

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit



Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich aus institutioneller Perspektive

Wie lässt sich ein angemessener Übergang vom Elementar- zum Primarbereich in jeweils beiden Bildungsstufen gewährleisten?

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 24.02.2020

vorgelegt von: Lisa Wille

Adresse: [REDACTED]

Matrikel-Nr.: [REDACTED]

Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

Zweite Prüferin: Stefanie Witt

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2. Herausbildung vom Elementar- und Primarbereich	8
2.1 Elementarbereich	8
2.2 Primarbereich.....	11
3. Rahmenbedingungen vom Elementar- und Primarbereich	13
3.1 Elementarbereich	13
3.2 Primarbereich	15
3.3 Herausforderungen	18
4. Einfluss der Institutionen auf den kindlichen Übergang.....	23
4.1 Kindertagesstätten	23
4.2 Grundschulen.....	26
5. Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen	28
5.1 Herausbildung der Forderung nach Kooperation.....	30
5.2 Formen von Kooperation.....	32
5.3 Heutiger Stand	36
6. Methodik	42
6.1 Zielsetzung und Fragestellung.....	42
6.2 Stichprobengenerierung.....	42
6.3 Erhebungsmethode	43
6.4 Durchführung.....	44
7. Auswertung	45
7.1 Stichprobenbeschreibung	45
7.2 Ergebnisse	48
7.3 Zusammenfassender Ausblick.....	65
8. Diskussion.....	67
9. Literaturverzeichnis.....	69
10. Anhangsverzeichnis.....	76
10.1 Fragebogen.....	76
11. Eidesstattliche Erklärung.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsort	46
Abbildung 2: Berufsgruppen	46
Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss.....	46
Abbildung 4: Altersstruktur	47
Abbildung 5: Berufserfahrung.....	48
Abbildung 6: Arbeitszeit	48
Abbildung 7: Vorwissen.....	49
Abbildung 8: Relevanz des Themas.....	50
Abbildung 9: Kooperation in den letzten 12 Monaten	50
Abbildung 10: Regelmäßige Kooperation	51
Abbildung 11: Häufigkeit der Kooperation	52
Abbildung 12: Bildungsbereiche	53
Abbildung 13: Qualität der Kooperation	53
Abbildung 14: Zeitliche Ressourcen	54
Abbildung 15: Zuständigkeit Kooperation	55
Abbildung 16: Absprachen Kooperation	56
Abbildung 17: Persönlicher Anteil am Übergang.....	58
Abbildung 18: Anteil Kindertagesstätte Abbildung 19: Anteil Grundschule	59
Abbildung 20: Gleichberechtigte Zusammenarbeit	60
Abbildung 21: Sicherer Umgang.....	60
Abbildung 22: Gemeinsame Fachsprache.....	61
Abbildung 23: Gegenseitige Wertschätzung.....	62
Abbildung 24: Einfluss der einzelnen Akteure	63
Abbildung 25: Größte Verantwortung zur Herstellung einer angemessenen Kooperation	64
Abbildung 26: Wunsch nach mehr Verbindlichkeiten	64

- „Conni weiß noch nicht, ob sie sich auf die Schule freuen soll. Was ist, wenn ihre Lehrerin ganz streng ist? Aber Papa sagt, dass es solche Lehrerinnen gar nicht mehr gibt.“ -

(Schneider, 2007, S. 5)

- „Mit sechs beginnt der Ernst des Lebens. Das hatte Annette schon oft gehört. War dieser Ernst des Lebens eigentlich war, wusste sie nicht. Aber Annette ahnte: Es konnte nichts Schönes sein.“ –

(Jörg, 2018, S. 2)

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule stellt für Kinder einen wichtigen Schritt in ihrer Entwicklung dar (vgl. Carle, 2014, S. 161), der in der Regel mit Vorfreude erwartet wird. Jedoch kann es gleichzeitig mit Ängsten, Sorgen und Fragen verbunden sein (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 8). Dies verdeutlichen auch die beiden vorangestellten Zitate aus zwei Kinderbüchern, die den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich in den Mittelpunkt ihrer Handlung stellen. Das erste Zitat stammt aus dem Buch „Conni kommt in die Schule“. Das Mädchen Conni ist fünf Jahre alt und steht kurz vor ihrer Einschulung. Im Buch stellt sie die Hauptperson dar, die den gesamten Prozess des Überganges von der Anmeldung an der zukünftigen Schule, die Schuleingangsuntersuchung bis hin zum ersten Schultag inklusive Schultüte durchlebt. Dabei äußert Conni vor Schulbeginn die Sorge, ihre Lehrerin könne zu streng sein. Diese Sorge versuchen Connis Eltern ihr zu nehmen, indem sie unter anderem ihre eigenen Erfahrungen des ersten Schultages mit ihr teilen (vgl. Schneider, 2007). Bei der Kurzgeschichte „Der Ernst des Lebens“, aus dem zweiten vorangestellten Zitat, geht es um Annette. Diese bekommt vermehrt von verschiedenen Personen gesagt, dass mit ihrem sechsten Geburtstag der Ernst des Lebens auf sie zukommt. Erklärt, was dies genauer meint, hat Annette jedoch niemand, weshalb sie sich auch nur bedingt auf ihren sechsten Geburtstag freut. Als sie letztendlich in die erste Klasse kommt, lernt sie den Jungen Ernst kennen und freundet sich mit diesem an. Schnell merkt Annette, dass der Ernst des Lebens weniger schlimm als befürchtet ist (vgl. Jörg, 2018).

Der Übergang vollzieht sich dabei zwischen zwei Bildungsstufen. Auf der einen Seite zwischen dem Elementarbereich, der das Alter von null bis sechs Jahren einschließt. Mit der einsetzenden Schulpflicht, die in der Regel durch Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt, gehen die Kinder in den Primarbereich über (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2019, S. 24f.). Diesen Wechsel haben im Jahre 2018 92,7% aller Kinder in Deutschland vollzogen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020). Der Übergang ist dabei nicht nur ein einzelner Tag, sondern stellt einen langwierigen Prozess dar, der bereits während der Kindergartenzeit anfängt und erst in der ersten und zweiten Klasse endet (vgl. Griebel & Niesel, 2002, S. 105).

Die „Bewältigung oder aber Nichtbewältigung [des Überganges trägt] entscheidend zum Gelingen oder Misslingen des weiteren Entwicklungs- und Bildungsprozesses“ nach Schumacher (2007,

S. 11) bei. Was jedoch unter einem erfolgreichen Übergang verstanden wird, ist bisher wenig in der Forschung thematisiert. Eine zusammenfassende Aufzählung geben Wildgruber und Griebel (2016, S. 11) und sagen, dass Wohl- und Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Schule, die Beziehungen zu Erwachsenen und den Kindern, die positive Einstellung zum Lernen, die eigenen Kompetenzen sowie die Erreichung von Lernfortschritten wichtige Faktoren dafür sind, dass ein gelungener Übergang vollzogen werden kann. Ein Hindernis besteht allerdings bei angrenzenden Bildungsstufen darin, dass sich diese, beispielsweise in ihren Strukturen ähneln oder voneinander unterscheiden können. Je größer dabei die Unterschiede beim Übergang sind, desto größer ist die von den Kindern zu erbringende Leistung zu betrachten (vgl. Roßbach, Große, Kluczniok & Freund, 2010, S. 36). Aufgrund der auch heutigen Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich, die größtenteils geschichtlichen Ursprungs sind, besteht für die Kinder im Übergang eine Diskontinuität. Unterschiede sind beispielsweise darin zu sehen, dass der Besuch des Kindergartens freiwillig ist und der Schulbesuch dagegen eine Pflicht darstellt (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 43f.). Um dem Gefühl der Diskontinuität entgegen zu wirken, sollten die Kinder, von den verschiedenen beteiligten Akteuren, unterstützt werden. Dies sind zum einen die Eltern des Kindes, die durch ihre Rolle einen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung und somit auch auf den Übergang nehmen (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 18). Zum anderen beteiligt sind die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten sowie Lehrkräfte der Grundschulen, die dabei eine professionelle Rolle einnehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 7). Wie die einzelnen Akteure zusammenwirken und welche Faktoren weiterhin erfüllt sein sollten, um Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen, ist bisher, aufgrund der Komplexität des Themas, noch nicht vollständig erforscht (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 65; Cloos & Schröer, 2011, S. 19). Was jedoch klar ist, dass eine geforderte Anschlussfähigkeit dafür sorgen könnte, dass alle Kinder einen angemessenen Übergang vollziehen können (vgl. Roßbach, Große, Kluczniok & Freund, 2010, S. 36). Dies bedeutet, dass das Kind in seiner neuen Umgebung, Anknüpfungspunkte aus der Kindergartenzeit vorfindet, um eine Kontinuität zu verspüren. Eine Anschlussfähigkeit wird dabei inhaltlich, methodisch als auch medial diskutiert (vgl. Carle, 2014, S. 161). Die pädagogischen Fachkräfte aus den Kindertagesstätten sowie Grundschulen stehen bei der Gewährleistung einer Anschlussfähigkeit vor einer großen Herausforderung, da die beiden Bildungsstufen große Unterschiede zueinander aufzeigen (vgl. Höke & Arndt, 2015, S. 54). In welchen Bereichen der Anschlussfähigkeit eine Kontinuität oder Diskontinuität förderlich ist,

konnte noch nicht wissenschaftlich herausgestellt werden (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 65).

Trotz dessen das dem Thema in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in der Politik, Praxis sowie Wissenschaft geschenkt wurde, weist die Forschung in dem Bereich noch Lücken auf (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2008, S. 325; Wildgruber & Griebel, 2016, S. 9). Dabei wurde der Übergang nicht nur aus pädagogischer Sichtweise betrachtet, sondern auch zum Beispiel in der Psychologie, Familienforschung oder Entwicklungspsychologie (vgl. Günther, Fritsch & Trömer, 2016, S. 20; Griebel & Niesel, 2002, S. 11). Aus pädagogischer Sichtweise lässt sich sagen, dass der Einfluss der einzelnen Bildungsstufen, in diesem Fall Kindertagesstätten und Grundschulen, bisher nur wenig erforscht wurde. Hingegen verstärkt wissenschaftlich untersucht, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen. In Deutschland lässt sich zudem feststellen, dass weniger als im Vergleich auf internationaler Ebene geforscht worden ist (vgl. Kluczniok, 2012, S. 12).

Im Rahmen der Kindheitspädagogik ist es deshalb von Relevanz, sich mit dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich intensiver auseinanderzusetzen, da dieser Studiengang dazu qualifiziert, auf professioneller Ebene mit Kindern im Alter von null bis 14 Jahren zu arbeiten und die beiden beteiligten Bildungsstufen mögliche Arbeitsfelder darstellen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hamburg, 2016, S. 9). Daher versucht die vorliegende Bachelorarbeit eine Antwort darauf zu geben, welchen Einfluss der Elementar- und Primarbereich jeweils auf den kindlichen Übergang auf Grundlage ihres eigenen Bildungsauftrages nehmen können, weshalb in diesem Rahmen ausschließlich auf die beiden Bildungsstufen eingegangen wird. Dafür sollen zunächst die parallel verlaufenden Entstehungsgeschichten jeweils einzeln für den Elementar- sowie Primarbereich aufgezeigt werden, da sich anhand dessen bereits viele der auch heute noch sichtbaren Unterschiede erklären lassen. Danach folgt die Vorstellung der aktuellen Regelungen sowie Rahmenbedingungen jeweils einzeln für beide Bildungsstufen, um im Anschluss, die sich daraus ergebenden Herausforderungen für den kindlichen Übergang aufzuzeigen. Danach soll der Blickwinkel auf den Einfluss der beiden Institutionen gelenkt werden, ebenfalls in einer getrennten Darstellung. Für die Gewährleistung eines angemessenen Überganges ist es unumgänglich, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten und Grundschulen zusammenarbeiten. Diese Kooperation wird im Anschluss genauer betrachtet. Dabei wird anfangs kurz darauf eingegangen, wie sich die heutige

Forderung nach einer Zusammenarbeit herausgebildet hat. Anschließend stehen die einzelnen Formen von Kooperationen und der heutige Stand der Zusammenarbeit im Mittelpunkt. Nach dem theoretischen Teil folgt die Darstellung, der im Rahmen dieser Bachelorarbeit, durchgeführten empirischen Untersuchung. Dabei wurden mit Hilfe einer Online-Befragung insgesamt 22 Teilnehmer¹ aus Kindertagesstätten sowohl aus Grundschulen in Hamburg-Bergedorf zur aktuellen Situation der Kooperation mit der jeweiligen anderen Bildungsstufe befragt. Zunächst folgt in dem Kapitel eine theoretische Erläuterung zu der Fragestellung, Stichprobengenerierung sowie Erhebungs- und Auswertungsmethode. Danach folgt die Darstellung der im Rahmen der Befragung gesammelten Ergebnisse. Eine abschließende Zusammenfassung der gesamten empirischen Untersuchung stellt den Abschluss des Kapitels dar. Zum Schluss der Bachelorarbeit folgt eine Schlussbetrachtung, der im Rahmen der theoretischen sowie auch empirischen Erarbeitung, gesammelten zentralen Ergebnisse sowie ein Ausblick.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf ausschließlich die männliche Form genutzt, die stellvertretend für alle Geschlechter steht.

2. Herausbildung vom Elementar- und Primarbereich

Der Elementar- und Primarbereich sind in Deutschland auch heutzutage von großer Distanz zueinander geprägt. Dabei lassen sich viele der bestehenden Unterschiede aufgrund einer unterschiedlich- verlaufenden Entstehung begründen (vgl. Reyer, 2008, S. 69). Insgesamt lassen sich die Entstehungsgeschichten des Elementar- und Primarbereiches „eher durch Abgrenzung als durch Annäherung“ charakterisieren (Kluczniok & Roßbach, 2008, S. 322).

2.1 Elementarbereich

Eine institutionelle Betreuung von Kindern im Elementarbereich², wie diese heutzutage in Deutschland existiert, bildete sich erst mit der Zeit heraus. Vor Beginn des Aufkommens einer institutionellen Betreuung wuchsen Kinder ausschließlich in ihren Herkunftsfamilien bzw. bei nahen Verwandten auf. Im Mittelpunkt der Kindheit stand das Aneignen der familiären Arbeit, sodass diese später mit zunehmendem Alter selbst von den Kindern übernommen werden konnte. Dem Alter von null bis sechs Jahren wurde demnach keine spezielle Bedeutung zugeschrieben und galt schnell zu durchlaufen (vgl. Konrad, 2012, S. 11). Aufgrund von gesellschaftlichen und historischen Entwicklungen wurde es jedoch notwendig, eine institutionelle Betreuung von Kleinkindern einzurichten. Unter anderem sorgte die Industrialisierung dafür, dass Frauen nun auch vermehrt einer Erwerbstätigkeit nachgehen mussten, um die Familie finanziell zu unterstützen (ebd. S. 12). Aufgrund dessen entstanden im 18.- und 19. Jahrhundert erste Konzepte zur Erziehung von Kleinkindern (ebd. S. 19).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts lässt sich die heutige strukturelle Trennung von Kindertagesstätten und Grundschulen noch nicht erkennen. Dabei war es häufig der Fall, dass Schulkinder ihre noch nicht- schulpflichtigen Geschwister aufgrund von Mangel an anderen Betreuungsmöglichkeiten zu Hause beaufsichtigen und somit nicht am Unterricht teilnahmen. Durch das daraus resultierende Fernbleiben der Schulkinder vom Unterricht wurde es in Folge dessen erlaubt, Geschwisterkinder für die Betreuung mit in die Schule zu nehmen. Dies führte wiederum zu vermehrten Störungen des Unterrichtes, weshalb kurz danach die jüngeren, noch nicht schulpflichtigen Kinder, wieder vom Unterricht ausgeschlossen wurden. Daraus entstand eine Not an Betreuungsmöglichkeiten für noch nicht schulpflichtige Kinder (vgl. Reyer, 2008, S. 71).

² Der Elementarbereich schließt das Alter von null bis sechs Jahren ein und endet mit der Einschulung. Es lässt sich dabei unterteilen in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtung, wobei letzteres nochmals in Krippe (0-3 Jahre) und Kindergarten (3-6 Jahre) zu unterscheiden ist (vgl. Günther, Fritsch & Trömer, 2016, S. 62).

Dieser Bedarf wurde im weiteren Verlauf durch Entstehung verschiedener Betreuungseinrichtungen versucht zu decken. Um Mitte des 19. Jahrhunderts ließen sich bereits drei verschiedene Grundtypen unterscheiden (vgl. Konrad, 2012, S. 45). Dies sind die Kinderbewahranstalt, Kleinkinderschule sowie Kindergärten, die sich jeweils in ihren Funktionen unterscheiden, wobei letztere genannte bereits einen Bildungsaspekt beinhalteten (Konrad, 2012, S. 46; Kluczniok, 2012, S. 3).

Ein besonderes Ereignis im weiteren geschichtlichen Verlauf und bis heute nachwirkendes Ereignis, stellt die Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 dar. Auf der Reichsschulkonferenz berieten insgesamt fast 700 pädagogische Experten unter anderem darüber, welche Stellung der Kindergarten zur Schule einnehmen soll. Insgesamt standen drei Möglichkeiten zur Debatte. Die erste Möglichkeit sah vor, dass der Elementarbereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet wird und somit ein freiwilliges Angebot darstellt. Die zweite Möglichkeit bestand darin, dass der Elementarbereich Teil des Bildungssystem mit einer Verpflichtung für alle wird. Im Gegensatz dazu, sah die dritte Möglichkeit ebenfalls vor, dass der Elementarbereich Teil des staatlichen Bildungswesens wird, wobei der Besuch freiwillig ist. Letztendlich setzte sich mehrheitlich unter den Experten die erste Möglichkeit durch (vgl. Konrad, 2012, S. 127f.). Die Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Form der Elementarbereich organisiert werden soll, ist dabei nicht neu aufgetaucht, sondern war bereits seit Beginn der institutionellen Kinderbetreuung von Bedeutung. Bereits Fröbel forderte eine „Vermittlungsschule“, welche die Besonderheiten des Elementar- und Primarbereiches in ihre pädagogische Arbeit aufnimmt (vgl. Hopf, Zill- Sahn & Franken, 2004, S. 9). Besonders die konfessionellen Träger lehnten jedoch diese Vorstellungen ab, da sie somit ihre Einflussmöglichkeiten in Gefahr sahen (vgl. Faust, 2010, S. 47).

Im weiteren Verlauf kam es zu einem Einschnitt der Herausbildung des Elementarbereiches durch den aufkommenden Nationalsozialismus (1933-1945). Dabei wurde die bisherige Pädagogik zu Gunsten der nationalsozialistischen Vorstellungen genutzt. Konrad (2012, S. 169) beschreibt es als eine aus „Elementen der Fröbelpädagogik und spezifisch nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen zusammengeführte Kindergartenpädagogik“. Die vor dieser Zeit aufkommenden Pädagogien, wie zum Beispiel Montessori- oder Walddorf, wurden zu Zeiten des Nationalsozialismus untersagt (ebd.). Nach dem Ende des Nationalsozialismus zeichneten sich zwei Wege in der Geschichte von Deutschland ab, demnach nahm ebenfalls die Entwicklung

des Elementarbereiches unterschiedliche Wege in der BRD und DDR. Aufgrund der hohen ideologischen Ausprägung des Bildungssystems der DDR wurde dieses nach der Wiedervereinigung nicht übernommen (vgl. Enders, 2010, S. 17), weshalb an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen wird.

