopieren) mit, setze sie in die erste Reihe und nehme mir viel Zeit (5:01-6:58) -Insgesamt haben die Kinder ein Bedürfnis nach Nähe, Sicherheit und sich wohlfühlen (5:41-6:02)	-Die Kinder brauchen Struktur und Tagesrhythmus (5:53-6:00) -Sie müssen sich im Schulalltag zurechtfinden, in Klasse 1 bekommen die Kinder sehr viel Zeit, um anzukommen und um Rituale und Abläufe einzuüben (6:01-6:28) -Die Eigenständigkeit muss gefördert werden, z.B. wie räume ich meinen Tisch auf, allein auf Toilette gehen, Schuhe zu binden... Sie müssen ganz viel Selbstständigkeit erlernen (6:29-6:53) -„Die Schere wird immer größer“ (7:00-7:04) in Hinblick darauf was die Kinder können und was nicht, manche lesen in der ersten Klasse Bücher, manche können keine Silben zählen und keine Schere halten (7:05-7:31) -Grundfertigkeiten sind weniger vorhanden, das hängt bestimmt auch mit Corona zusammen, weil die Kinder da

				lange nicht im Kindergarten sein konnten, es liegt aber nicht nur an Corona (7:32-7:46) -Die Kinder haben ein Bedürfnis nach Sicherheit (7:49-7:59) -Wichtig ist es, den Kindern zu zeigen, wie man miteinander umgeht, und wie ein respektvoller Umgang funktioniert (8:00-8:13)
<i>Welche Erwartungen haben Sie an die Vorschulkinder bzw. Erstklässler*innen ? Können sie spezifische Fähigkeiten aufzählen, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten? Denken Sie dabei gerne an mehrere Bereiche (sozial, emotional, kognitiv, motorisch...)</i>	-Selbstbewusstsein (13:42-13:52) -Keine Angst vor der Schule zu haben (13:53-14:06) -Gestärkt in Ihrem Tun sein (14:07-14:12) -Gruppenverhalten (ausreden lassen, melden, niemanden auslachen...) (14:13-14:32) -Problemlöseverhalten (14:33-14:50) -Stifthaltung (14:50-15:10) -Konzentration auch über einen längeren Zeitraum (14:11- 15:32) -Kognitive Übungen finden in der Vorschulgruppe statt (15:33-16:07) -Erstschuluntersuchung mit 4 1/2 Jahren, ist nicht	-Die Kinder müssen sich sortieren können (3:33-3:55) -Wir Erzieher*innen haben keine Erwartungen an die Vorschulkinder (8:32-8:39) -Wir begleiten sie und bereiten sie auf die Schule vor, seit dem 1. Kindergartentag (8:40-8:49) -Aufgabe der Erzieher*innen ist es, die Kinder in ihren Stärken zu bestärken. Wenn wir merken, dass das Kind weitere Unterstützung braucht, leiten wir die Eltern an passende Stellen weiter (8:50-9:25)	-Emotionskontrolle, keine Wutausbrüche, ich bin mir bewusst, dass es häufig in 1. Klasse noch dazu kommt, also man kann es nicht voraussetzen (7:34-7:59) -Sill sitzen und sich konzentrieren können (8:00-8:07) -Feinmotorik: richtige Stifthaltung, Umgang mit Schere (8:08-8:45) -Körperteile unter Kontrolle haben (8:46-8:52) -Sozial: in der Gruppe zurechtfinden, Teamfähigkeit, mit Streit umgehen können, nicht beleidigt sein (8:53-9:30)	-motorisch: Schuhe binden können, Schere und Stift halten, auf einem Bein stehen, so Sachen (8:30-8:55) -Sozial: Freundschaften führen, Streit und Probleme lösen ohne Gewalt (8:56-9:11) -emotional: Durchhaltevermögen, finde ich ganz wichtig, v.a. bei der Erledigung von Schulaufgaben (9:12-9:36) -kognitiv: keine hohen Anforderungen, zählen bis 10 (vorwärts und rückwärts), Namen schreiben, aber das lernen sie auch schnell, wenn sie es noch nicht können bei Schuleintritt (9:37-9:53)