In der geschichtlichen Entwicklung der BRD lässt sich der Sputnikschock³ im Jahre 1957 als einschneidendes Erlebnis betrachten. Dies führte dazu, dass vermehrt unter anderem das Thema der frühkindlichen Bildung im Mittelpunkt der Diskussionen stand (ebd. S. 15f.). Zuvor vorherrschend war die Reifetheorie, wonach der kindlichen Entwicklung nicht vorweggenommen werden sollte und Bildung somit keinen hohen Stellenwert besaß (ebd. S. 16). In den nächsten Jahrzehnten stand das Thema Bildung weiterhin im Fokus der Diskussionen, wobei beispielsweise die vorschulische Förderung⁴ in den Mittelpunkt gelangte, um früh und kompensatorisch zu wirken (ebd.). Im Jahre 1970 kam wiederholt unter anderem die Forderung vom Deutschen Bildungsrat auf, den Elementarbereich in das bestehende Bildungssystem aufzunehmen. Auch in diesem Fall gelang es nicht, dieser Forderung nachzukommen (vgl. Hasselhorn & Schneider, 2018, S. 615f.). In den 1980er Jahren fand das Thema frühkindliche Bildung eine nicht mehr so starke Beachtung, da sich die erhoffte kompensatorische Wirkung nicht zeigte (vgl. Enders, 2010, S. 17). Jedoch fand dieser Zurückgang des Interesses eine Unterbrechung mit dem PISA- Schock⁵ im Jahre 2000. Dabei lagen die Leistungen der deutschen Schüler unter dem OECD- Durchschnitt, weshalb das Thema frühkindliche Bildung wieder vermehrt in den folgenden Jahren diskutiert wurde. Eine Folge daraus lässt sich im Beschluss des „Gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ sehen. Das Ziel des gemeinsamen Rahmens lag darin, einen bundesweiten einheitlichen Rahmen zur Verständigung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen zu schaffen (vgl. Jugendminister- und Kultusministerkonferenz, 2004, S. 2). Nach Cloos, Oehlmann & Sitter (2013, S. 551)

³ Beim Sputnikschock im Jahre 1957 sendete die Sowjetunion als erstes einen Satelliten ins Weltall, was Folgen auf die Raumfahrt, aber auch unter anderem auf die Bildung hatte (vgl. Nagler, 2014, S. 1; Enders, 2010, S. 15).

⁴ Die vorschulische Förderung kann dabei unterteilt in außerschulische (z.B. familiäres Umfeld) und institutionelle Erziehung werden (vgl. Enders, 2010, S. 13).

⁵ Im Jahre 1997 entschloss sich Deutschland dazu, an nationalen sowie internationalen Vergleichsuntersuchungen teilzunehmen. Damit sollte die bisherige Qualität des Bildungssystem festgestellt und zur Verbesserung gezielte Maßnahmen eingeleitet werden. Die PISA- Vergleichsuntersuchung stellt dabei ein solches Instrument der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) dar (vgl. Kultusministerkonferenz, 2002, S. 3).

stellt dies eine curriculare Annäherung von Elementar- und Primarbereich dar, nachdem sich diese historisch sehr verschieden entwickelten.

2.2 Primarbereich

Die Entwicklung des gesamten Schulsystems begann bereits früher als die des Elementarbereiches. Zwischen 1750 – 1850 gab es bereits eine Vielzahl an Schulen mit jeweils sehr unterschiedlichen Bezeichnungen, z.B. „Ammenschule“ oder „Volksschule“. Die Bezeichnungen standen dabei in den meisten Fällen gleichzeitig für die Funktionen der Schulen (vgl. Reyer, 2006, S. 27). Ein bedeutender Schritt allgemein für das Schulwesen vollzog sich im 18. Jahrhundert mit der Einführung der Schulpflicht⁶, wobei mehrfache Versuche zur Umsetzung notwendig waren. Letzten Endes gelang es 1894 durch das „Allgemeine [...] Landrecht für die preußischen Staaten“ (vgl. van Ackeren & Klemm, 2011, S. 14), um ein gemeinsames Staats- und Nationalbewusstsein durch die Einführung der Unterrichtspflicht zu verwirklichen (ebd. S. 15). Die Einführung führte jedoch zunächst dazu, dass Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts passende Räumlichkeiten, ausgebildete Lehrkräfte sowie geeignete Lernmittel fehlten (vgl. Reyer, 2006, S. 33).

Im 19. Jahrhundert wurde zwischen dem „höherem“ und „niederen“ Schulwesen unterschieden. Je nach familiärem Stand besuchten die Kinder einer der beiden Schulformen, die komplett getrennt voneinander agierten. Ziel der Trennung lag darin, dass die Kinder auf ihren familiären Stand vorbereitet werden sollten. Beispielsweise wurden Schüler eines niederen Standes, dem niederen Schulwesen zugeteilt. (vgl. van Ackeren & Klemm, 2011, S. 18-22). Im Laufe des 19. Jahrhunderts kam zu den eben dargestellten zwei Schulformen eine weitere hinzu. Dies war das „mittlere“ Schulwesen, welches sich zwischen den beiden anderen Schulformen ansiedelte. Weiterhin existierte eine komplette Trennung der Schulformen. Im Zuge der Industrialisierung wurde das bisherige Bildungssystem in Frage gestellt, dabei ging es beispielsweise um die Bildungsbegrenzung. Eine Lockerung dieser Vorgehensweise konnte dabei beschlossen werden (ebd. S. 24f.), was sich beispielsweise darin zeigte, dass der bisherige

⁶ Die Unterrichtspflicht kann als Vorläufer für die heutige Schulpflicht gesehen werden. Bei der Unterrichtspflicht besteht die Wahl, den Unterricht entweder in der Schule oder vom Privatlehrer erteilt zu bekommen. Die Schulpflicht hingegen sieht vor, den Unterricht in dafür vorgesehenen Institutionen zu erhalten (vgl. van Ackeren & Klemm, 2011, S. 14).

Lehrplan im „niederem“ Schulwesen ausdifferenzierter wurde. Eine komplette Abschaffung des Ständepinzips gelang jedoch nicht (ebd. S. 28).

In der Weimarer Republik (1918-1933) wurde das bisherige Schulsystem stärker hinterfragt, da beispielsweise verschiedene Reformpädagogen (z.B. Maria Montessori), unter anderem die Passivität der Schüler im Unterricht kritisierten. Weiterhin wurde die autoritär geprägte Pädagogik im Schulalltag sowie das Ständepinzip durch Aufkommen der Demokratie zunehmend hinterfragt. Anfangs wurden keine großen Veränderungen vorgenommen, beispielsweise nur eine Humanisierung des pädagogischen Umganges (ebd. S. 32f.). Eine große Veränderung in diesem Zusammenhang gelang erst durch die Reichsschulkonferenz im Jahre 1920, die sich unter anderem auch mit dem bisherigen Primarbereich beschäftigte. Dabei wurde das bisherige Ständepinzip aufgehoben und durch das Leistungsprinzip ersetzt, da dieses als nicht zeitgemäß erachtet wurde. Ein gemeinsamer Unterricht über die gesamte Schulzeit hinweg, setzte sich allerdings nicht mehrheitlich durch. Stattdessen einigten sich die Mitglieder auf eine vierjährige gemeinsame „Unterstufe der Grundschule“, die von allen gemeinsam durchlaufen werden soll (ebd. S. 33f.; Kluczniok, 2012, S. 3f.). Dies lässt sich als Beginn der Grundschule sehen, in welcher Form sie auch heute in Deutschland existiert.

Während des Nationalsozialismus fand auch die bisherige Entwicklung des Primarbereiches einen Einschnitt. Dabei wurde ebenfalls der Primarbereich dafür genutzt, um die NS- Ideologie zu verbreiten. Gegnern dieser Vorgehensweisen wurden Strafen angedroht (vgl. Lehberger & de Lorent, 2012, S. 126). Nach der Zeit des Nationalsozialismus nahm auch die Entwicklung des Primarbereiches zwei verschiedene Wege. Dabei wird aufgrund der hohen ideologischen Vorstellungen des Schulsystems der DDR auch an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Nach 1945 wurde zunächst das Schulsystem in der BRD versucht zu demokratisieren, wobei zum Beispiel alle Schüler wieder gemeinsam in der Grundschule lernten und sich je nach Leistung danach spezialisierten (ebd. S. 37f.). In den 1960er Jahren wurde das gesamte Bildungswesen aus ökonomischen und demokratischen Ansprüchen grundlegend reformiert. Aus ökonomischen Gründen einerseits, um international mithalten zu können und andererseits aus demokratischen Gründen, um Chancenungleichheit im Bildungssystem abzuschaffen (ebd. S. 40f.). Ebenfalls wurde im Jahre 1970 vom Deutschen Bildungsrat der Strukturplan für das Bildungswesen vorgelegt, der ebenfalls Veränderungen im Primarbereich forderte. Eine Folge

daraus war die Vorverlegung des Einschulungsalters auf das vollendete fünfte Lebensjahr, da diesem bereits eine Lernfähigkeit zugesprochen wurde. Aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten sowie weniger Kinder im Elementarbereich wurde diese Vorverlegung danach wieder rückgängig gemacht (vgl. Faust, 2010, S. 50).

3. Rahmenbedingungen vom Elementar- und Primarbereich

Nachdem dargestellt werden konnte, dass sich die beiden Bildungsstufen weitestgehend unabhängig voneinander entwickelten, sollen nun die aktuellen Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereiches jeweils einzeln dargestellt werden. Dabei werden zur Übersichtlichkeit verschiedene Kriterien in gleicher Reihenfolge, jeweils für den Elementar- und Primarbereich, vorgestellt. Dies sind die gesetzliche Einordnung, Vorgaben für die Bildung, das Bild vom Kind, Didaktik, Beobachtung und Leistungsbeurteilung sowie Berufsgruppen.

3.1 Elementarbereich

Gesetzliche Vorgaben für den Elementarbereich finden sich im Sozialgesetzbuch VIII im gesamten dritten Abschnitt *Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege*, wobei beispielsweise die Grundsätze einer solchen beschrieben sind. Die Gesetzgebungshoheit im Elementarbereich obliegt bei den Bundesländern⁷. Der Bund hat dabei jedoch für eine kurze Zeit die Möglichkeit einzugreifen. Daraus resultieren deutschlandweit beispielsweise unterschiedliche Finanzierungssysteme oder Bildungsvorgaben. Die Kommune kann dabei beispielsweise festlegen, wie viel Geld für Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt wird (vgl. Meyn & Walther, 2014, S. 18). Dies spiegelt sich in den Elternbeiträgen für einen Besuch einer Kindertagesstätte wider. In den meisten Fällen gibt es eine Mischfinanzierung für einen Platz in einer Kindertagesstätte (vgl. Kluczniok, 2012, S. 4). Dabei stammen die Gelder jeweils anteilig aus Bundesland, Kommune, Träger und Elternbeiträgen (vgl. Meyn & Walther, 2014, S. 18). Die Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen für Kinder ist dabei den Eltern nach §22 SGB 8 Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 freigestellt und stellt keine Pflicht dar. Falls eine Förderung in Tageseinrichtung von Seiten der Eltern gewünscht ist, können diese aus unterschiedlichen Trägern einen passenden aussuchen. Kriterien können hier beispielsweise das

⁷ Aufgrund der daraus resultierenden verschiedenen Bildungssysteme in den einzelnen Ländern findet im Rahmen dieser Bachelorarbeit eine regionale Beschränkung bei der Beschreibung der Rahmenbedingungen statt. Dabei fiel die Entscheidung auf das Bundesland Hamburg, da dort ebenfalls die empirische Untersuchung durchgeführt wurde.

Konzept der Kindertageseinrichtung oder der benötigte Umfang an Betreuungsstunden sein (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 55). Trotz Freiwilligkeit eines solchen Besuches, besteht seit 2013 ein Rechtsanspruch auf Betreuung ab Vollendung des ersten Lebensjahres. Davor bestand bereits seit dem Jahre 1999 ein Rechtsanspruch für Kinder ab dem dritten Lebensjahr (vgl. Meyn & Walther, 2014, S. 18).

In Kapitel 2.1 konnte herausgestellt werden, dass der Bildungsaspekt erst im Laufe der Her- ausbildung des Elementarbereiches eine Rolle spielte. Mit dem bereits beschriebenen „Ge- meinsamen Rahme[n] der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtung“ bekamen die einzelnen Bundesländer die Aufgabe, auf Grundlage der Vorstellungen der Jugendminis- ter- sowie Kultusministerkonferenz einen eigenen Rahmenplan für die frühe Bildung zu ent- wickeln. Die Bundesländer hatten dabei die Freiheit, nach eigenem Ermessen Themenschwer- punkte zu setzen (vgl. Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 2). Zu- dem konnten sich die einzelnen Bundesländer an einer bestimmten Bildungstheorie oder - verständnis orientieren (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 42). Die Vorgaben innerhalb der Bildungsbereiche stellen dabei in allen Bundesländern Richtziele dar, die den pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für die Gestaltung der Arbeit geben soll (ebd. S. 44f.). Das Bun- desland Hamburg hat sich dabei auf die folgenden Bildungsbereiche geeinigt: Körper, Bewe- gung, Gesundheit; Soziale und kulturelle Umwelt; Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien; Bildnerisches Gestalten; Musik; Mathematik sowie Natur-Umwelt-Technik (Hautumm, Heller & Wagner, 2012, S. 53). Es sollte hinzugefügt werden, dass die Bildungs- pläne in den einzelnen Bundesländern eine Empfehlung für die Kindertageseinrichtungen dar- stellen, eine Pflicht zur Erfüllung aller Vorgaben besteht nicht (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 55).

Aufgrund der Unterschiede in der Sichtweise des Bildes vom Kind im Elementar- sowie Prim- arbereich wird dieses an dieser Stelle kurz beschrieben. Im Elementarbereich ist das Kind aktiv und kompetent, um seine eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu entwickeln. Die Bil- dung ist dabei „Selbstbildung“, die in sozialen Umwelten stattfindet (vgl. Wildgruber & Grie- bel, 2016, S. 42). Das kindliche Lernen im Elementarbereich wird im Zusammenhang mit All- tagssituationen gesehen, wobei das Spielen eine zentrale Form darstellt. Trotz Betonung der Selbsttätigkeit des Kindes, sollen laut Bildungsplänen vieler Bundesländer, Impulse durch die

pädagogischen Fachkräfte erfolgen (ebd. S. 46f.). Das Spielen erfolgt interessengeleitet und dient nicht der Erreichung domänenspezifischen Zielen (vgl. Carle, 2014, S. 163).

Weiterhin stellt die Beobachtung eine besondere Bedeutung im Elementarbereich dar. Diese soll gewährleisten, dass die pädagogischen Fachkräfte die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie die kindlichen Interessen einschätzen können. Diese Einschätzung soll wiederum dafür dienen, dies in der pädagogischen Arbeit miteinzubauen sowie für die Elternarbeit zu nutzen (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 50f.). Dies ist auch Ziel der Beobachtung in den Hamburger Bildungsempfehlungen. Hinzu kommt, dass die beschriebenen Bildungsziele der Bildungsempfehlungen, Orientierung bei der Beobachtung geben sollen, sowie das Alltags- und systematische Beobachtungen im Wechsel durchgeführt werden sollen (vgl. Hautumm, Heller & Wagner, 2012, S. 36).

Laut des Fachkräftebarometers, welcher das gesamte frühpädagogische Personal in der Kindertagesbetreuung anhand verschiedener Kriterien, wie zum Beispiel der Qualifizierung oder das Geschlechterverhältnis, betrachtet, stellen die Erzieher die größte Berufsgruppe im Elementarbereich dar (vgl. Behr et al. 2019, S. 6f. und 40). Um diese Qualifikation erlangen zu können, werden die entsprechenden Absolventen an Fachschulen und –akademien ausgebildet. Die Ausbildungen können sich dabei beispielsweise in Inhalten in den Bundesländern unterscheiden, da dies Ländersache ist. Die Kultusministerkonferenz kann auch dann an dieser Stelle regulierend eingreifen (vgl. Borg, Hoffmann, Kubandt & Nottle, 2011, S. 10). Allgemein ist die Ausbildung sozialpädagogisch sowie allgemeinbildend ausgerichtet mit der Voraussetzung eines mittleren Bildungsabschlusses (vgl. Carle, 2014, S. 167). Aufgrund des PISA-Schocks und der starken Diskussion um frühe Bildung, wurde nun vermehrt die Forderung nach einer Akademisierung des Berufsfeldes diskutiert. Hintergrund dabei war, dass die Anforderungen an pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich stark angestiegen sind und dies nun am besten durch Akademisierung erfüllt werden soll. Aktuell gibt es mehr als 60 verschiedene Studiengänge in der Frühpädagogik (ebd.). Der Anteil von akademisch- ausgebildetem Personal lag im Jahr 2018 laut des Fachkräftebarometers (2019, S. 42) zwischen sechs und sieben Prozent.

3.2 Primarbereich

Die gesetzliche Einordnung des Primarbereiches findet sich im Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes. „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Die meisten Schulen

sind daher in staatlicher Trägerschaft, Privatschulen stellen eine Minderheit dar (vgl. Kluczniok, 2012, S. 4). Die Verantwortung für die Erfüllung des Bildungsauftrages ist in den Schulen auf verschiedenen Ebenen verteilt (ebd. S. 103). Zum einen besitzen dabei die Bundesländer eine Verantwortung (vgl. Lehberger & de Lorent, 2012, S. 19), worin beispielsweise die Erstellung von Lehrplänen oder die Organisation der Ausbildung des schulischen Personals fällt (vgl. van Ackeren & Klemm, 2011, S. 107). Zum anderen können auch die Kommunen in die Verantwortung hineingezogen werden. Diese sind dann beispielsweise für die Errichtung und den Erhalt von Schulgebäuden zuständig (ebd. S. 106). Ein zentrales Instrument zur Überwachung des gesamten Schulwesens stellt die Schulaufsicht dar (ebd. S. 109). Der Schulbesuch ist, in der Regel, mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres verpflichtend. Der Eintritt in das Schulsystem beginnt mit einer gemeinsamen vierjährigen Grundschuldauer. Berlin und Brandenburg stellen dabei eine Ausnahme mit einer sechsjährigen Grundschule dar. Die Aufgabe des Primarbereiches besteht darin, grundlegende Kulturtechniken unserer Gesellschaft zu vermitteln und somit auf den weiteren schulischen Bildungsgang vorzubereiten. Nach der Primarstufe folgt der Sekundarbereich I (ebd. S. 49f.). Aufgrund der Schulpflicht für alle Kinder fallen keine Kosten für den Schulbesuch an (vgl. Kluczniok, 2012, S. 4).

In der Schule findet Unterricht in bestimmten Fächern statt, wobei die Bildungsvermittlung im Vordergrund steht (vgl. Höke & Arndt, 2015, S. 56). Der Unterricht wird dabei in den meisten Fällen in altershomogenen Gruppen vollzogen (vgl. Kluczniok, 2012, S. 4). Bei den Fächern wird unterschieden zwischen fachbezogenen und fächerübergreifend (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 46). Fachbezogene Fächer im Bundesland Hamburg sind folgende: Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht, Bildende Kunst, Musik, Religionsunterricht, Theater sowie Sport. Darüber hinaus existieren die fächerübergreifenden Fächer, wie zum Beispiel die Umwelt- oder Mobilitäts- und Verkehrserziehung (vgl. Behörde für Schule Hamburg, 2019). Eine Besonderheit besteht hierbei, dass in den Fächern eine Leistungsbewertung vorgenommen wird (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 8f.). Dabei definieren die einzelnen Lehrpläne für die einzelnen Fächer, festgelegte zu erreichende Kompetenzen. Als Beispiel formuliert das Bundesland Hamburg im Schulfach Deutsch, Beobachtungskriterien für das Ende der ersten und zweiten Klasse sowie Regelanforderungen am Ende der vierten Klasse. Aus dem Kompetenzbereich „Schreiben“ in dem Unterpunkt „Texte schreiben“ lautet ein Beobachtungskriterium am Ende der Klasse eins „Kann das Kind klar geformte Buchstaben schreiben?“

(vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 2011, S. 22). Insgesamt sind die einzelnen Fächer durch eine starke Fokussierung auf Fachlichkeit gekennzeichnet. Das Kind wird im Rahmen des Primarbereiches in Lernprozessen gesehen, welche beispielsweise die Persönlichkeit stärken oder die Neugierde wecken sollen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 4).

Für die Grundschule liegt bereits eine Vielzahl von didaktischen vorgefertigten Materialien vor (vgl. Carle, 2014, S. 163). Insgesamt ist die Didaktik der Grundschule sehr offen in den Bundesländern gehalten, sodass die Lehrkräfte eigenständig Methoden anwenden können (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 46). Die Lehrpläne der Grundschulen stellen im Gegensatz zu den Bildungsempfehlungen des Elementarbereiches einen verbindlichen Auftrag dar, wobei eine Überprüfung der Zielerreichung notwendig wird (ebd. S. 45). Die Leistungsbeurteilung soll dazu dienen, den Schülern eine Rückmeldung zum aktuellen Leistungsstand zu liefern und auf Grundlage dessen, individuelle Förderangebote zu entwickeln (ebd. S. 51). Im allgemeinen Teil des Hamburger Lehrplanes heißt es dazu, dass die Leistungsbeurteilung auf Grundlage von bearbeiteten Aufgaben oder einer Präsentation der Schüler erfolgen soll. Dabei soll sich an den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der jeweiligen Fächer orientiert werden, welche in den jeweiligen Lehrplänen differenziert formuliert sind (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 8). Bei der Untersuchung aller deutschlandweiten Lehrplänen stellen Wildgruber und Griebel (2016, S. 45) fest, dass die Individualisierung einen Weg darstellt, um eine Homogenität der Klasse herzustellen. Weiterhin konnten die Autoren feststellen, dass in den Lehrplänen eine starke Fokussierung auf Handlungsorientierung und Selbstständigkeit bei der Erledigung von Aufgaben der Kinder gelegt wird.

Die Ausbildung im Primarbereich ist im Gegensatz zum Elementarbereich akademisiert. Aufgrund des föderalistischen Prinzips in Deutschland, tragen die Bundesländer beispielsweise auch die Verantwortung der Ausbildung des pädagogischen Personals in Grundschulen (vgl. van Ackeren & Klemm, 2011, S. 107). Im Bundesland Hamburg gibt es die Möglichkeit, ein Lehramtsstudium für die Primar- und Sekundarstufe I zu absolvieren, um im Anschluss an einer Grundschule zu unterrichten. Das Studium unterteilt sich in drei Abschnitte. In den ersten sechs Semestern wird der Bachelor of Arts erlangt, wobei daran anschließend vier Semester für den Master of Education folgen. Darauf aufbauend ist der 18- monatige Vorbereitungsdienst. Das Lehramtsstudium endet dann mit dem Staatsexamen. Eine Besonderheit des

Studiums ist dabei die Wahl von zwei Fächern vor Studienbeginn, die später gelehrt werden. Neben dieser fachlichen Spezialisierung werden zudem Kenntnisse der Erziehungswissenschaft, beispielsweise zur Grundschulpädagogik oder Didaktik in den gewählten Unterrichtsfächern vermittelt (vgl. Universität Hamburg, 2018).

3.3 Herausforderungen

Im weiteren Verlauf soll nun darauf eingegangen werden, welche Herausforderungen sich aufgrund der auch heute noch zu identifizierbaren Unterschiede für die Institutionen bei der Gestaltung des Überganges ergeben können. Dabei werden die allgemeinen Rahmenbedingungen und Regelungen des Elementar- und Primarbereiches miteinander verglichen und anschließend Schlüsse für mögliche, sich daraus ergebende Herausforderungen gezogen. Weiterhin wird versucht, zu überprüfen, inwiefern die aktuellen Regelungen eine Anschlussfähigkeit gewährleisten. Anschlussfähigkeit meint im Kontext des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich, dass Kinder in ihrem neuen Umfeld, der Grundschule, besser zurechtfinden, wenn sie Anknüpfungspunkte aus der alten Umgebung, dem Kindergarten, vorfinden. Dies vermittelt Kindern ein Gefühl von Kontinuität und erleichtert somit den Übergang. Die Anschlussfähigkeit kann sich dabei beispielsweise auf Inhalte oder Didaktik beziehen (vgl. Carle, 2014, S. 161). Die Anschlussfähigkeit ist nach Hellmich (2007, S. 1) deshalb bedeutend, da „[e]rfolgreiche anschlussfähige Bildungsprozesse [...] eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Kindern“ darstellen. Dabei sollte der Kindergarten die Grundlage schaffen, auf die die Grundschulen im Anschluss aufbauen können (vgl. Carle, 2014, S. 162). Eine Kooperation beider Bildungsstufen ist dafür unumgänglich, worauf im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 8). Dabei sollte jedoch im Vorfeld gesagt werden, dass dies ein allgemeiner Vergleich ist. Es sollte berücksichtigt werden, dass nicht jede institutionelle Einrichtung, sei es Kindertagesstätte oder Grundschule, identisch arbeiten. Es lassen sich Unterschiede aufgrund des jeweiligen Konzeptes oder dort tätigen pädagogischen Fachkräften mit ihren jeweiligen spezifischen Vorstellungen feststellen (vgl. Carle, 2014, S. 164).

Zunächst wird durch die gesetzliche Einordnung, der Freiwilligkeit des Elementarbereiches und der Verpflichtung des Primarbereiches, möglicherweise verschiedene Erwartungen und Bedeutungen an die einzelnen Einrichtungen gestellt. Weiterhin kommt nach Wildgruber und Griebel (2016, S. 41) erschwerend hinzu, dass oftmals verschiedene Ministerien für beide

Bildungsbereiche innerhalb der Bundesländer zuständig sind. In Hamburg ist dies für den Kindergarten das Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. Für die Schulen gibt es hingegen ein eigenes, das Ministerium für Schule und Berufsbildung. Die damit verbundenen verschiedenen Rahmenbedingungen können bei fehlender Absprache untereinander zu großen Unterschieden führen, womit die Anschlussfähigkeit im Übergang möglicherweise nicht gegeben ist.

Bei den fachlichen Vorgaben lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich aufzeigen. Dabei fällt bereits generell auf, dass sich beide in ihrer Namensgebung, Umfang, Zuordnung von Ministerien und Autoren unterscheiden (ebd. S. 52). Zudem unterscheiden sich die Bildungs- und Lehrpläne zentral in ihrer Verbindlichkeit. Bildungspläne des Elementarbereiches stellen dabei Richtziele dar, welche Kinder vor Eintritt in die Grundschule erlangt haben sollen. Um dies zu erreichen, sollen Kinder in den vorgegebenen Bildungsbereichen eine Vielzahl von Erfahrungen sammeln. In den Lehrplänen des Primarbereiches hingegen finden sich Ergebnisziele, die von jedem Kind zu einem vorgegebenen Zeitpunkt erfüllt sein sollen (ebd. S. 53). Aufgrund der allgemein gehaltenen Bildungspläne des Elementarbereiches stellen diese keinen Widerspruch zu den Lehrplänen des Primarbereiches dar (vgl. Carle, 2014, S. 166). Allerdings ist die Umsetzung der Vorgaben im Elementarbereich nicht verbindlich, sodass diese letztendlich abhängig von den jeweiligen pädagogischen Fachkräften sind (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 49). Die Verbindlichkeit der Umsetzung der Lehrpläne wird nach Carle (2014, S. 166) der Bildung im Primarbereich eine höhere Bedeutung übertragen. Weiterhin können sich die Bildungs- sowie Lehrpläne je nach Bundesland stark unterscheiden. Enders (2010, S. 50) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass es sowohl im Elementar- sowie Primarbereich keine deutschlandweiten geltenden Bildungspläne für die beiden Bildungsbereiche gibt. Außerdem kann in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass die Bildungspläne des Elementarbereiches sich stärker an die einzelnen Kinder mit seinen jeweils spezifischen Bedürfnissen orientiert. Dabei wird Heterogenität als Bereicherung empfunden. Hingegen orientieren sich die Lehrpläne des Primarbereiches stark an den vorgegebenen fachlichen Zielen, die von allen Kindern erreicht werden sollen. Dabei wird auf eine Homogenität der Klassen hingearbeitet (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 38). Zudem stellen Wildgruber und Griebel (2016, S. 54) fest, dass aus den Bildungs- und Lehrplänen nicht hervorgeht, ob die Bildungsbereiche im Vorfeld aufeinander abgestimmt oder isoliert voneinander entstanden

sind. Dabei konnten PISA und weitere Lernstandserhebungen bereits herausstellen, dass es von großer Bedeutung für einen angemessenen Übergang ist, wenn diese den jeweiligen anderen Bildungsplan kennen sowie dieser mit einem verbindlichen Charakter darauf aufbaut (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 11). Aktuell ist die Anschlussfähigkeit nicht von Anfang an gewährleistet, sondern wenn nur durch Zufall (vgl. Carle, 2014, S. 166f.). Eine Überprüfung, ob die fachlichen Strukturen der beiden eine Anschlussfähigkeit für die Kinder darstellen, ist noch nicht vorgenommen worden und sollte daher in Zukunft geschehen. In einigen Bundesländern lässt sich hingegen bereits eine Annäherung hinsichtlich der Anschlussfähigkeit im Hinblick auf ein gemeinsames Bildungsverständnis beobachten. Dabei haben die Bundesländer Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein- Westfalen und Thüringen einen gemeinsamen Bildungsplan, der für Kindertagesstätten und Grundschulen gültig ist. Im Bundesland Hamburg ist dies allerdings noch nicht der Fall (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 42f.).

Bei der Didaktik lassen sich viele Unterschiede bereits darin begründen, dass der Schwerpunkt des Elementarbereiches auf der Sozialpädagogik und der des Primarbereiches auf der Schulpädagogik liegt (vgl. Kluczniok, 2012, S. 4). Dementsprechend stellt das Spiel eine zentrale didaktische Methode im Elementarbereich dar. In den Hamburger Bildungsempfehlungen (Hautumm, Heller & Wagner, 2012, S. 30) heißt es dazu beispielsweise, dass „[i]m Kindesalter [...] Spielen die bedeutsamste und wirkungsvollste Art des Lernens“ ist. Weiterhin spielen auch das selbstgesteuerte Entdecken oder die Projektarbeit eine Rolle bei den didaktischen Mitteln des Elementarbereiches (vgl. Carle, 2014, S. 163). In der Schule findet hingegen ein schulischer Unterricht mit seinen jeweiligen fachlichen Zielen statt, wobei ein situationsorientiertes Lernen meist nur noch innerhalb fachlicher Vorgaben und nach vorheriger Planung stattfindet. In den meisten Lehrplänen der einzelnen Bundesländer, zum Beispiel Hamburg, findet das Spielen keine Erwähnung und wird somit keiner Bedeutung zugeschrieben (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 54). In den didaktischen Prinzipien des Elementar- und Primarbereiches lässt sich der Schluss ziehen, dass beide eine Offenheit vorweisen, um individuell auf die kindlichen Bedürfnisse einzugehen. Im Hinblick auf eine Anschlussfähigkeit bietet dies allerdings die Gefahr, dass bei sehr verschiedenen didaktischen Prinzipien keine Kontinuität und Kohärenz vom Kind in beiden Bildungsstufen erlebt wird (ebd. S. 53).

Ein weiterer Unterschied liegt in der Beobachtung und Leistungsbeurteilung der beiden Bildungsstufen, wodurch sich weitere Herausforderungen ableiten lassen. Bei den

Bildungsplänen im Elementarbereich spielt die Leistungsbeurteilung eine eher untergeordnete Rolle. Das Kind steht im Vordergrund, beispielsweise mit seinen jeweiligen Interessen. Im Primarbereich steht die Leistungsbeurteilung dagegen im Vordergrund und erfolgt nach fachlichen Kriterien. Die Weitergabe bzw. ein Austausch von Beobachtungsergebnissen, der eine Anschlussfähigkeit gewährleisten würde, besteht jedoch nur in einzelnen Bundesländern (ebd. S. 51). In den Hamburger Bildungsempfehlungen lassen sich keine Hinweise auf die Weitergabe von Beobachtungsergebnissen finden. Ein mögliches Problem könnte dabei der Datenschutz darstellen. Die Eltern als Vertreter ihrer Kinder dürfen darüber entscheiden, ob jegliche Informationen an den Primarbereich weitergegeben werden. Besonders bei einem defizitorientierten Blickwinkel von Seiten des Elementarbereiches kann dies möglicherweise von den Eltern widersprochen werden (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 175). Jedoch lässt sich in Hamburg das Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen als Bindeglied zwischen Elementar- und Primarbereich identifizieren. Dieses wurde im Schuljahr 2005/2006 eingeführt und soll die kindlichen Kompetenzen der Viereinhalbjährigen einschätzen. Dafür findet unter anderem ein Vorstellungsgespräch in den Grundschulen statt, wobei die Ergebnisse wiederum an die Kindertagesstätten weitergegeben und dort im Rahmen von Entwicklungsgesprächen genutzt werden (vgl. Heckt & Pohlmann, 2019, S. 6-8).

Zur Ausbildung der beiden Berufsgruppen im Elementar- und Primarbereich lassen sich bereits viele Unterschiede identifizieren. Dies geht mit verschiedenen gesellschaftlichen Stellungen, Bezahlungen oder beispielsweise mit Arbeitsbedingungen einher (vgl. Hopf, Zill-Sahm & Franken, 2004, S. 9). Es konnte im Kapitel 3.1 und 3.2 zum Beispiel herausgestellt werden, dass im Elementarbereich eine Ausbildung vorherrschend ist, die allgemein auf verschiedene Lernbereiche vorbereitet. Dahingehend lässt sich der Lehrerberuf nur mit einem Studium ausüben, wobei sich auf mindestens zwei Fächer spezialisiert wird. Aufgrund der verschiedenen Ausbildungsgänge können sich verschiedene Vorstellungen von Pädagogik entwickeln, die möglicherweise keine Anschlussfähigkeit gewährleisten können. Eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken, stellt eine gemeinsame Ausbildung von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereiches dar. In Bremen gibt es bereits eine gemeinsame Ausbildung beider Berufsgruppen. In dem Bachelorstudiengang an der Universität Bremen können einerseits Lehramtsstudenten mit dem Wunsch an Grundschulen zu arbeiten sowie Lehramtsstudenten für Inklusive Pädagogik/ Sonderpädagogik ihren Abschluss absolvieren. Für diese ist weiterhin ein

Masterstudiengang mit anschließendem Vorbereitungsdienst notwendig, um an einer Schule tätig zu werden. Andererseits qualifiziert der Bachelorstudiengang für eine Tätigkeit in der frühkindlichen Bildung (vgl. Universität Bremen, 2011, S. 2). Weiterhin hat das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung in einem Modellversuch getestet, beide Ausbildungen miteinander zu verbinden. In ihrer Expertise fassen sie die gesammelten Ergebnisse dieses Modellversuches zusammen und informieren somit beispielsweise über Chancen und Risiken einer solchen gemeinsamen Ausbildung. Das Institut zieht dabei nach seinem Modellversuch den Schluss, dass die Einführung einer gemeinsamen Ausbildung im Vorfeld einer hohen Organisation und Absprache aller beteiligten Akteure bedarf. Dabei sollten die Konsequenzen für alle, die an einer solchen gemeinsamen Ausbildung beteiligt sind, abgewogen werden. Zudem gestaltet es sich als schwierig, im Vorfeld Hinweise zum Beispiel für die Inhalte der Ausbildung zu stellen, da diese von den jeweiligen Vertretern und ihren spezifischen Interessen abhängig sind (vgl. Borg, Hoffmann, Kubandt & Nolte, 2011, S. 24). Der Versuch einer gemeinsamen Ausbildung vom Elementar- und Primarbereich lässt sich somit als Anfang betrachten. Es benötigt dazu allerdings noch jede Menge Forschung und Organisation. Die Zeit wird zeigen, ob sich eine gemeinsame Ausbildung positiv auf die kindliche Bildung und die Anschlussfähigkeit im Elementar- und Primarbereich auswirkt und ob diese die anfangs beschriebenen Unterschiede minimieren kann.

Zur Erleichterung des kindlichen Überganges wurden bereits in der Vergangenheit mehrere Versuche unternommen. Einige dieser Versuche tragen dabei bis heute eine Bedeutung im Kontext des Überganges. Kluczniok (2012, S. 4f.) fasst diese Versuche in strukturelle, Kooperationsbemühungen und curriculare Abstimmungen zusammenfassen. Strukturell wurde beispielsweise in den 1970er Jahren drei Modellversuche erprobt, um herauszufinden, in welcher Institution die Fünfjährigen bestmöglich aufgehoben sind (ebd. S. 5). In den 1980er Jahren kamen beispielsweise Kooperationsbemühungen auf, um eine Kontinuität zwischen den Bildungsstufen zu gewährleisten. Bei der curricularen Abstimmung wurde beispielsweise über gemeinsame Fortbildungen beider Berufsgruppen diskutiert (vgl. Kluczniok, 2012, S. 7f.). Die eben geschilderten Unterschiede beider Bildungsstufen aufzulösen, stellt eine Herausforderung dar, da jeder Bildungsbereich seinen jeweils eigenen spezifischen Bildungsauftrag nicht aufgeben möchte (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 56). Ohne strukturelle Lösungen werden diese Unterschiede weiterhin bestehen.