	aussagekräftig, da Momentaufnahme des Kindes von fremder Person, was das Bild verfälscht (25:38-26:38)	-Alles wird alltagsintegriert gefördert, sowas wie die Feinmotorik oder Hand-Augen-Koordination (9:26-9:55) -Das Einzige wichtige ist, dass die Kinder sich organisieren können, ihre Sachen kennen, sich selbstständig anziehen. Darauf wird sehr geachtet (11:11-11:36) -Die sprachlichen Fähigkeiten müssen vorhanden sein, da ohne Sprache keine Bildung möglich ist (12:56-13:06) -Ich denke, dass die LP erwartet, dass die Kinder still sind und sich organisieren können und selbstständig sind (10:57-11:10)		-kognitiv hat sich nicht viel verändert, aber das Verhalten und die Gefühle kontrollieren und die Frustrationstoleranz haben abgenommen (9:55-10:26)
<i>Wie empfinden Sie die Zusammenarbeit mit der Grundschule/ mit dem Kindergarten? Fallen Ihnen konkrete</i>	-LP ist schwierig zu erreichen (16:29-16:40) -Alles in allem ist die Kooperation aber gut (16:41-16:50) -Anspruch der LP ist hoch, LP wollte alle zwei Wochen kommen, ist uns aber zu viel	-Entwicklungsgespräche finden im Januar unter PFK und LP statt -> Entscheidung wer ist bereit für die Schule? (4:10-4:25) →Datenschutzerklärung über Weitergabe der Infos der Eltern ist die	-Es ist sehr unterschiedlich, wie gut die Kooperation verläuft. Das ist auch abhängig von der KiTa (10:05-10:17) -Z.T. findet ein regelmäßiger Austausch mit PFK und Leitung statt. Da hat man das Gefühl die	-Gespräche und Informationsaustausch findet statt (10:48-10:53) -ich mache schon sehr lange die Kooperation mit dem Kindergarten und er ist auch nicht einfach, es gibt viele Härtefälle, aber inzwischen kenne ich die Erzieher*innen

<i>Kooperationsformen oder Begegnungen ein, wenn Sie an die Zusammenarbeit denken?</i>	deswegen treffen wir uns nur 1x die Woche (16:51-17:19) -Positiv: Die LP macht Angebote mit den Kindern z.B. Silben klatschen, die Kinder haben sich wohlgefühlt (17:20-17:58) -Es gibt einen telefonischen Austausch zwischen Kindergartenleitung und Rektorin für die Klasseneinteilung (20:40-20:57) -Wünsche: Absagen bei Nichtkommen der LP und mehr Austausch über die Methoden in der Schule, es gibt kein gemeinsames Konzept. Aber alles in allem ist es ausreichend, ich wüsste auch gar nicht wie wir noch mehr unterkriegen (18:07-19:16)	Voraussetzung für die Kooperation (4:25-4:35) - Es werden keine Bildungsdokumentationen weitergegeben, die LP soll sich das Kind anschauen und sich ein eigenes vorurteilsfreies Bild machen, ein mündlicher Austausch über die Kinder oder besondere familiärer Situationen findet allerdings statt (12:00-12:55) -es ist eine gute Zusammenarbeit und ein guter Austausch persönlich und telefonisch (13:07-13:25) -Gemeinsam wird nach Lösungen bei Problemen gesucht (14:48-15:25) -Lieder werden an Schule weitergegeben, damit die Kinder etwas Vertrautes haben (15:26-15:31) -Im Elterngespräch berichten PFK, was Kinder in der Schule während der Kooperation machen (15:32-16:03) -Es gibt sogar ein Feedback der heutigen	wollen auch mit einem zusammenarbeiten (10:18-10:35) -Die Kooperation ist sehr transparent (10:35-10:37) -Aber es gibt auch KiTas, die sehr spät Rückmeldungen geben und wichtige Unterlagen, wie die Datenschutz- oder Schweigepflichterklärungen nicht zurückgeben (10:38-11:04) Wünsche: mehr Zeit für die Arbeit zu haben (mehr Deputatsstunden). Ich glaube die Kooperationen würden noch besser laufen, wenn man mehr Zeit hätte (11:19-12:39) -an einem Strang zu ziehen, mehr Leute von der KiTa in die Kooperation involvieren (z.B. Leitung) (12:40-13:13) -Es werden keine Bildungsdokumentationen weitergegeben, aber bei manchen KiTas hat man Einsicht in die Entwicklungsbeobachtungen der Kinder von den PFK (13:14-13:50)	und die Leitung gut. Wenn wir das Gefühl haben, die Eltern erzählen komische Dinge, rufen wir uns gegenseitig an und fragen nach (10:54-11:29) -guter Austausch auch über die Familien -Datenschutz muss immer geklärt sein und von Eltern unterschrieben werden, ansonsten darf kein Austausch stattfinden (11:45-11:53) -keine Weitergabe von Bildungsdokumentationen, aber es wird darüber erzählt (11:54-12:22) -Austausch über Schwierigkeiten und familiäre Verhältnisse (12:33-12:57) - Die Kooperation verläuft gut, man könnte immer noch mehr machen, aber es ist auch sehr zeitintensiv, weil es immer parallel zum normalen Schulalltag läuft. Die Zeitinvestition ist wichtig, aber ich kann mir nicht vorstellen noch mehr zu machen (13:08-14:25)
---	---	--	--	--

		Erstklässler*innen an die KiTa (13:26-13:47) -Es findet nur die Kooperation zu einer Schule statt, alles andere ist zeitlich und organisatorisch nicht möglich (13:48-14:48) -Die Turnhalle wird gemeinsam von Kindergarten und Schule benutzt -> Abstimmung. Die Kinder haben dadurch eine bekannte Umgebung (19:18-19:35)	-Ich schätze an der Kooperation, dass es ein Vorteil ist, sich gemeinsam, um die Kinder zu kümmern und diese besser kennenzulernen sowie den Informationsaustausch mit den PFK, da diese die Kinder besser kennen, die sehen die Kinder in ganz anderen Kontexten (13:54-14:53)	
<i>Wenn wir nun den theoretischen Hintergrund von Übergängen betrachten, fallen ihnen dann Transtionsmodell e ein, an denen Sie sich eventuell orientieren oder nicht orientieren?</i>	-es sind keine Transitionsmodelle bekannt	- es sind keine Transitionsmodelle bekannt -Transitionsgestaltung findet immer ganz individuell auf die Kinder abgestimmt statt (20:06-20:22) - Sie wird jedes Jahr an Bedürfnisse der Kinder und Rahmenbedingungen angepasst (20:23-20:54)	-es sind keine Transitionsmodelle bekannt	-es sind keine Transitionsmodelle bekannt
<i>Haben Sie sonstige Anmerkungen im Zusammenhang mit Transitionen, über die wir noch</i>	-Finde die Übergangsgestaltung wichtig. Bezug zu künftiger Schule ist wichtig, um Kindern ihre Ängste zu nehmen (21:20-21:35)	Übergangsgestaltung ist ein sehr hoher organisatorischer Aufwand für PFK und Lp. Aber wir halten es alle für sehr wichtig (20:55-21:45)	-keine weiteren Anmerkungen	-keine weiteren Anmerkungen

<i>nicht gesprochen haben?</i>	-Mehr Kontakt zur 1. Klasse damit Kinder mit Kindern sprechen können (21:36-22:05) -Momentan 13 Kinder in Vorschulgruppe (22:54-23:02)			
--------------------------------	---	--	--	--

D Kodierleitfaden

Kodierleitfaden⁹

Nr.	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregel
K 1	Hauptkategorie: Historie des Übergangs			
K 1.1	Positive Entwicklungen	Aussagen der Interviewteilnehmer*innen (IT) über positive Veränderungen in Bezug auf die Übergangsgestaltung der letzten Jahren	PFK1: „(...) und das hat sich jetzt einfach durch den Bildungsauftrag (...) geändert. Es ist da fest drin verankert, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule stattfinden muss und das finde ich positiv“ (0:27-47) Lp2: „Ich glaube ein ziemlich großer Umbruch hat stattgefunden als der Kindergarten auch diesen Orientierungsrahmen bekommen hat und als es dann auch verpflichtend wurde, dass Kindergarten und Grundschule zusammenarbeiten und kooperieren müssen.“ (0:50-1:06)	Wird kodiert, wenn Interviewteilnehmer*in (IT) persönliche, positive Erfahrungen über die Entwicklung der Übergangsgestaltung nennt.
K 2	Hauptkategorie: Gestaltung des Übergangs			
K 2.1	Kooperationsarbeit	Aussagen der IT über die Zusammenarbeit mit dem/der jeweiligen Kooperationspartner*in in der Praxis.	Lp1: „Ja, also es gibt immer einen Kooperationsplan (...) Der muss dann von der jeweiligen Kindergartenleitung unterschrieben werden.“ (0:45-1:03)	Wird kodiert, wenn IT gezielte Formen der Zusammenarbeit in der Praxis mit dem/ der Kooperationspartner*in nennt.
K 2.2	Vorschularbeit	Aussagen der IT über Angebote, Lernformen und	PFK1: „Wir haben mit den Kindern verschiedene Themen festgelegt (...). Wir Vorschulerzieher haben sechs Themen	Wird kodiert, wenn IT praktische Angebote der Vorschularbeit beschreibt.