Abschließend sollte in diesem Kapitel gesagt werden, dass sich trotz bestehender Unterschiede, ebenfalls Annäherungen zwischen den beiden Bildungsstufen verzeichnen lassen. Aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaft und Entwicklungspsychologie sowie den Diskussionen um die Qualität in Kindertagesstätten und ihren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, wurde der Bildungsauftrag des Elementarbereiches stärker hervorgehoben. Der Höhepunkt dieser Diskussionen lässt sich mit Zusprechen eines Bildungsauftrages durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz in den 1990er Jahren sehen (vgl. Reyer, 2008, S. 69). Weiterhin lässt sich beispielsweise eine Annäherung hinsichtlich der Ausbildung der beiden Bildungsstufen verzeichnen, die bereits genauer beschrieben worden sind.

4. Einfluss der Institutionen auf den kindlichen Übergang

Aufgrund der Unterschiedlichkeit des Bildungsauftrages und ihren sonstigen jeweiligen Besonderheiten können der Elementar- und Primarbereich gleichermaßen einen eigenen Anteil auf einen angemessenen Übergang leisten. Der eigene Anteil der beiden Bildungsstufen soll nun anschließend kurz voneinander getrennt dargestellt werden, dabei soll auch auf den kindlichen Kompetenzerwerb in beiden Bildungsstufen und speziell im Übergang genauer betrachtet werden.

4.1 Kindertagesstätten

In einer Vielzahl an Studien konnte ein positiver Effekt der institutionellen Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung nachgewiesen werden. Im Kontext des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich wurde einerseits untersucht, wie Kindertagesstätten allgemein auf die kindliche Entwicklung einwirken können, sodass diese in einem ausreichendem Maß auf die Grundschule vorbereitet sind sowie andererseits, welchen Einfluss speziell entwickelte Vorbereitungsstrategien (z.B. Vorschulprogramme) auf den kindlichen Übergang nehmen (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 21).

Besonders Längsschnittuntersuchungen konnten wichtige Erkenntnisse zum Einfluss der Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung liefern. Als Beispiel die „Effective Provision of Pre- school Education“ Studie (EPPE), welche zum Ziel hatte, Effekte der vorschulischen Bildung auf die kindliche Entwicklung im Alter von drei bis sieben Jahren herauszustellen. Dabei wurde eine Stichprobe von dreitausend Kindern zu mehreren Messzeitpunkten untersucht (vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj- Blatchford & Taggart, 2004, S. i). Die Studie beinhaltete

vier Messzeitpunkte im Alter von jeweils vier, fünf, sechs und sieben Jahren. Der erste Messzeitpunkt fand dabei im Jahre 2000 an (vgl. Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008, S. 21). Ein zentrales Ergebnis der Studie stellte den Zusammenhang zwischen der Qualität und die Auswirkung auf die kindliche Entwicklung heraus. Je höher die Qualität der Kindertagesbetreuung dementsprechend war, desto höher waren die kindlichen intellektuellen sowie sozialen Fähigkeiten ausgeprägt (vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj- Blatchford & Taggart, 2004, S. ii).

Die eben kurz dargestellte EPPE- Studie konnte somit darstellen, dass die institutionelle Kindertagesbetreuung ein großes Potenzial aufweist, um auf die kindliche Entwicklung einzuwirken. Allerdings konnte die in Deutschland durchgeführte Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ herausfinden, dass die vorschulische Förderung im Elementarbereich nur bedingt in einigen Bereichen beobachtet werden kann. Das Ziel der BiKS- Studie bestand in der „Erklärung von Bildungsergebnissen und Bildungsungleichheiten in einer langfristigen Perspektive“ (Homuth, Mann, Schmitt & Mudiappa, 2018, S. 15). Dafür wurden zwei Längsschnittstudien mit einem jeweils unterschiedlich fokussierten Altersbereich durchgeführt. Die BiKS- 3-8 betrachtete dabei den Elementarbereich genauer. Beim ersten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 547 Kinder teil, wobei diese Zahl über die nächsten Messzeitpunkte schwankte (ebd. S.21). Ein relevantes Teilergebnis stammt von Smidt (2013, S. 73), der 102 Kinder im Kindergartenalltag mit einem standardisierten Test beobachtete. Im Anschluss wurden diese Aktivitäten auf einer Skala von eins bis sieben nach ihrer Qualität bewertet. Es zeigte sich, dass der überwiegende Anteil der Beobachtungen dem kindlichen Sozialverhalten zuzuordnen ist. Eine Förderung war in den Bereichen „musische Bildung“ sowie „Körper, Bewegung, Gesundheit“ zu beobachten. Zu sprach- und schriftsprachlichen Aktivitäten zieht Smidt (2013, S. 79) den Schluss, dass diese Förderung in unterschiedlichem Umfang und Qualität zu beobachten gewesen sei. Allgemein gering konnten Aktivitäten in dem Bereich „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik“ beobachtet werden (ebd. S. 77).

Eine große Aufgabe besteht bei Kindertagesstätten darin, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Dabei beschränkt sich diese Schulvorbereitung nicht nur auf das letzte Jahr in der Kindertagesstätte, sondern auf die gesamte Kindergartenzeit (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 23). Ein konkreter Plan, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Kindertagesstätten vermittelt werden sollten, um Kindern einen angemessenen Übergang zu gewährleisten, liegt bisher nicht

vor. Verschiedene, in der Vergangenheit entstandene Ansätze, haben versucht, einen solchen Plan zu erstellen. Zuerst in den 1950er Jahren kam der Ansatz der Schulreife auf, wonach sich die kindliche Entwicklung in allen Bereichen in derselben Geschwindigkeit bewegt, sowie ohne äußere Einflüsse. Auf Grundlage der aufkommenden entwicklungspsychologischen Erkenntnisse konnte herausgestellt werden, dass dieser Ansatz nicht weiter haltbar ist, da die kindlichen Fähigkeiten durch äußere Einflüsse bis zu einem gewissen Grad trainierbar sind. In den 1970er Jahren vorherrschend war der Ansatz, dass ausschließlich die kognitiven Fähigkeiten als Voraussetzung für die Schule gelten. Es zeigte sich jedoch im weiteren Verlauf, dass auch weitere Fähigkeiten Einfluss auf den schulischen Erfolg nehmen und daher ebenfalls ausgeprägt sein sollten. Der Ansatz der Schulfähigkeit, welcher in den 1980er Jahre aufkam, ist dagegen bereits deutlich komplexer. Danach nehmen die verschiedenen Akteure, welche alle am Übergang beteiligt sind, einen Einfluss darauf (vgl. Sauerhering, 2013, S. 7).

Als bewiesen gilt heutzutage, dass die Entwicklung der Vorläuferfähigkeiten eine relativ sichere Prognose zum späteren Schulerfolg geben kann. Vorläuferfähigkeiten meinen „lernzielnahe leistungsbezogene Lernvoraussetzungen“, welche das phonologische Bewusstsein sowie ein mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen umfassen (ebd.). Jedoch benötigt es neben dieser Vorläuferfähigkeiten auch sogenannte „Übergangsbewältigungskompetenzen“, wie zum Beispiel eine Selbstwirksamkeit oder ein positives Sozialverhalten (ebd.). Um dies umzusetzen, sollten Kindertagesstätten alltäglich anregungsreiche Lernerfahrungen mit der Umwelt sowie alters- und entwicklungsangepasste Angebote ermöglichen (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 23).

Kindertagesstätten können ebenfalls auf die kindliche Interessenentwicklung Einfluss nehmen. Ein Zusammenhang wurde in der Längsschnittstudie von Lichtblau und Werning (2012; zit.n. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 24) zwischen der kindlichen Interessenentwicklung und der späteren kompensatorischen Wirkung im späteren Schulverlauf identifiziert, besonders im Hinblick für sozial benachteiligte Kinder. Je stärker die Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung von Seiten der Kindertagesstätten ausfällt, desto höher ist demnach die kompensatorische Wirkung der institutionellen Betreuung.

In verschiedenen Studien konnte ebenfalls ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft und der Anpassung an das schulische Umfeld festgestellt werden. In der Studie von Ahnert und Harwardt (2008; zit.n. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 22) konnte herausgestellt werden, dass je besser die Beziehungsqualität

zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind im Elementarbereich ist, desto höher ist die kindliche Lernmotivation, was mit einer erhöhten Schulfreude bzw. -engagement sowie allgemeiner Anstrengungsbereitschaft einhergeht. Die erhöhte Anstrengungsbereitschaft wirkt sich dann wiederum auf die Schulleistungstests in Mathematik und Deutsch am Ende der ersten Klasse aus. Eine Beziehung negativer Qualität hat umgekehrt zur Folge, dass Kinder eventuell später Probleme bei der Anpassung an das schulische Umfeld bekommen (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 22).

In den letzten Jahren entstanden vermehrt Programme zur Förderung von kognitiven, sprachlichen oder mathematischen Kompetenzen, um besonders Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bestmöglich in Kleingruppen zu fördern. Zu den einzelnen Programmen liegen dabei bereits Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen zur Effektivität dieser vor. Dies fällt dabei sehr unterschiedlich aus und kann von keinem, bis wenig oder hohem Einfluss variieren. (ebd. S. 22f.). Daher sollte jedes Förderprogramm im Vorfeld einzeln anhand wissenschaftlicher Untersuchungen zur Effektivität dieser Maßnahme überprüft werden. Weiterhin ist der reine Einsatz solcher Programme nicht entscheidend nach Griebel und Niesel (2015, S. 155). Diese sprechen sich für eine hohe Qualität in den institutionellen Betreuungseinrichtungen aus, die somit vielfältige Möglichkeiten für Kinder bereitstellen, um ihre Kompetenzen im Kindergartenalltag auszubilden. Dabei sollte jedoch jedes Kind individuell betrachtet werden.

4.2 Grundschulen

Beim Einfluss der Grundschulen wird dem Anfangsunterricht eine besondere Bedeutung im Übergang in den Primarbereich zugesprochen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 10). Aufgrund der Vielzahl an Erfahrungen, welche die Kinder bereits im Elementarbereich sammeln konnten, haben diese bereits bestimmte Stärken entwickeln können (vgl. Hüskes, 2014, S. 5; Neuß, Henkel, Pradel & Westholt, 2014, S. 47). An diesen vielfältigen Vorerfahrungen und der kindlichen Interessen sollte der Anfangsunterricht besonders in der ersten und zweiten Klasse anknüpfen. Dabei sollte individuell auf die Kinder eingegangen werden, zum Beispiel auf das kindliche Lerntempo (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 10). Die Didaktik sollte daher anfangs auch offener und differenzierter gestaltet werden, um jedem Kind gerecht zu werden (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 47). Dabei bietet sich beispielsweise das spielerische Lernen an, um zu dem späteren erwünschten Lernverhalten zu gelangen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 10). Im allgemeinen Teil des Hamburger Lehrplanes für die Primarstufe lässt

sich nicht explizit der Begriff Anfangsunterricht und seine Umsetzung finden, dafür jedoch die Stichworte Individualisierung, Differenzierung sowie Kompetenzorientierung (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 4 und 6). Die Grundschulen sind nach Cloos, Oehlmann und Sitter (2013, S. 547) gefordert, die konzeptionellen Vorgaben für den Anfangsunterricht weiterzuentwickeln. Eine bereits in einigen Bundesländern praktizierte Möglichkeit, einen angemessenen Anfangsunterricht herzustellen, lässt sich in der flexiblen Eingangsstufe sehen. Dabei werden beispielsweise die erste und zweite Klasse als eine gemeinsame Einheit, ohne strukturelle Trennung, unterrichtet. Beispielsweise ist dies in Berlin, Brandenburg oder Schleswig-Holstein aktuell der Fall. Im Bundesland Hamburg ist dies auch in einer geringen Anzahl der Grundschulen der Fall, jedoch dabei mit dem vordergründigen Ziel, die Schulen mit einer geringen Schülerzahl vor der Schließung zu bewahren (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 47f.).

Ein weiterer Faktor auf den die Primarstufe im Kontext des Überganges Einfluss nehmen kann, ist die Unterrichtsqualität. Es konnte dabei ein Zusammenhang der Unterrichtsqualität und dem Lernverhalten der Schüler festgestellt werden. Die meisten Untersuchungen zu diesem Zusammenhang sind jedoch nicht speziell in der ersten Klasse durchgeführt worden, weshalb sich diese Ergebnisse nur bedingt übertragen lassen (ebd. S. 24). Wie bereits beim Einfluss der Kindertagesstätten gesagt wurde, stellt auch die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind einen wichtigen Einfluss für den Übergang dar. Bei einer hohen Qualität ließ sich in verschiedenen Studien nachweisen, dass die Kinder eine höhere Motivation sowie positivere Einstellung zur Schule haben, was sich wiederum auch auf die Leistungen auswirkt. Ebenfalls nehmen Lehrkräfte auf die Kommunikation des Kindes Einfluss, da sich dies im Umgang mit Gleichaltrigen widerspiegelt. Bei einer Beziehung mit schlechter Qualität lassen sich dagegen die gegenteiligen Ergebnisse feststellen. Dies sind unter anderem eine negative Einstellung gegenüber der Schule, eine geringere Beteiligung im Unterricht sowie schlechtere Schülerleistungen (ebd. S. 26f.). Einen Einfluss auf diese Beziehung konnte dabei eine positive Grundhaltung von Seiten der Lehrkräfte auf das Kind darstellen. Je stärker dabei der Blick auf das Kind und seine Fähigkeiten gerichtet ist und weniger auf dessen Defizite, desto positiver wird die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind wahrgenommen (ebd. S. 26). Die Beziehungen zu Lehrkräften sind dabei nicht nur von Relevanz im Hinblick auf einen gelungenen Übergang, sondern auch die Beziehungen zu anderen Kindern. Dabei stellt der Bericht des Ministeriums für Bildung von

Neuseeland fest, dass die Freundschaften der Kinder einen Schlüsselfaktor für einen erfolgreichen Übergang darstellen. Mit Freundschaften ist demnach eine positivere Einstellung gegenüber der Schule sowie bessere Schulleistungen verbunden (vgl. Peters, 2010, S. 17f.).

5. Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen

Nachdem deutlich gemacht werden konnte, welchen Einfluss Kindertagesstätten sowie Grundschulen aufgrund ihres spezifischen Bildungsauftrages auf den kindlichen Übergangprozess nehmen können, soll nun der Blick auf eine Zusammenarbeit beider Bildungsstufen gelenkt werden.

Der Begriff „Kooperation“ meint allgemein die Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 83). Es handelt sich um keine erlernbare Fähigkeit, sondern einen „Prozess des gemeinsamen Arbeitens“ (Tröschel, 2006, S. 18). Charakteristisch ist der Kooperationsprozess einerseits durch Konflikte sowie Abgrenzung, andererseits durch Konzentration auf Gemeinsamkeiten (ebd.). Dabei sollten sogenannte „Kernbedingungen“ erfüllt werden, um eine gelungene Kooperation zu etablieren, dies sind zum Beispiel eine wechselseitige Interaktion oder das Streben nach gemeinsamen Zielen (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 83f.).

Im Kontext des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich stellt die Kooperation eine wichtige Grundlage für einen gelungenen kindlichen Übergang dar (ebd. S. 81), weshalb auch im Rahmen dieser Bachelorthesis darauf genauer eingegangen wird. Die Notwendigkeit konnte dabei bereits von der Politik und Forschung herausgestellt werden. Rathmer (2012, S. 1f.), der sich im Rahmen seiner Arbeit intensiv mit der Kooperation und Übergangsforschung vom Elementar- zum Primarbereich auseinandersetzte, beruft sich bei der Herausstellung der Notwendigkeit, beispielsweise auf die Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahre 2009 sowie auf pädagogische Fachpublikationen. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit wurde ebenfalls von Seiten der Politik erkannt, was sich beispielsweise in der gesetzlichen Vorgabe des Elementarbereiches erkennen lässt. Kindertagesstätten sind demnach nach dem Achten Sozialgesetzbuch §22a *Förderung in Tageseinrichtungen* im Absatz 2 Satz 3 dazu angeregt, eine Kooperation mit den Schulen zur Sicherstellung eines guten kindlichen Überganges zu pflegen. Weiterhin finden sich in den einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer spezielle Empfehlungen bezüglich einer Zusammenarbeit mit den Schulen.

Im Bildungsplan Hamburg wird das Thema Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen gesondert geschildert. Dabei wird besonders ein gegenseitiger Austausch angeregt, um beispielsweise die jeweilige Arbeit des anderen kennenzulernen. Die gesetzliche Verpflichtung in den Grundschulen sieht dabei jedoch anders aus als in den Kindertagesstätten. Anders als beim Elementarbereich, gelten die Regelungen des Sozialgesetzbuch nicht für den Primarbereich (Seckinger, 2010, S. 201). Beim Lehrplan Hamburgs lassen sich im allgemeinen Teil keine Hinweise auf Anregung einer Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten finden (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2018). Weiterhin gibt es keine konkreten und ausführlichen Aussagen zur Zusammenarbeit mit dem Elementarbereich im Hamburgischen Schulgesetz (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 50). Dies ist jedoch nicht in allen Bundesländern für den Primarbereich der Fall. Beispielsweise lassen sich in Bayern, Brandenburg oder Rheinland-Pfalz gesetzliche Verpflichtungen zur Kooperation innerhalb der Schulgesetze finden. Daran lässt sich erkennen, dass deutlicher Handlungsbedarf bei einigen Bundesländern auf Seiten des Primarbereiches bestehen, diese zu einer Zusammenarbeit mit dem Elementarbereich anzuregen und somit eine gleichwertige Verpflichtung auf beiden Seiten hervorzubringen. Die Kultusministerkonferenz sowie Jugend- und Familienministerkonferenz sah dabei bereits im Jahre 2009 Verbesserungsbedarf in den einzelnen Ländern, der beispielsweise durch Anpassung der Rechtssetzung erfüllt werden könnte (vgl. Jugend- und Familienkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2009, S. 6).

Die Zusammenarbeit kann eine Reihe von Vorteilen für alle beteiligten Akteure mit sich bringen, die beispielhaft genannt werden sollen. In erster Linie profitieren die Hauptakteure des Übergangsprozess, die Kinder, an einer Zusammenarbeit. Die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen, eine Chancengerechtigkeit herzustellen, welche später am schulischen Erfolg sichtbar wird, kann durch eine Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen intensiviert werden (vgl. Seckinger, 2010, S. 202). Aufgrund des gegenseitigen Austausches, z.B. über den Tagesablauf oder die Didaktik, können vor allem Grundschullehrkräfte daran in ihrem Anfangsunterricht anknüpfen und somit eine Anschlussfähigkeit für alle Kinder gewährleisten (vgl. Dierkes- Hartwig & Groot- Wilken, 2017, S. 16; Kobl & Beckmann, 2010, S. 20). Weiterhin können bereits im Vorfeld des Überganges bei Kindern mit speziellen Förderbedarf, einzelne Fördermaßnahmen zum Wohle des Kindes, gemeinsam abgestimmt und erstellt werden. Davon können gleichzeitig die pädagogischen Fachkräfte beider Bildungsstufen profitieren, da sie

bevor größere Herausforderungen auftreten, gemeinsam entsprechende Maßnahmen einleiten können (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 71). Ein weiterer Vorteil für die pädagogischen Fachkräften aus beiden Bildungsstufen lässt sich darin sehen, dass eine gelungene Kooperation den eigenen Arbeitsaufwand aufgrund einer Arbeitsteilung entlasten kann (vgl. Hüskes, 2014, S. 7). Ein übergeordnetes Ziel einer angemessenen Kooperation kann darin gesehen werden, dass durch einen gelungenen Übergang die Zukunft der Kinder gesichert ist und sich das wiederum auf die Gesellschaft auswirkt. Je höher die Anzahl gut ausgebildeter Fachkräfte ist, desto stärker ist die finanzielle sowie soziale Absicherung für die stetig alternde Gesellschaft (ebd. S. 7).