⁹ In Anlehnung an Mayring, 2016, S. 118ff.

		Ausflüge während der Vorschularbeit.	rausgesucht, also das Thema Gefühle, Experimente, Berufe, erste Hilfe, Sport und Stadt XY und da wir nur fünf Themen brauchen, haben wir Themenplakate gemacht und da durften die Kinder mit Geheimwahl entscheiden, welche drei Themen sie am interessantesten finden und so haben wir die fünf Themen für das Vorschuljahr – genau – uns rausgesucht und am Anfang haben wir immer so eine Kennenlernphase, den ersten Monat (...).“ (5:20-06:11).	
K 2.3	Elternarbeit	Aussagen der IT über die Zusammenarbeit und den Einbezug der Eltern der Vorschulkinder.	PFK1: „Bei Bedarf finden dann im Februar ungefähr so Gespräche mit der Frau K statt über Kinder, die ihr jetzt zum Beispiel aufgefallen sind in der Vorschule, dass man da nochmal vor den Einschulungsterminen spricht, was man jetzt den Eltern sozusagen rät bei der Schulanmeldung, ob eine spezielle Schulart oder Zurückstellung richtig ist oder wie halt da die Sicht vom Kindergarten ist.“ (04:02-04:28) PFK2: „Es gibt einen Elternabend, der den Eltern sagt, was die Schule erwartet.“ (1:23-1:33)	Wird kodiert, wenn IT über den Einbezug der Eltern während der Transition spricht.
K 3	Hauptkategorie: Umgang mit Heterogenität und Bedürfnissen			
K 3.1	Allgemeines Interesse und Bedürfnisse	Aussagen der IT über die beobachtenden Interessen und Bedürfnisse der Kinder.	PFK1: „Was man ganz arg merkt, dass sie neugierig sind auf alles, was du irgendwie reinbringst, stürzen sie sich im Prinzip und	Wird kodiert, wenn IT Interessen und allgemeine

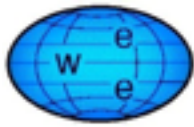
			sind da sehr wissbegierig und möchten alles genau wissen.“ (10:30-10:46) Lp1: „Ich glaub den Kindern ist es wichtig, dass sie, vor allem den Eltern auch, dass sie den Ansprüchen gerecht werden, was von ihnen verlangt wird in der Anfangszeit und das merkt man auch bei den Kindern, dass sie da schon ja die grundlegenden Dinge eigentlich beherrschen wollen.“(4:30-4:49)	Bedürfnisse der Kinder nennt.
K 3.2	Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis	Aussagen der IT über die empfundenen Bedürfnisse der neuen Schulkinder.	Lp1: „Ist auf jeden Fall vielleicht ein großes Bedürfnis, dass sie sich wohlfühlen“ (4:57-5:00) Lp1: „Also da würde ich sagen, das ist ein großes Bedürfnis nach Nähe, Sicherheit und Wohlfühlen“ (4:37-4:43)	Wird kodiert, wenn IT Aussagen zum Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis äußert.
K 3.3	Unterstützungsmöglichkeiten	Aussagen der IT, wie sie die Kinder bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse unterstützen.	Lp2: „Die brauchen ganz viel Struktur und Tagesrhythmus und müssen sich wirklich erstmal so in diesem Schulalltag zurechtfinden und das macht man natürlich in Klasse eins, also dass man denen ganz viel Zeit gibt, um anzukommen und die Rituale festeinübt und diese Abläufe einfach immer wieder übt.“ (5:54-6:17) PFK1: „(...) dass sie von uns so vorbereitet werden, dass sie keine Angst haben vor der Schule, dass sie wissen, da kommt nichts schlimmes auf mich zu. (13:50-13:58)	Wird kodiert, wenn IT Möglichkeiten zur Unterstützung der Kinder in der Erfüllung ihrer Bedürfnisse nennt.
K 3.4	Heterogenität	Aussagen der IT über die Heterogenität der Vorschul- bzw. neuen Schulkinder.	Lp2: „Die Schere wird immer größer, wenn sie kommen, ich habe jetzt in der ersten Klasse ein Mädchen, das liest Bücher und	Wird kodiert, wenn IT über Unterschiede in den Bedürfnissen und die

			ich habe Kinder, die können noch keine Silben zusammenziehen.“ (7:00-7:12) PFK1: „Ich finde, du hast halt einfach sehr unterschiedliche Kinder, manche Kinder, die die Förderung von zuhause bekommen. Man hat eine sehr große Spanne in so einer Vorschulgruppe, zwischen Kindern, die eigentlich schon fast wissenschaftlich gefördert werden müssen und Kindern, die so die Grundbedürfnisse brauchen, wie ich bekomme Aufmerksamkeit oder ich rede mal darüber, was für ein Gefühl ich gerade habe oder wie es mir gerade geht.“ (11:55-12:20)	Heterogenität der Gruppe spricht.
K 4	Hauptkategorie: Schulfähigkeit und Kompetenzen			
K 4.1	Kognitive Fähigkeiten	Aussagen der IT über die kognitiven Kompetenzen, die die Kinder bis zum Schulbeginn erworben haben sollten.	Lp1: „(...) man hofft, dass das gegeben ist, dass die meisten auch stillsitzen können, sich wenigstens für eine gewisse Zeit konzentrieren können.“ (7:56-8:07)	Wird kodiert, wenn IT kognitive sowie organisatorische Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten, nennt.
K 4.2	Motorische Fähigkeiten	Aussagen der IT über die motorischen Kompetenzen, die die Kinder bis zum Schulbeginn erworben haben sollten.	Lp1: „Ja, also motorische Fähigkeiten, gerade auch das Schneiden (...), dass sie die Schere richtig in der Hand halten, den Stift einigermaßen richtig greifen.“ (8:18-8:44)	Wird kodiert, wenn IT fein- oder grobmotorische Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Schuleintritt

				erworben haben sollten, nennt.
K 4.3	Emotionale Fähigkeiten	Aussagen der IT über die emotionalen Kompetenzen, die die Kinder bis zum Schulbeginn erworben haben sollten.	Lp2: „(...) emotional schon auch so ein bisschen Durchhaltevermögen mitbringen.“ (9:12-9:17)	Wird kodiert, wenn IT emotionale Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten, nennt.
K 4.4	Soziale Fähigkeiten	Aussagen der IT über die sozialen Kompetenzen, die die Kinder bis zum Schulbeginn erworben haben sollten.	Lp2: „dann sozial, ja klar sie sollten schon irgendwie Freundschaften haben und wissen, wie man miteinander umgeht, auch dass es mal Streit geben kann, ohne dass man gleich jemanden auf die Nase haut.“ (8:56-9:09)	Wird kodiert, wenn IT soziale Fähigkeiten, die die Kinder bis zum Schuleintritt erworben haben sollten, nennt.
K 4.5	Selbstkompetenz	Aussagen der IT über die Selbstkompetenz, die die Kinder bis zum Schulbeginn erworben haben sollten.	PFK1: „Ich denke, dass es wichtig ist, dass sie mit Selbstbewusstsein in die Schule gehen“ (13:43-13:49) PFK2: „Du kannst nichts anderes machen, als die Kinder in ihren Stärken bestärken“ (8:58-9:03)	Wird kodiert, wenn IT über Eigenschaft, die spezifisch für die Charakterbildung oder die Selbstkompetenz sind, berichtet.
K 5	Hauptkategorie: Kooperation			
K 5.1	Positive Kooperationsaspekte	Aussagen der IT über gelungene Aspekte im Hinblick auf die Kooperation mit der entsprechenden Kooperationsinstitution bzw. den spezifischen Kooperationspartner*innen.	Lp1: „Da hast du wirklich das Gefühl, die möchten auch mit dir zusammenarbeiten, ist alles sehr transparent.“ (10:30-10:36) PFK1: „(...) und dann war die Kooperation aber eigentlich ganz gut“ (16:39-16:42)	Wird kodiert, wenn IT positive Aussagen über die Zusammenarbeit mit der Partnerinstitution trifft.
K 5.2	Negative Kooperationsaspekte	Aussagen der IT über negativ empfundene Aspekte im Hinblick auf die Kooperation mit der	PFK1: „Also jetzt aktuell ist es gerade ein bisschen schwierig, sie zu erreichen. Das hat letztes Jahr auch ein bisschen gedauert, bis es dann angefangen hat.“ (16:30-16:38)	Wird kodiert, wenn IT negative Aussagen über die Zusammenarbeit mit der Partnerinstitution trifft.