Nichtsdestotrotz ist der Aufbau einer Kooperation für alle Beteiligten eine Herausforderung (vgl. Stöbe- Blossey & Torlümke, 2010, S. 146). Der gesamte Prozess des Überganges kann dabei als keine einfach zu erfüllende Aufgabe angesehen werden, sondern benötigt beispielsweise eine gegenseitige Anerkennung, die Offenheit für neue Ideen oder auch eine gewisse Kompromissbereitschaft. Zudem sollten Arbeits- und Kommunikations- Raum und Zeitstrukturen für alle Beteiligten zur Verfügung gestellt werden (vgl. Carle, Koeppel & Wenzel, 2009, S. 4).

5.1 Herausbildung der Forderung nach Kooperation

Die Forderung nach einer Kooperation von Elementar- und Primarbereich besteht bereits seit mehreren Jahrzehnten. Bereits in den 1970er Jahren forderte der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen eine Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich, um unter anderem eine Kontinuität im Übergang sicherzustellen (vgl. Rathmer, 2012, S. 3). Aufgrund dieser Forderung sind in den darauffolgenden Jahren verschiedene Ratgeber, Konzepte und Modelle entwickelt worden (vgl. Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014, S. 19). Die Forderung nach einer Kooperation entfachte später nach den Ergebnissen der PISA- Untersuchung Anfang der 2000er Jahre erneut. Dabei wurden zur Optimierung der unterdurchschnittlichen Schülerleistungen, verschiedene Handlungsfelder von der Kultusministerkonferenz verabschiedet. Dabei sah eins der insgesamt sieben Handlungsfelder eine stärkere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich vor (vgl. Kultusministerkonferenz, 2002, S. 6). Dieses Handlungsfeld wurde durch den im Jahre 2004 verabschiedeten „Gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von der Kultus- sowie Jugendministerkonferenz verwirklicht. Der Rahmen macht ebenfalls auf die

Optimierung des Überganges von Elementar- und Primarbereich aufmerksam, um eine Erleichterung des Überganges für alle Kinder zu schaffen. Dabei ist eine Zusammenarbeit von großer Bedeutung (vgl. Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8). Im Jahre 2009 wurde der Gemeinsame Rahmen bezüglich der Zusammenarbeit durch den Beschluss der Kultus- sowie Jugendfamilienministerkonferenz fortgesetzt. Dabei wurde ein gesondertes Dokument veröffentlicht, welches ausschließlich das Zusammenwirken von Elementar- und Primarbereich optimieren sollte (vgl. Jugend- und Familienkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2009, S. 1). Durch die erneute Forderung nach einer Zusammenarbeit Anfang der 2000er Jahre, wurden zeitgleich verschiedene Modellversuche, die zum Ziel hatten, eine gelungene Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsstufen zu etablieren, auf den Weg gebracht. Dabei wurden die meisten Modellversuche wissenschaftlich begleitet, sodass sich oftmals nach Ablauf der Projektlaufzeit wichtige Erkenntnisse für die weitere Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich ableiten lassen. Beispiele für Modellversuche sind die „Veränderte Schuleingangsphase“, das Projekt „ponte“, TransKiGs, das Modellprojekt „KiDZ“ oder das „Bildungshaus 3-10“ (Wildgruber & Griebel, 2016, S. 29). Darüber hinaus gibt es noch weitere Modellversuche, die aber aufgrund ihrer Vielzahl nicht alle im Rahmen dieser Arbeit dargestellt werden können. Um jedoch trotzdem einen Eindruck der Arbeit eines Modellprojektes zu bekommen, soll anschließend das „Bildungshaus 3-10“ beschrieben werden. Dieses wurde im Schuljahr 2007/2008 im Bundesland Baden- Württemberg gestartet. Das Ziel war es, ein neuartiges Bildungsangebot gleichermaßen für Kinder aus dem Elementar- und Primarbereich zu schaffen. Dafür wurde in der Zeit von 2007- 2015 32 Modellstandorte in Baden- Württemberg eingerichtet, die aus jeweils einer Grundschule und mehreren Kindertagesstätten bestanden. Dabei lernten und spielten alle drei bis zehnjährigen Kinder gemeinsam. Eine Aufteilung nach Institutionen (Kindertagesstätte oder Grundschule) sowie Alter gab es dabei nicht (vgl. Koslowski, 2015, S. 14-16). Aus den Erfahrungen des Modellprojektes wurden nach Beendigung zehn Thesen für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich aufgestellt (ebd. S. 26). Darunter unter anderem die Akzeptanz dafür, dass jede Kooperation aufgrund seiner beteiligten Individuen und Rahmenbedingungen einzigartig ist (ebd. S. 32) oder das Anerkennen des Nutzens der Kooperation, dass somit die pädagogische Arbeit weiterentwickelt werden kann, wodurch letztendlich alle Beteiligten Personen am Übergangprozess profitieren können (ebd. S. 60).

Kluczniok (2012, S. 15) vertritt die Meinung, dass diese Modellprojekte wichtige Anhaltspunkte für eine langfristige Veränderung des Bildungssystems bieten können. Jedoch sind in den meisten Modellprojekten besondere Bedingungen vorherrschend gewesen, wie z.B. ein erhöhter Personalschlüssel, was in der Praxis meistens nicht der Fall und daher schwer umzusetzen ist. Zudem kommt hinzu, dass den meisten der bisher durchgeführten Modellprojekten eine empirische Evaluation fehlt.

5.2 Formen von Kooperation

Um eine Zusammenarbeit zu etablieren, gibt es eine Vielzahl von Kooperationsformen, die umgesetzt werden können. Die Kooperationsaktivitäten lassen sich in verschiedene Ebenen unterteilen. Dabei gibt es Formen, die ausschließlich mit dem Kind oder den Eltern, gemeinsam mit beiden oder ausschließlich zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen stattfinden (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 27).

Auf Ebene des Kindes lassen sich zum Beispiel ein regelmäßiger Besuch der zukünftigen Erstklässler der Grundschule und umgekehrt der Besuch der Schulkinder in der Kindertageseinrichtung verorten (ebd. S. 17). Gemeinsame Aktivitäten beider Gruppen von Kindern ist dabei ebenfalls denkbar, beispielsweise im Rahmen von Projekten oder Ausflügen (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 15). Eine Patenschaft zwischen Schul- und baldigen Schulkindern bietet sich besonders für die erste Zeit in der Grundschule an, um die Erstklässler möglichst schnell einzugewöhnen (ebd. S. 14). Die Einbeziehung der Eltern kann im Rahmen der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich zudem in Betracht gezogen werden. Durch gemeinsame Elternabende, die gleichermaßen über das letzte Jahr in der Kindertagesstätte verteilt sind, kann eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern, auf beiden Seiten angestrebt werden (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 13; Cloos, Oehlmann & Sitter, 2013, S. 555). Eine weitere Möglichkeit stellen gemeinsam geführte Entwicklungsgespräche mit den Eltern dar. Diese bieten das Potenzial bei eventuellem Förderbedarf, gemeinsam frühzeitig weitere Experten hinzuzuholen (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 13). Neben Entwicklungsgesprächen können auch spezielle Gespräche rund um den Übergang stattfinden (vgl. Hüskes, 2014, S. 13). Die gemeinsame Beteiligung beider Akteure, die jeweiligen Kinder mit ihren Eltern, stellt eine zusätzliche Kooperationsform dar. Dabei bietet sich zum Beispiel ein Tag der offenen Tür in der Grundschule oder Angebote im Rahmen der Schuleingangsuntersuchungen der zukünftigen Erstklässler an (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 27). Die Beispiele verdeutlichen, dass nicht nur

der reine Austausch unter pädagogischen Fachkräften der beiden Einrichtungen als Kooperation angesehen werden sollte, sondern auch die Berücksichtigung der weiteren beteiligten Akteure.

Eine Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen sowie Grundschulen ist trotz dessen von grundlegender Bedeutung. Dafür gibt es ebenfalls verschiedene Möglichkeiten. Zunächst empfiehlt es sich, ein Klärungsgespräch zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Bildungsstufen zu organisieren, sodass sich alle Beteiligten gegenseitig kennenlernen können (vgl. Bisdorf, 2010, S. 22f.). Danach könnte ein Kooperationsvertrag zwischen den Einrichtungen geschlossen werden, der die weitere Zusammenarbeit festhält (vgl. Cloos, Oehlmann & Sitter, 2013, S. 555), bei dem beispielsweise gegenseitige Hospitationstermine enthalten sind. Im Kooperationsvertrag ebenfalls vereinbart oder im Allgemeinen abgestimmt, könnte ein gemeinsam verwendetes Dokumentationsverfahren sein. Dies könnte im Rahmen der Zusammenarbeit auf Grundlage der Vor- und Nachteile, der in Frage kommenden Dokumentationsverfahren, abgewogen werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, ein gemeinsames Dokumentationsverfahren zu entwickeln (vgl. Bisdorf, 2010, S. 28f.). Ein gemeinsamer Arbeitskreis, bestehend aus pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten und Grundschulen, bieten sich als weitere Möglichkeit für die Zusammenarbeit an (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 18). Der gemeinsame Besuch von Fort- und Weiterbildungen kann als Kooperationsform, die Anschlussfähigkeit über beide Stufen hinweg gewährleisten (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 168).

Nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist die Einbindung des jeweiligen Trägers in den Übergangprozess, da dieser grundlegende Rahmenbedingungen festlegen kann, die überhaupt eine Kooperation ermöglichen (vgl. Messinger, 2015, S. 84). Dabei sollten zunächst die jeweiligen Leitungen der Einrichtungen, je nach Bedarf, Rahmenbedingungen von den entsprechenden Trägern zur angemessenen Zusammenarbeit mit der anderen Bildungsstufe einfordern, zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen (ebd. S. 82). Einem gemeinsamen Kooperationskonzept sollte von Seiten der Träger ebenfalls zugestimmt werden (ebd. S. 81). Weiterhin verweist Messinger (2015, S. 84) darauf, dass „[e]ine Kooperationsvereinbarung der Träger [...] eine wichtige Grundlage zur Erarbeitung eines schulstandort- und einrichtungsspezifischen Konzeptes der Übergangsgestaltung mit Einrichtungen unterschiedlicher Träger“ darstellt. Eine regelmäßige Dokumentation und Auswertung der geteilten Erfahrungen der

bisherigen Kooperation kann als Grundlage für den Dialog mit der Fachpraxis und Politik von den entsprechenden Trägern verwendet werden.

Die Umsetzung der einzelnen Formen von Kooperationen können dabei mit bestimmten Hürden verbunden werden, die anschließend exemplarisch genannt werden sollen. Daran folgt im Anschluss eine Möglichkeit, diese Hürde zu umgehen. Eine Zusammenarbeit kann dadurch erschwert werden, wenn sich nur einzelne Personen engagieren. Dabei kann es helfen, einen Arbeitskreis ins Leben zu rufen, wobei die Verantwortungen regelmäßig wechseln (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 20). Weiterhin können zeitliche und organisatorische Bedingungen zur Hürde werden, wenn es beispielsweise zum Problem wird, einen gemeinsamen Termin für den Austausch zu finden (vgl. Bisdorf, 2010, S. 21). Schriftliche Kooperationsvereinbarungen festzuhalten und bei Bedarf auf jeder Institution einen oder mehrere Vertreter zur Umsetzung der Zusammenarbeit zu beauftragen könnte dabei entlasten (vgl. Goethe- Institut, 2014, S. 19). Aufgrund von fehlendem Interesse der einzelnen Akteure kann es ebenfalls passieren, dass eine Zusammenarbeit nicht stattfindet. Dabei sollten möglichst die Gründe dessen herausgestellt und versucht werden, für alle ansprechende Themen zu finden (ebd. S. 22). Weiterhin kann eine Hürde aufgrund von bestehenden Vorurteilen der beiden Bildungstufen entstehen. Dabei ist es notwendig, einen gemeinsamen Austausch zu initiieren, um diese aus dem Weg zu räumen (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 71). Häufig kann es vorkommen, dass sich mehrere Kindertagesstätten im Einzugsgebiet einer Grundschule befinden, zu denen allen eine Kooperation aufgebaut werden soll. Im Rahmen der Kooperationen sollte trotz dessen Wert daraufgelegt werden, dass jedes Kind zumindest einmalig die Möglichkeit, zum Besuch der zukünftigen Schule, bekommt (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 22f.) Ein weiteres Problem kann aufgrund der Datenschutzbestimmung auftreten (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 175). Bei einer gelungenen Zusammenarbeit kann es von Vorteil sein, beispielsweise aus zeitlichen Gründen, wenn die Informationen des Kindes (z.B. Beobachtungsergebnisse) an die jeweilige andere Institution weitergegeben werden dürfen (vgl. Römling- Irek, 2013, S. 71). Dies setzt jedoch die Erlaubnis der Eltern, als Vertreter der Rechte des Kindes, voraus. Eine Hürde kann dabei entstehen, wenn Eltern Angst haben, dass „problematische“ Daten von ihrem Kind, an die Grundschulen weitergegeben werden (Bisdorf, 2010, S. 57). Gelöst werden kann dies, indem eine positive Grundhaltung gegenüber den Eltern und Kinder eingenommen wird (vgl. Griebel & Niesel, 2015, S. 175).

Neben dieser häufig genannten Hürden von Kooperation können zudem sehr spezielle, individuelle Probleme auftreten, die einer eigenen Lösungsfindung durch die Beteiligten bedürfen (vgl. Kobl & Beckmann, 2010, S. 23). Ebenfalls Konflikte zwischen den Beteiligten sind bei einer Zusammenarbeit möglich. Diese können zum Beispiel entstehen, wenn Einzelne Skepsis oder Angst vor Veränderung ihrer Arbeitsprozesse haben. Zur Lösung dieser aufkommenden Konflikte bedarf es der jeweiligen Einrichtungsleitungen, welche versucht, die negative Haltung zu einer positiven umzuwandeln sowie Überzeugungen im Team herbeiführt. Weiterhin kann es für den gesamten Prozess einer Etablierung von Kooperationen, aber auch in Hinsicht von aufkommenden Konflikten, sinnvoll sein, eine externe Prozessbegleitung/ Coaching hinzuziehen (vgl. Karbach & Ghandour, 2015, S. 72f.). Wie eben beschrieben, kann es von Vorteil sein, wenn sich eine Einrichtung von außerhalb Unterstützung holt, um eine Kooperation zu etablieren, welche langfristig angelegt wird.

Auf Grundlage der Literaturrecherche hat sich gezeigt, dass bisher viele Handreichungen veröffentlicht wurden, die den einzelnen Einrichtungen dabei helfen sollen, eine Kooperation herzustellen. Zum Beispiel beschreibt Müller- Dötsch (2015, S. 53-63) in ihrem Beitrag die Projektorganisation, welche sich der Organisationsentwicklung⁸ zuordnen lässt. Dabei soll den Beteiligten geholfen werden, eine verbindliche Umsetzung der Kooperation sicherzustellen. Hierfür angeführt werden beispielsweise die Bestimmung einer oder zwei Personen beider Einrichtungen als Projektkoordinator, welche eine lenkende und koordinierende Funktion im Kooperationsprozess einnehmen sollen (ebd. S. 54). In dem Beitrag werden sehr konkrete Anweisungen gegeben, wie eine Projektorganisation im Rahmen des Übergangprozesses durchführbar ist. Eine weitere Möglichkeit bieten Dierkes- Hartwig sowie Groot- Wilken (2017) mit Hilfe eines Leitfadens zur Etablierung einer Kooperation an. Der Leitfaden zielt dabei darauf ab, ein gemeinsames Konzept zur Kooperation zu erstellen. Dafür gibt es verschiedene Module mit konkreten Handlungsschritten, die den Beteiligten einen klaren Handlungsablauf aufzeigen.

Der kurze Einblick in mögliche Kooperationsformen, der keine Gesamtheit darstellt, zeigen jedoch trotzdem, dass es vielfältige Möglichkeiten zur Initiierung einer Zusammenarbeit

⁸ Organisationsentwicklung meint die „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer.“ (Maier & Schewe, 2020, S. 1).

zwischen Elementar- und Primarbereich gibt. Die vielfältigen Möglichkeiten an Kooperationsformen sollte allerdings mit der Einschränkung betrachtet werden, dass die Wirkung der einzelnen Aktivitäten bisher noch nicht in der Forschung betrachtet wurde. Diesem Forschungsbedarf sollte in Zukunft nachgekommen werden, um die Zusammenarbeit bestmöglich auf Grundlage empirischer Befunde gestalten zu können.

5.3 Heutiger Stand

Nachdem der Blickwinkel verstärkt theoretisch fokussiert war, soll nun die aktuelle Situation der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich anhand ausgewählter Forschungen dargestellt werden. Dabei zeigte sich bereits bei der Literaturrecherche, dass es internationale als auch nationale Studien dazu gibt, die jeweils sehr verschiedene Aspekte der bisherigen Kooperationen in den Blick nahmen. Aufgrund der Vielzahl dieser Forschungen sollen anschließend nur ausgewählte Studien ausführlicher dargestellt werden. Dabei wird versucht, möglichst verschiedene Blickwinkel der Forschungen einzubringen, um einen möglichst ganzheitlichen Blick über die heutige Situation der Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich zu bekommen. Dafür soll bei Studien angefangen werden, welche den allgemeinen Zustand der Kooperation festgestellt haben. Danach wird der Blick auf bestimmte Besonderheiten/ Bereiche der Zusammenarbeit gelenkt. Abschließend folgen eine Zusammenfassung sowie Beurteilung des aktuellen Forschungsstandes.