		entsprechenden Kooperationsinstitution bzw. den spezifischen Kooperationspartner*innen.	Lp1: „Dann gibt’s wiederrum andere Kindergärten, da funktioniert gar nichts, da wartest du ewig auf Rückmeldungen, du kriegst die Unterlagen nicht zurück, zum Beispiel Schweigepflicht oder andere Unterlagen, dass die Daten weitergegeben werden dürfen oder sonstige Formulare“ (10:38-11:00)	
K 5.3	Datenschutz	Aussagen der IT über Datenschutzvereinbarungen während der Kooperationsarbeit	LP2: „Wir müssen uns das unterschreiben lassen von den Eltern, dass die Kinder an der Kooperation teilnehmen dürfen und dass wir uns auch austauschen dürfen.“ (11:42-11:49)	Wird kodiert, wenn IT über die Datenschutzvereinbarungen in Hinblick auf die Weitergabe von Informationen der Kinder und ihrer Familien spricht.
K 5.4	Informationsweitergabe	Aussagen der IT über die Informationsweitergabe in Bezug auf die Vorschulkinder, den Entwicklungsstand und ihrer Familien	LP2: „Dokumentationen von anderen Sachen geben sie mir eigentlich nicht. Also sie erzählen mir davon, aber sie geben es mir nicht.“ (11:54-12:04)	Wird kodiert, wenn IT Aussagen über den Informationsaustausch bzw. die Informationsweitergabe in Hinblick auf persönliche und vertrauliche Informationen der Kinder trifft.
K 5.5	Wünsche und Verbesserungsvorschläge	Aussagen der IT über persönliche Wünsche und Verbesserungsvorschläge an die Kooperationsinstitution oder	Lp1: „Ich glaube, wenn man mehr Zeit bekommen würde für die Kooperationsarbeit, also ich habe eine Stunde die Woche, ich kenne es nicht anders, ich kenne es auch von meiner Refschule so, dass da nur eine Stunde den	Wird kodiert, wenn IT persönliche Wünsche oder Verbesserungsvorschläge an die Zusammenarbeit äußert.

		an den/ die Kooperationspartner*in	Kooperationslehrkräften gegeben wurde (...) und da würde ich auf jeden Fall der betroffenen Lehrkraft mehr Stunden gutschreiben. In einer Stunde ist das beim besten Willen nicht machbar. Also ich arbeite viel mehr als eine Stunde für die Kinderkooperation, allein die Verwaltung, also das geht gar nicht. Und ich glaube, wenn man da mehr Stunden hätte, würde es besser laufen, weil man sich dann auch regelmäßiger treffen könnte und austauschen.“ (11:19-12:14)	
K 6	Hauptkategorie: Transitionsmodelle			
K 6.1	Wissen über Transitionsmodelle	Aussagen der IT über die Bekanntheit von Transitionsmodellen der Literatur.	Lp2: „Also ich weiß, dass ich damals die Literatur auch durchforstet habe und dass es dann halt diese ganzen Dinge von Lehrer*in kommt in den Kindergarten, Kinder kommen in die Schule, dass es da verschiedene theoretische Geschichten gibt, aber ich kann dazu nichts mehr wirklich sagen.“ (14:56-15:11)	Wird kodiert, wenn IT die persönliche Kenntnis über Transitionsmodelle oder theoretische Grundlagen beschreibt.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Eine empirische Untersuchung aus Sicht pädagogischer Fachkräfte und Lehrer*innen

Heidelberg, den 18.02.2023

Unterschrift gez. D. Dudas (Ihr Name: Daria Dudas)