Die bereits im Kapitel 4.1 erwähnte BiKS- Studie, welche in Deutschland durchgeführt wurde, untersuchte unter anderem die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich. Dafür wurden 77 pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten und 97 aus Grundschulen befragt (vgl. Faust, Wehner & Kratzmann, 2013, S. 141). Als zentrale Ergebnisse kam heraus, dass bis auf eine Grundschule⁹, die restlichen Einrichtungen eine Kooperation mit der jeweiligen anderen Institution pflegt. Weiterhin zeigte sich, dass die Häufigkeiten einzelner Kooperationsformen bei den Einrichtungen schwanken. Die Schwankung bewegte sich von einer bis zu zehn Kooperationsformen, die durchgeführt wurden. Die häufigste Form von Zusammenarbeit war der Besuch der Grundschule mit den zukünftigen Erstklässlern und der Austausch der Fachkräfte untereinander. Die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertagesstätten gaben an, dass

⁹ Es sollte an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass nur jeweils ein Fragebogen einer Lehrkraft pro Grundschule gezählt wurde, um die Überrepräsentation einzelner Schulen zu vermeiden (vgl. Faust, Wehner & Kratzmann, 2013, S. 141).

gemeinsame Fortbildungen und Projekte, die am wenigsten durchgeführten Kooperationsformen darstellen. Die Grundschullehrkräfte gaben die gemeinsame Beratung sowie den Besuch der Schulklasse in der Kindertagesstätte dabei an. Weiterhin konnte herausgestellt werden, dass bei 91% der Grundschullehrkräfte in deren Einrichtung eine Lehrkraft für alle Angelegenheiten rund um das Thema Kooperation beauftragt wurde (ebd. S. 144). Ein Zusammenhang konnte zwischen der Einschätzung der Relevanz der Fachkräfte zu dem Thema und den Häufigkeiten der Kooperationsbemühungen festgestellt werden. Je höher die Relevanz des Themas eingeschätzt wurde, desto mehr Kooperationsformen waren messbar. Generell zeigten sich Erzieher interessierter an dem Thema als Grundschullehrkräfte (ebd. S. 146f.). Kritisch anzumerken an dieser Längsschnittstudie ist, dass hier eine regionale Beschränkung stattgefunden hat, weshalb kein deutschlandweiter Zustand beschrieben werden kann.

Die Interviewserie, die im Jahre 2008 Erzieher in den Bundesländern Bayern, Brandenburg und Nordrhein- Westfalen unter anderem zum Thema Übergang vom Elementar- zum Primarbereich befragte (vgl. Stöbe- Blossey & Torlümke, 2010, S. 146), bildet ebenfalls den allgemeinen Zustand der Kooperation zwischen den beiden Bildungsstufen ab. Dabei sollten die Teilnehmer, dem Thema eine Relevanz von einer Skala von eins bis zehn zuordnen. Im Durchschnitt wurde diese mit einer acht eingeschätzt, wobei eine Antwort unter fünf nicht gegeben wurde (ebd. S. 148). Bei allen Befragten wurden Aktivitäten, die im Zusammenhang mit dem Übergang stehen, durchgeführt. Es gab hierbei ein breites Spektrum, zum Beispiel wurden gemeinsame Elternabende oder Schulvormittage für die zukünftigen Erstklässler durchgeführt. Eher wenig bisher durchgeführt sind gemeinsam besuchte Fortbildungen (ebd. S. 148f.) Für die Planung sowie Organisation ist in den meisten Einrichtungen der Befragten die Leitung verantwortlich, eher in seltenen Fällen gibt es einen Kooperationsbeauftragten. Probleme der bisherigen Kooperation sehen die Erzieher in der fehlenden Zeit der Grundschullehrkräfte. Selbst kritisieren die Befragten fehlende zeitliche Ressourcen, die eine Zusammenarbeit erschweren. Dabei sprechen sich die Autoren Stöbe- Blossey und Torlümke (2010, S. 152) dafür aus, dass es gesetzliche Einwirkungen geben sollte, die fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen ausgleichen. Hierbei kritisch zu betrachten ist zum einen die fehlende Angabe der Stichprobengröße sowie die regionale Begrenzung auf drei Bundesländern, was letztendlich zu einer geringeren Aussagekraft der Ergebnisse beiträgt und zudem die Beschränkung auf die Erzieher.

Eine weitere Untersuchung beschäftigte sich ebenfalls mit den einzelnen Formen der Kooperationen und ihrer jeweiligen Häufigkeiten in der Praxis. Hierbei kam hinzu, dass die Niveaus der Kooperationen ebenfalls mitbewertet wurden, da diese nicht in jeder Institution gleich gut zu beurteilen sind. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie „Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule und deren Wirkungen auf Erzieher, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder“ wurde unter Leitung von Prof. Dr. Petra Hanke durchgeführt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 19). Dabei wurde die Untersuchung in zwei Teilbereiche unterteilt. Zum einen wurden die „Kooperationen“ zwischen Elementar- und Primarbereich genauer beleuchtet, was auch im Rahmen dieser Arbeit von Relevanz ist. Zum anderen betrachtete die Studie die „Bildungsdokumentationen“ im Hinblick des Überganges, dies ist jedoch nicht von Relevanz im Rahmen dieser Bachelorarbeit und wird daher außer Acht gelassen (ebd. S. 16). Der Teilbereich „Kooperationen“ konnte herausstellen, dass nur 2% der Befragten angaben, dass keine Kooperation mit der jeweiligen anderen Institution gepflegt wird. Bei den anderen lässt sich feststellen, dass die häufigsten Kooperationsformen, der gegenseitige Besuch sowie gemeinsame Feste darstellen. Die Studie hat ebenfalls versucht die Niveaus¹⁰ der Kooperationen festzustellen. Dabei kam heraus, dass Niveau eins, der Austausch, am meisten in der Praxis zu beobachten ist. Die Niveaus zwei und drei hingegen eher weniger (ebd. S. 17). Dies zeigt, dass zwar eine Kooperation in den meisten Einrichtungen stattfindet, dies jedoch in einer unterschiedlichen Qualität insgesamt.

Die Ergebnisse der bisher vorgestellten Untersuchungen zeigen auf, dass eine Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich in den meisten Einrichtungen umgesetzt wird. Die Häufigkeit sowie Qualität der einzelnen Kooperationsformen sind dabei sehr unterschiedlich. An dieser Stelle wäre es interessant zu erfahren, welche Wünsche und Probleme aktuell mit der Kooperation verbunden werden, was eventuell für eine geringe Häufigkeit sowie Qualität der Kooperation sprechen könnte. Dabei liefert die Untersuchung von Tröschel (2006, S. 2) im

¹⁰ Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209f.) unterscheiden allgemein drei Formen und Niveaus von Kooperationen. Das Niveau eins, der Austausch, meint einen wechselseitigen Austausch über beispielsweise Materialien. Die an der Kooperation beteiligten Personen arbeiten weitestgehend unabhängig und ohne gemeinsame Ziele. Niveau zwei „Arbeitsteilung“ meint die Aufteilung der Arbeit, je nach Stärken der Einzelnen. Dabei kann die Arbeit auch noch weitestgehend unabhängig voneinander stattfinden. Das höchste Niveau „Kokonstruktion“ bezeichnet das gemeinsame Zusammenarbeiten auf gemeinsame Ziele hin. Im Hinblick auf den Übergang kann dies ein Konzept zur Sicherstellung von Anschlussfähigkeit sein.

Rahmen der Evaluation des integrierten Oldenburger Fortbildungsmodell, unter anderem Ergebnisse zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich. Insgesamt konnten 74 Teilnehmer aus Kindertagesstätten und Grundschulen für die Untersuchung gewonnen werden, welche anschließend mit Hilfe von Fragebögen, teilnehmenden Beobachtungen sowie Experteninterviews untersucht wurden (ebd. S. 85-95). In diesem Zusammenhang wurden neben der allgemeinen Kooperation ebenfalls auch Wünsche für eine weitere Kooperation sowie Probleme der bisherigen gesammelt. Auf subjektiver Ebene wünschen sich die Fachkräfte mehr Wertschätzung, Offenheit, Interesse sowie Akzeptanz untereinander. Weiterhin sollte zukünftig mehr Austausch untereinander stattfinden, besonders über die pädagogische Arbeit. Auf organisatorischer Ebene wünschen sich die Teilnehmer eine stärkere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich und Einbindung des jeweiligen Trägers sowie mehr Mitspracherecht beim Kooperationsprozess. Ebenfalls besteht der Wunsch eines gemeinsamen Leitfadens für die Zusammenarbeit (ebd. S. 163). Bei den bisherigen Problemen und Hindernisse äußern sich besonders die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten über die fehlende Kooperationsbereitschaft der Grundschulen. Weiterhin äußern sich beide über Vorurteile und Berührungängste untereinander. Weitere Probleme entstehen aufgrund von zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Zum Beispiel wird kritisiert, dass viele Einrichtungen ein großes Einzugsgebiet aufweisen, bei denen es eine Vielzahl von Einrichtungen gibt, mit denen kooperiert werden soll (ebd. S. 197).

Welche Relevanz einzelne Kooperationsformen auf die kindliche Entwicklung nehmen, konnte eine finnische Längsschnittstudie aufzeigen. In einer finnischen Längsschnittstudie (vgl. Athola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, Nurmi, 2011; zit.n. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 28f.) wurde der Einfluss von einzelnen Kooperationsformen auf die kindliche Entwicklung in den Bereichen Lesen/ Schreiben sowie Mathematik untersucht. Dabei nehmen nach Erkenntnissen der Studie die beiden folgenden Kooperationsformen den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Zum einen die gegenseitige Abstimmung der pädagogischen Fachkräfte beider Bildungseinrichtungen auf Grundlage des Bildungsplans und zum anderen die Weitergabe von allen schriftlichen Informationen über das Kind, die während der Kindergartenzeit dokumentiert worden sind. Weitere effektive Maßnahmen sind die gemeinsame Planung sowie Durchführung eines Bildungsangebotes sowie die Möglichkeit für die Eltern und ihre Kinder, die zukünftigen Lehrer vor Schulbeginn kennenzulernen. Wildgruber und Griebel (2016, S. 29)

schlussfolgern aus den Ergebnissen, dass die Qualität und Intensität sowie die allgemeine Kooperation zwischen allen Beteiligten von Bedeutung sind, da sich dies wiederum auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Allerdings weisen die beiden Autoren ebenfalls darauf hin, dass die Ergebnisse von Finnland aufgrund einer andersartigen Vorstellung von Pädagogik, nicht vollständig auf Deutschland übertragbar sind.

Einen weiteren relevanten Blickwinkel nahm die Studie „Vernetzung von Elementar- und Primarbereich“ unter der Leitung von Prof. Dr. Neuß ein. Diese untersuchte, wie das Thema rund um den Übergang vom Elementar- und Primarbereich in der Ausbildung von Erzieher sowie jeweils in der Hochschulausbildung von Kindheitspädagogen und Lehrern behandelt wird. Dies wurde im Zeitraum vom 01.10.2011 bis 30.09.2013 untersucht. Dabei wurden die Module, Didaktik sowie die Praktika mit Hilfe inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse, einer Online-Befragung angehender Fachkräfte sowie Interviews mit Experten der Ausbildung genauer dahingehend untersucht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 20-22). Dabei wurden 601 Ausbildungs- und Studiengänge in den Blick genommen (vgl. Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014, S. 94). Die Studie konnte herausstellen, dass die Behandlung des Themas sehr unterschiedlich zwischen allen Ausbildungs- und Studiengängen sowie innerhalb dieser vorkommen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 21). Nur vier Prozent aller untersuchten Ausbildungs- und Studiengänge haben das Thema mit mindestens einem Modul intensiv behandelt. In 80% wird das Thema innerhalb verschiedener Fach- und Themenbereiche aufgegriffen (vgl. Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014, S. 143). Ob und in welchem Ausmaß das Thema behandelt wird, ist dabei meistens von der Initiative der einzelnen Lehrpersonen in den jeweiligen Ausbildungs- und Studiengängen abhängig. Weiterhin konnte die Untersuchung aufzeigen, dass wenig Wissen über die jeweilige andere Institution vermittelt wird. Die Forderung auf Grundlage der gesammelten Ergebnisse lautet hierbei, dass Verbindlichkeiten in den einzelnen Ausbildungs- und Studiengängen eingeführt werden, die festlegen, inwieweit die Thematik in allen untersuchten Ausbildungsgängen zukünftig behandelt werden sollte (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 21f.).

Der Übergang vom Elementar- und Primarbereich stellt einen sehr komplexen Prozess dar, welchen es gilt auf verschiedenen Ebenen zu untersuchen (vgl. Cloos, Oehlmann & Sitter, 2013, S. 551). Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen des Elementar- und Primarbereich ist dabei unbestritten. Dies spiegelt sich unter anderem darin

wieder, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit Hilfe der Forschungsförderrichtlinie „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ insgesamt 14 einzelne Förderprojekte in Auftrag gab, um mehr über die aktuelle Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen zu erfahren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 5). Allgemein lässt sich sagen, dass das komplexe Thema bereits aus verschiedenen Perspektiven betrachtet worden ist. Besonders wurde versucht in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen den allgemeinen Zustand in der Praxis herauszufinden. Kritisch anzumerken ist, dass aktuell regional eine sehr unterschiedliche Datenlage herrscht (vgl. Cloos, Oehlmann & Sitter, 2013, S. 555). Dies zeigten auch die vorangestellten Studien, welche meistens nur auf einzelne Bundesländer beschränkt waren. Aus der vorhandenen Forschung lässt sich ableiten, dass eine Kooperation in den meisten Einrichtungen stattfindet. Jedoch können die Häufigkeit sowie Qualität von Kooperationsbemühungen dabei stark variieren. Rathmer (2012, S. 265) sieht in diesem Zusammenhang dringenden Bedarf an geeigneten Instrumenten sowie Materialien, die den einzelnen Institutionen dabei helfen können, die eigene Zusammenarbeit zu evaluieren sowie stetig weiterzuentwickeln. Dabei sieht er die Wissenschaft in der Pflicht, geeignete Maßnahmen zu entwickeln. Eine weitere Lücke im Forschungsstand besteht darin, dass für Deutschland bisher wenig über die Wirkung einzelner Kooperationsmaßnahmen gemacht werden kann (vgl. Wildgruber & Griebel, 2016, S. 31). In internationalen Studien konnten jedoch schon Aussagen zur Wirksamkeit gemacht werden, weshalb auch der Blick dorthin gehen sollte. Jedoch besteht hier das Problem, dass sich die meisten Bildungssysteme voneinander unterscheiden und somit ein Übertragen auf deutsche Verhältnisse nur bedingt möglich ist. Daher wäre es wichtig, dass besonders in diesem Hinblick weitere Untersuchungen in Deutschland durchgeführt werden, möglichst ohne regionale Beschränkung.

Speziell im Bundesland Hamburg werden im Rahmen der Viereinhalbjährigen Untersuchung, welches bereits im Kapitel 3.3 beschrieben wurde, alljährlich unter anderem die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen untersucht. Neben den Kompetenzeinschätzungen, welche im Mittelpunkt der Untersuchung steht, ist ebenfalls die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen von Relevanz und wird daher mit in den alljährlichen Bericht aufgenommen. Aus dem letzten Bericht aus dem Schuljahr 2018/19 konnte im Hinblick auf die Viereinhalbjährigen Untersuchung herausgefunden werden, dass die Grundschulen zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten sind. Die Kindertagesstätten hingegen

kritisieren die fehlende Wertschätzung von Seiten der Grundschulen und das diese nur wenige Rückmeldungen von der Untersuchung weiterleiten (vgl. Heckt & Pohlmann, 2019, S. 9, 16, 85). Auch in diesem Fall herrscht noch Handlungsbedarf zur Verbesserung der Zusammenarbeit.

6. Methodik

Im weiteren Verlauf soll nun die im Rahmen dieser Bachelorarbeit durchgeführten empirischen Untersuchung im Mittelpunkt der Beschreibung stehen. Zunächst werden dafür die Herangehensweise und anschließend die gesammelten Ergebnisse vorgestellt.

6.1 Zielsetzung und Fragestellung

Das Ziel der empirischen Untersuchung bestand darin, pädagogische Fachkräfte des Elementar- sowie Primarbereiches zur aktuellen Zusammenarbeit mit der jeweiligen anderen Institution zu befragen, um die Sichtweisen beider kennenzulernen. Dabei wurde der Forschungsfrage nachgegangen, wie sich der aktuelle Stand der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich im Bezirk Bergedorf des Bundeslandes Hamburg anhand ausgewählter Kriterien beschreiben lässt.

Das Forschungsinteresse begründet sich darin, dass zunächst durch die gesetzliche Lage Elementar- und Primarbereich zu einer Kooperation angehalten sind. Wie bereits näher erläutert, ist das Thema in der Fachliteratur derzeit sehr präsent. Dabei wurden vermehrt in den letzten Jahren spezielle Programme zur Inszenierung einer Kooperation mit der jeweiligen anderen Bildungsstufe veröffentlicht. Verschiedene Modellversuche, welche in dem vorherigem Kapitel zur Zusammenarbeit beschrieben wurden, liefern zudem viele Erkenntnisse. Außerdem konnte bereits herausgestellt werden, dass eine Zusammenarbeit ein wichtiger Faktor für einen gelungenen Übergang vom Elementar- zum Primarbereich darstellt. Aufgrund dessen sind die Ergebnisse wichtige Anhaltspunkte für die weitere Umsetzung einer Zusammenarbeit. Bei Bedarf lassen sich ebenfalls geeignete Maßnahmen ableiten.

6.2 Stichprobengenerierung

Bei der Stichprobe wurde eine regionale Beschränkung auf den Bezirk Bergedorf im Bundesland Hamburg vorgenommen. Durch die regionale Beschränkung sollte erreicht werden, den dortigen aktuellen Stand der Kooperationsbemühungen zwischen Kindertageseinrichtungen

und Grundschulen abzubilden. Aufgrund der Lage sind somit beide Institutionen dazu angehalten miteinander zu kooperieren, wodurch sich wiederum ein Gesamtbild abzeichnen lässt.

Zur Auswahl der Stichprobe wurde auf der Homepage der Stadt Hamburg im Branchenbuch nach allen Kindertageseinrichtungen im Bezirk Bergedorf gesucht. Die Grundschulen wurden mittels einer Online-Datenbank von Schulen ermittelt. Eine Einschränkung bezüglich der Trägerzugehörigkeit (z.B. privat oder öffentlich) sowie andere wurden nicht vorgenommen. Nach der Recherche der einzelnen Einrichtungen wurden in einem weiteren Schritt alle Einrichtungen per E-Mail angeschrieben. In der E-Mail fand eine kurze Vorstellung meinerseits, die Nennung des Themas und Dauer der Befragung, Zusicherung von Freiwilligkeit und Anonymität sowie die Möglichkeit, die gesammelten Daten dieser empirischen Untersuchung nach Beendigung der Auswertung zu erhalten, statt. Weiterhin wurde der Link zur Online-Befragung mitgeschickt mit der Bitte, diesen an die Kollegen der eigenen Einrichtung weiterzuleiten. Zielgruppe der Befragung waren die pädagogischen Fachkräfte aus beiden Institutionen, eine Einschränkung bezüglich der Berufsgruppe hat nicht stattgefunden. Insgesamt konnten somit 19 Grundschulen und 37 Kindertageseinrichtungen am 10.12.2019 angeschrieben werden.

6.3 Erhebungsmethode

Bei der Erhebungsmethode wurde sich für einen teil-/ halbstandardisierten Fragebogen entschieden, welcher neben geschlossenen, auch offene Fragen beinhaltet (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 399). Unter der wissenschaftlichen Fragebogenmethode „verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstausskünften von Befragungspersonen zu ausgewählten Aspekten ihres Erlebens und Verhaltens in schriftlicher Form. Als Erhebungsinstrument fungiert ein wissenschaftlicher Fragebogen, [...] der von den Befragungspersonen eigenständig bzw. selbstadministriert ausgefüllt wird“ (Döring & Bortz, 2016, S. 398). Vorteil eines solchen Fragebogens liegt zunächst in dem zeitlichen Aspekt. Im Gegensatz zu Interviews muss kein gemeinsamer Termin zur Durchführung gefunden werden, da der Fragebogen selbstständig ausgefüllt werden kann. Weitere Vorteile liegen in der Diskretion und Anonymität (ebd.). Mögliche Nachteile sehen Döring und Bortz (2016, S. 398f.) darin, dass das Ausfüllen von Fragebögen eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz der Befragten voraussetzt. Dies ist jedoch im Rahmen dieses Fragebogens aufgrund der Stichprobe auszuschließen, da es sich ausschließlich um Fachkräfte handelt. Weiterhin kann dadurch ein Nachteil entstehen, dass keine umfangreichen und komplexen

Antworten im Rahmen einer solchen Befragung von den Teilnehmern getätigt werden können. Aufgrund des fehlenden Kontaktes zwischen Wissenschaftler und Teilnehmer können keine während des Ausfüllens auftretenden Fragen oder Anmerkungen geklärt werden. Da sich die Teilnehmer auch beim Ausfüllen des Fragebogens, aber auch während beispielsweise des Interviews, darüber bewusst sind, an einer Studie teilzunehmen, können sich die Antworten zu Äußerungen außerhalb einer Forschungssituation unterscheiden¹¹.

Dabei können Fragebögen beispielsweise in einer Face-to-Face-Situation, postalisch oder online geschehen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 398). Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung wurde sich für ein Online-Fragebogen entschieden, da dies eine zeitsparende und effektive Methode darstellt. Die Befragung wurde über das kostenlose Google Formulare durchgeführt. Der Vorteil besteht darin, dass sich der Link zum Fragebogen auf jedem Medium, zum Beispiel Computer oder Smartphone öffnen und ausfüllen lässt.

Die Erstellung des Fragebogens¹² ist auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes entstanden. Dabei wurden mögliche Themenbereiche, die abgefragt werden sollten, aus vorhandener Forschung aufgegriffen. Dabei wurden beispielsweise Aspekte mitaufgenommen, welche bereits in bestehenden Forschungen abgefragt wurden, die die Situation zur Zusammenarbeit beider Bildungstufen abbilden. Zur Verdeutlichung, in mehreren Literaturangaben wurden die Hürden von einer Kooperation beschrieben. Die beschriebenen Hürden wurden dabei in den eigenen Fragebogenkatalog aufgenommen, um herauszufinden, ob dieser bei den Befragten ebenfalls eine darstellen. Insgesamt konnten 22 inhaltliche Fragen formuliert werden, wovon 19 geschlossen und drei offen sind. Die Bearbeitungszeit dauert durchschnittlich zehn Minuten. Der Fragebogen mit seinen spezifischen Fragen stellt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit und beschränkt sich auf Fragen, die universell von pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten sowie Grundschulen beantwortbar sind. Spezifische Fragen zur jeweiligen Institution waren somit nicht möglich.

6.4 Durchführung

Nachdem der Fragebogen mit Hilfe der Literaturrecherche erstellt wurde, wurde dieser vor Veröffentlichung von pädagogischen Fachkräften aus der Grundschule getestet. Dabei

¹¹ Weitere Informationen finden sich zum Beispiel bei Döring & Bortz, 2016.

¹² Der endgültige Fragebogen befindet sich im Anhang.

beantworteten zwei Lehrerinnen und eine Erzieherin den Fragebogen und teilten anschließend ihre Anmerkungen mit. Dabei sind mehrere Verbesserungsvorschläge aufgekommen, welche vor Veröffentlichung mit in den Fragebogen eingebaut wurden. Wie bereits beschrieben, wurden die entsprechend ausgewählten Institutionen per E-Mail am 10.12.2019 angeschrieben. Die Felddauer betrug ca. zwei Wochen, bis zum 22.12.2019.

Hinsichtlich der Kooperation fand eine Filterung statt, dabei wurden insgesamt 15 Fragen zum aktuellen Stand der Kooperation gestellt, wenn eine Zusammenarbeit stattfindet. Diese Fragen bezogen sich beispielsweise auf die Häufigkeit, Qualität oder subjektiven Wahrnehmung der Zusammenarbeit. Bei Verneinung, dass keine Kooperation stattgefunden hat, wurden die 15 Fragen übersprungen, da diese Fragen nicht möglich sind zu beantworten.

7. Auswertung

Nachdem Abschluss der Befragung wurden zunächst die Ergebnisse auf Korrektheit sowie Nachvollziehbarkeit geprüft und gegebenenfalls angepasst. Beispielsweise schickte eine Teilnehmerin ihre Antwort doppelt ab, weshalb eine davon gelöscht wurde. Nach dieser Überprüfung wurde jedem Teilnehmer jeweils eine Nummer zugeordnet. Nach Abschluss der Vorbereitung wurden die Fragen jeweils einzeln ausgewertet. Dabei wurden die geschlossenen Fragen mittels Häufigkeiten mit dem kostenlosen Programm PSPP ausgewertet. Bei den Fragen, bei denen Mehrfachnennungen möglich waren, wurde zusätzlich geguckt, wie viele Antworten insgesamt gegeben wurden. Außerdem wurden einige Fragen nach Institutionszugehörigkeit ausgewertet, um den Blickwinkel beider darstellen zu können. Bei Auffälligkeiten bei den Antworten wurde darauf Wert gelegt, eventuelle Besonderheiten und Erklärungen dafür mit einzubauen. Bei den offenen Fragen wurden die Antworten kategorisiert und entsprechend in der Auswertung genannt.

7.1 Stichprobenbeschreibung

Nach der Bereinigung der Daten ließen sich 22 gültige Befragungen ermitteln. Dabei waren alle Teilnehmerinnen weiblich.

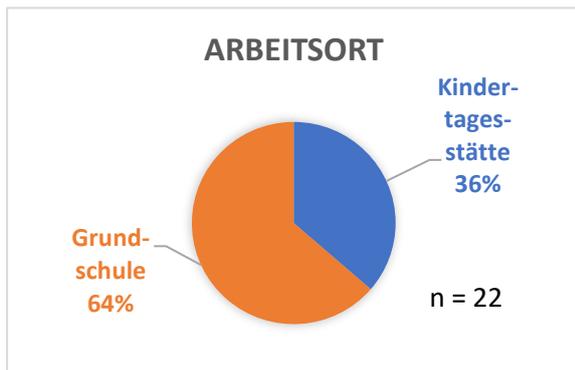


Abbildung 1: Arbeitsort

Die Befragung richtete sich an das pädagogische Personal in Kindertagesstätten und Grundschulen gleichermaßen. Von den Teilnehmerinnen arbeiten ein Drittel in einer Kindertagesstätte und zwei Drittel in einer Grundschule (siehe Abbildung 1).

Die Teilnehmerinnen gehören dabei verschiedenen Berufsgruppen an (siehe Abbildung 2).

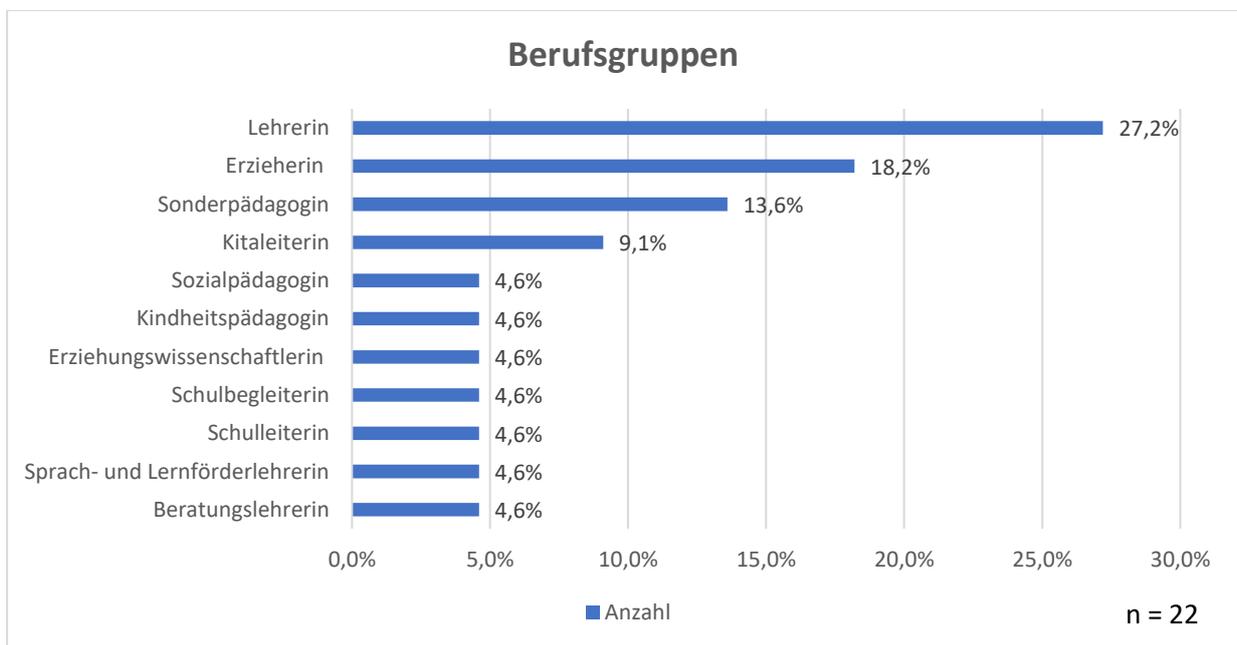


Abbildung 2: Berufsgruppen

Am häufigsten vertreten waren dabei Lehrerinnen, Erzieherinnen und Sonderpädagoginnen. Weiterhin nahmen auch pädagogische Fachkräfte mit einer leitenden Funktion an der Befragung teil. Dies waren zwei Kitaleitungen und eine Schulleitung.

Beim höchsten erlangten Bildungsabschluss lässt sich erkennen, dass zwei Drittel der Befragten über einen Universitätsabschluss verfügen. Alle weiteren verfügen mindestens über das Abitur (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss

Zur besseren Darstellung der Altersstruktur wurden die einzelnen Angaben der Teilnehmerinnen zusammengefasst (siehe Abbildung 4). Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 49,5 Jahren. Es zeigt sich dabei, dass vermehrt Teilnehmerinnen im Alter von 51-60 Jahren teilgenommen haben. Am wenigsten vertreten war Teilnehmerinnen im Altersbereich von 20-40 Jahren.

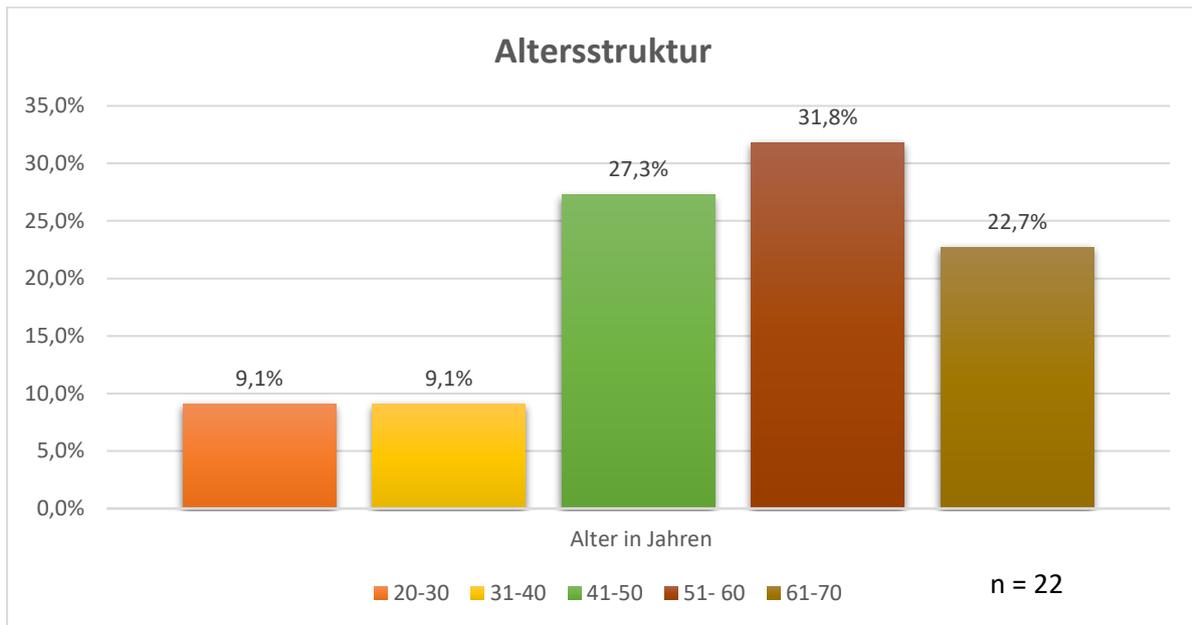


Abbildung 4: Altersstruktur

Die Ergebnisse der Altersstruktur decken sich mit der beruflichen Erfahrung. Zur besseren Darstellung wurden auch hierbei die Angaben der Befragten zusammengefasst, in diesem Fall in fünf Schritten (siehe Abbildung 5). Der Durchschnitt der beruflichen Erfahrung der Teilnehmerinnen im pädagogischen Bereich liegt bei 21,1 Jahren.

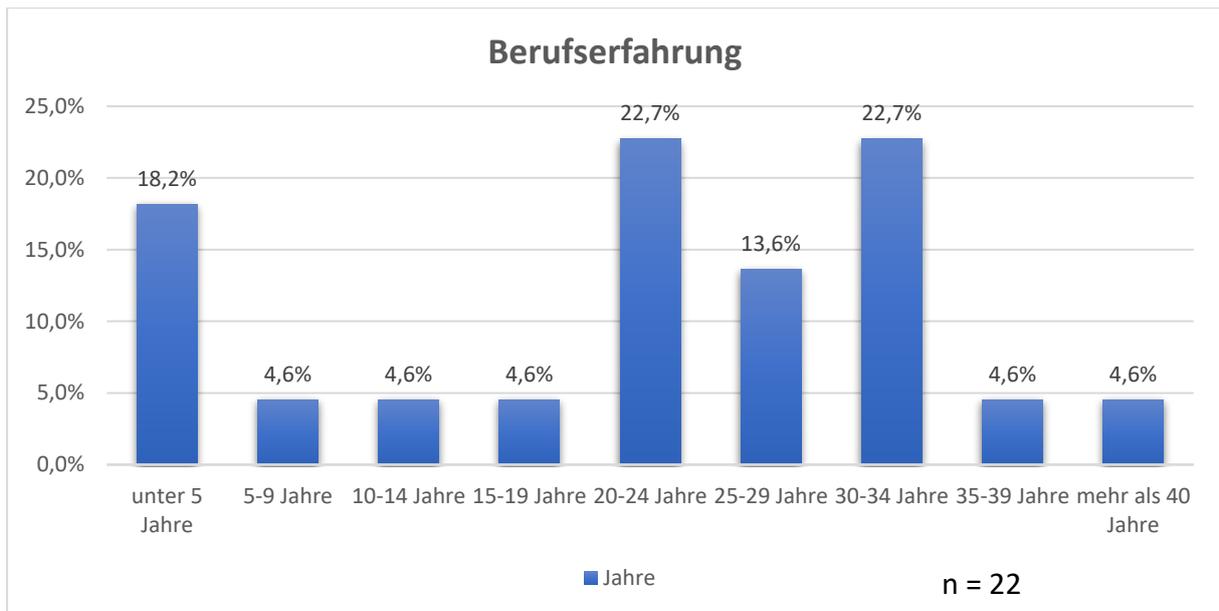
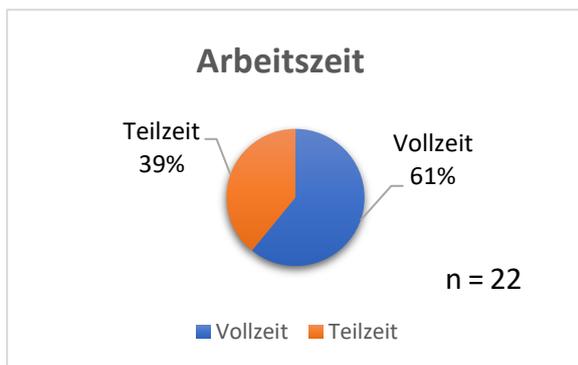


Abbildung 5: Berufserfahrung



Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt im Rahmen der statistischen Fragen war die Arbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte. Dabei zeigte sich, dass knapp zwei Drittel Vollzeit und ca. ein Drittel Teilzeit arbeiten (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Arbeitszeit

7.2 Ergebnisse

Nach der Beschreibung der Stichprobe folgt nun im weiteren Verlauf eine ausführliche Darstellung der im Rahmen der Befragung gesammelten Ergebnisse.

Zunächst wurden die Teilnehmerinnen nach ihrem Vorwissen zum Thema Übergang vom Elementar- zum Primarbereich befragt. Die Ergebnisse aus dieser Frage werden dabei getrennt nach dem jeweiligen Arbeitsort (Kindertagesstätte oder Grundschule) der Teilnehmerinnen ausgewertet (siehe Abbildung 7).

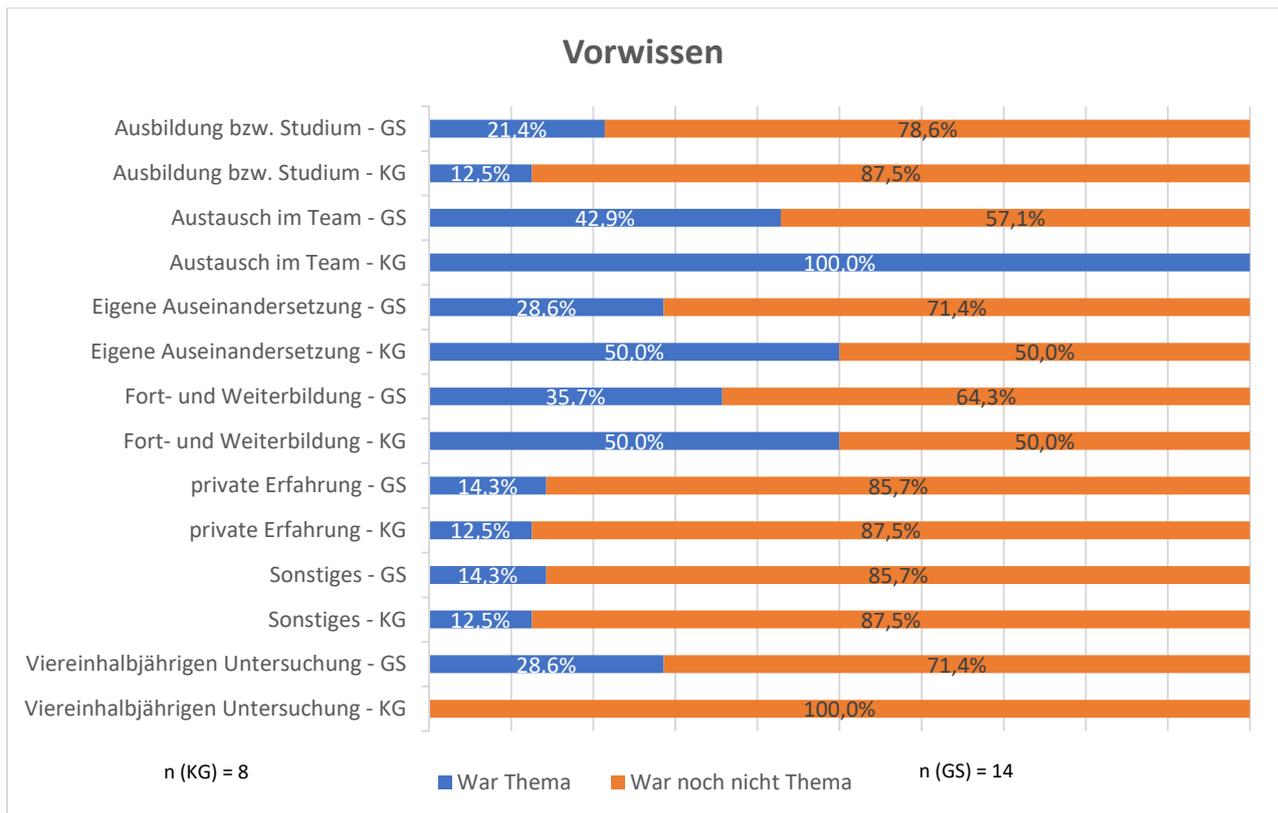


Abbildung 7: Vorwissen

Allgemein kann zur Beantwortung der Frage gesagt werden, dass die Teilnehmerinnen, welche in der Grundschule arbeiten, im Durchschnitt in 1,9 Bereichen bereits Erfahrungen mit dem Thema gesammelt haben. Teilnehmerinnen mit dem Arbeitsort Kindertagesstätten gaben im Durchschnitt 2,4 Antworten, was widerspiegelt, dass das Thema dort in mehreren Bereichen präsent ist. Zudem sollte gesagt werden, dass zwei Teilnehmerinnen mit dem Arbeitsort Grundschule angaben, dass das Thema Übergang bisher kein Thema in der beruflichen Praxis gewesen ist. Hierbei ist auffällig, dass beide nur über ein geringes Maß an Berufserfahrung im pädagogischen Bereich verfügen. Möglicherweise wurden beide bisher noch nicht mit dem Thema Übergang konfrontiert. Am häufigsten konfrontiert waren die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen beim Austausch im Team sowie bei Fort- und Weiterbildungen. Bei dem pädagogischen Personal aus Kindertagesstätten ist auffällig, dass alle die Antwortmöglichkeit „Austausch im Team“ gewählt haben. Bei dem pädagogischen Personal der Grundschulen gaben dies nicht alle an. Es könnte vermutet werden, dass das Thema Übergang in Kindertagesstätten in Teamsitzungen stärkere Beachtung findet. Der Übergang war nur bei vier der Teilnehmerinnen in der Ausbildung bzw. im Studium Thema. Parallelen der vier bezüglich Berufsgruppe oder -erfahrung lassen sich dabei nicht identifizieren.

Bei der Einschätzung der persönlichen Relevanz (siehe Abbildung 8) lassen sich Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten und Grundschulen feststellen.

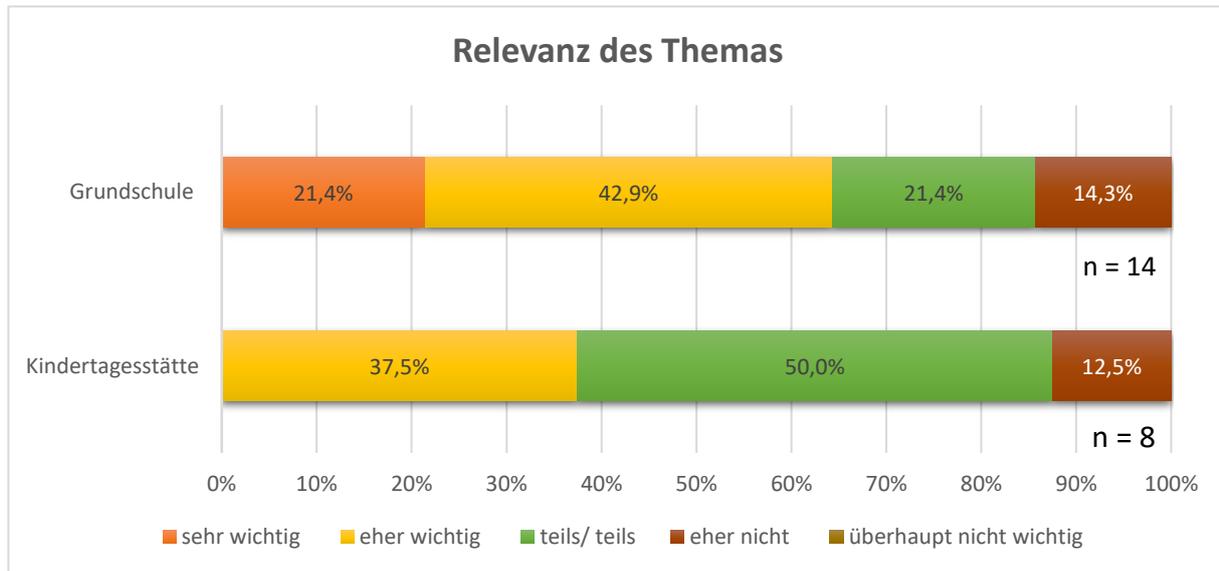


Abbildung 8: Relevanz des Themas

Insgesamt schätzen die Grundschullehrkräfte die persönliche Relevanz des Themas höher als die Fachkräfte der Kindertagesstätten ein. Auf einer Skala von eins bis fünf mit 2,3. Drei der insgesamt 14 Befragten sehen dabei das Thema als sehr wichtig an. Dahingegen schätzten die Fachkräfte aus Kindertagesstätten die Relevanz durchschnittlich mit nur 2,8 ein. Die Teilnehmerinnen die angaben, dass eine Kooperation stattfindet, schätzen die persönliche Relevanz nicht höher ein als Fachkräfte, bei denen keine Zusammenarbeit vollzogen wird. Durchschnittlich beurteilten die Fachkräfte mit einer Zusammenarbeit das Thema mit 2,4. Bei denen ohne Kooperation wurde das Thema durchschnittlich mit 2,5 eingeschätzt. Somit lässt sich kein starker Unterschied feststellen.

Trotz gesetzlicher Verpflichtung und ausdrücklichem Hinweisen der Notwendigkeit gaben bei der Befragung 18% an, dass keine Kooperation in den letzten zwölf Monaten zwischen den beiden Bildungstufen stattgefunden hat (siehe Abbildung 9). Dabei gaben jeweils zwei Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Grundschulen an, dass keine Zusammenarbeit untereinander stattfindet.

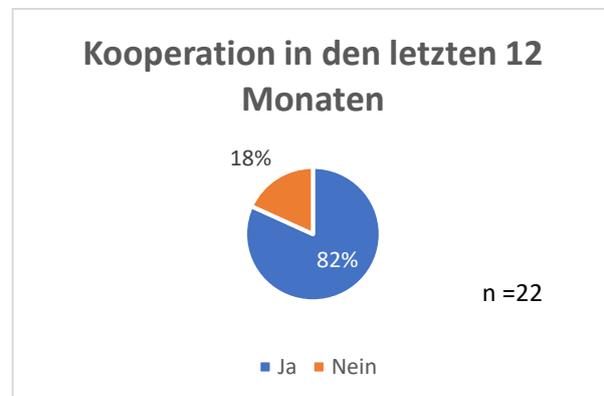


Abbildung 9: Kooperation in den letzten 12 Monaten

Die nächste Frage konnten nur die Teilnehmerinnen beantworten, bei denen eine Kooperation mit der jeweiligen anderen Institution stattgefunden bzw. derzeit stattfindet, weshalb an dieser Stelle ein Filter hinsichtlich der Zusammenarbeit gesetzt wurde. Für die Teilnehmerinnen, bei denen die eigene Einrichtung mit der jeweiligen anderen Institution kooperiert, wurden im Anschluss spezielle Fragen zum aktuellen Stand der Kooperation gestellt, die nun dargestellt werden. Angefangen mit der Frage, seit wann eine regelmäßige Kooperation stattfindet. Es zeigt sich, dass bei drei Viertel der Befragten seit mindestens fünf Jahren eine regelmäßige Zusammenarbeit stattfindet. Dies deckt sich mit der Herausbildung nach der Forderung einer Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsstufen, die ihren Beginn mit dem PISA- Schock gefunden hat. Sechs der Teilnehmerinnen gaben an, diese Frage nicht beantworten zu können. Dies waren ausschließlich Fachkräfte aus Grundschulen (siehe Abbildung 10).

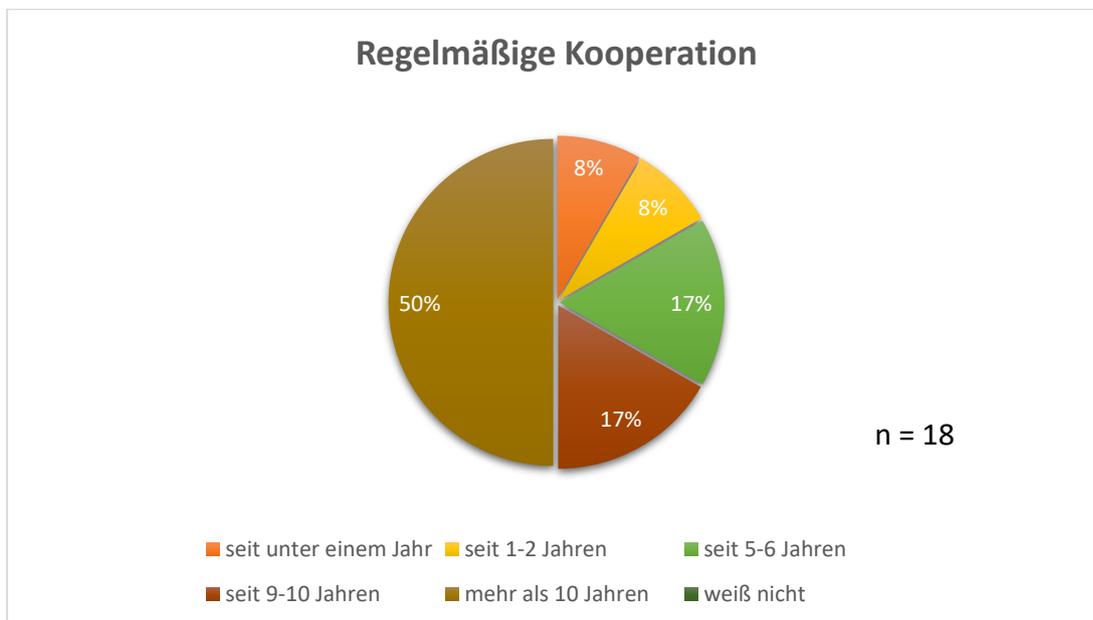


Abbildung 10: Regelmäßige Kooperation

Bei der nächsten Frage ging es darum, die Häufigkeiten vorgegebener Kooperationsaktivitäten in den letzten zwölf Monaten zu benennen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte dabei nicht getrennt nach Kindertagesstätten und Grundschulen, da die Kooperationsaktivitäten beide betreffen (siehe Abbildung 11).

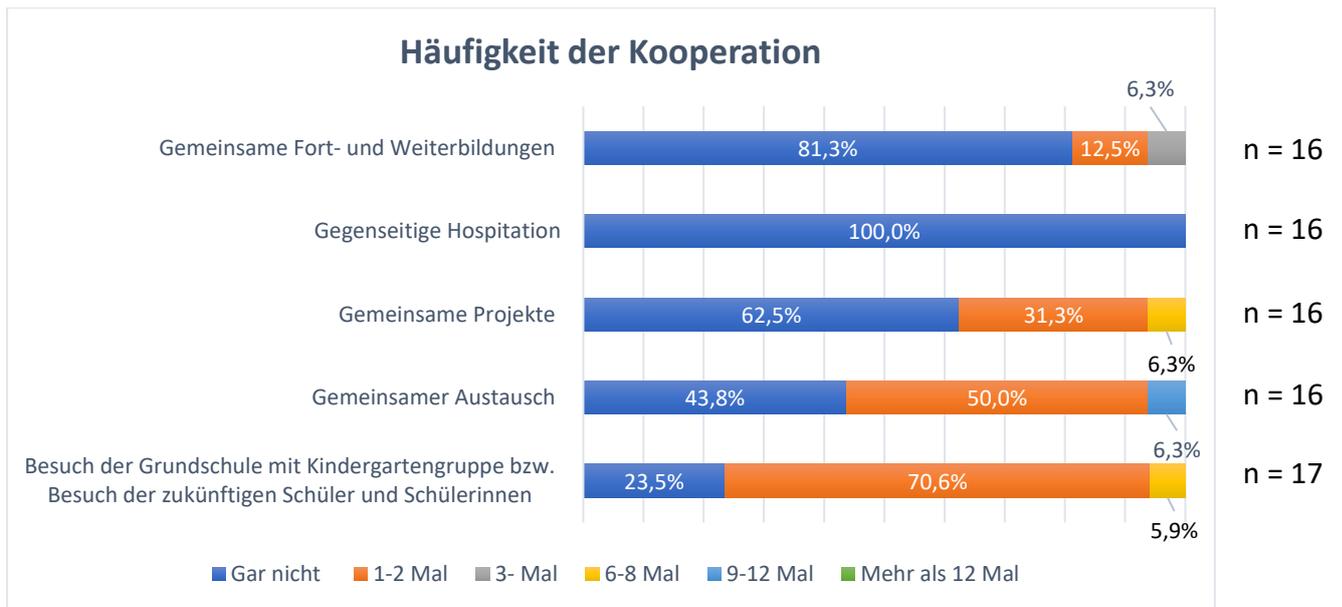


Abbildung 11: Häufigkeit der Kooperation

Am häufigsten findet dabei ein gegenseitiger Besuch mit den Kindern sowie ein gemeinsamer Austausch und das Durchführen von Projekten statt. Hingegen werden gemeinsame Fortbildungen und Hospitationen (fast) gar nicht durchgeführt. Allgemein lässt sich zu allen Kooperationsaktivitäten sagen, dass diese nur in einem geringen Maß stattfinden und deutlich verstärkt werden könnten. Dabei stellt der gegenseitige Besuch mit den Kindern einen guten Anfang dar, da dieser bereits häufig untereinander stattfindet.

Die Frage neun des Fragebogens wollte von den Befragten genauer wissen, welche Bildungsbereiche im Rahmen eines gemeinsamen Austausches zwischen der jeweiligen anderen Institution schon mal im Mittelpunkt der Gespräche standen. Die Bildungsbereiche wurden dabei aus den Hamburger Bildungsempfehlungen entnommen und sollten somit besonders den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten bekannt sein (Hautumm, Heller & Wagner, 2012, S. 53). Weiterhin wurden die Bildungsbereiche um den Bereich Beobachtungs- und Diagnostikergesultate von Kindern ergänzt. Die Teilnehmerinnen gaben am häufigsten an, dass der letztere genannte Bildungsbereich am häufigsten im Mittelpunkt des Austausches steht (siehe Abbildung 12). Danach folgt der Bereich Kommunikation, der den Bildungsbereich Sprache abdeckt. 19% der Befragten tauschten sich im Rahmen eines gemeinsamen Austausches nicht über die vorgegebenen Bereiche aus. Hierbei wäre es interessant zu wissen, welche Themen dort im Mittelpunkt stehen. Am wenigsten vertreten im gemeinsamen Austausch sind laut der Ergebnisse die Bereiche Musik und Mathematik.

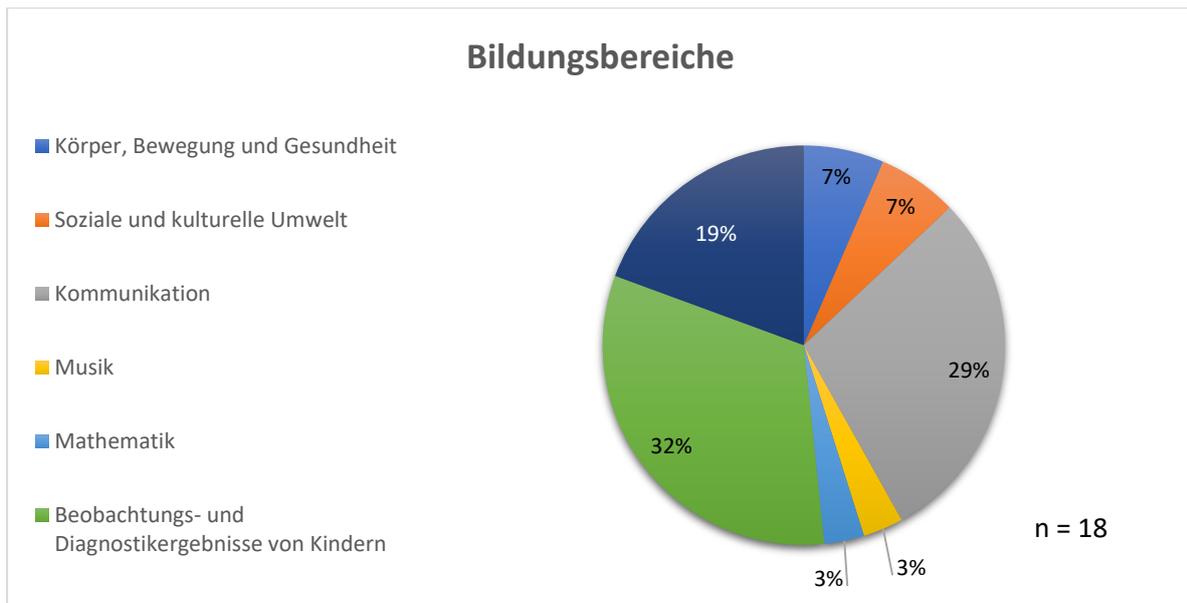


Abbildung 12: Bildungsbereiche

Die Frage zehn beschäftigte sich damit, wie die Qualität der Kooperation/ Kooperationsbemühungen von den einzelnen Teilnehmerinnen der Befragung eingeschätzt wird (siehe Abbildung 13). Dabei zeigte sich ein großer Unterschied in der subjektiv wahrgenommenen Qualität der gesamten Kooperation mit der jeweiligen anderen Institution.

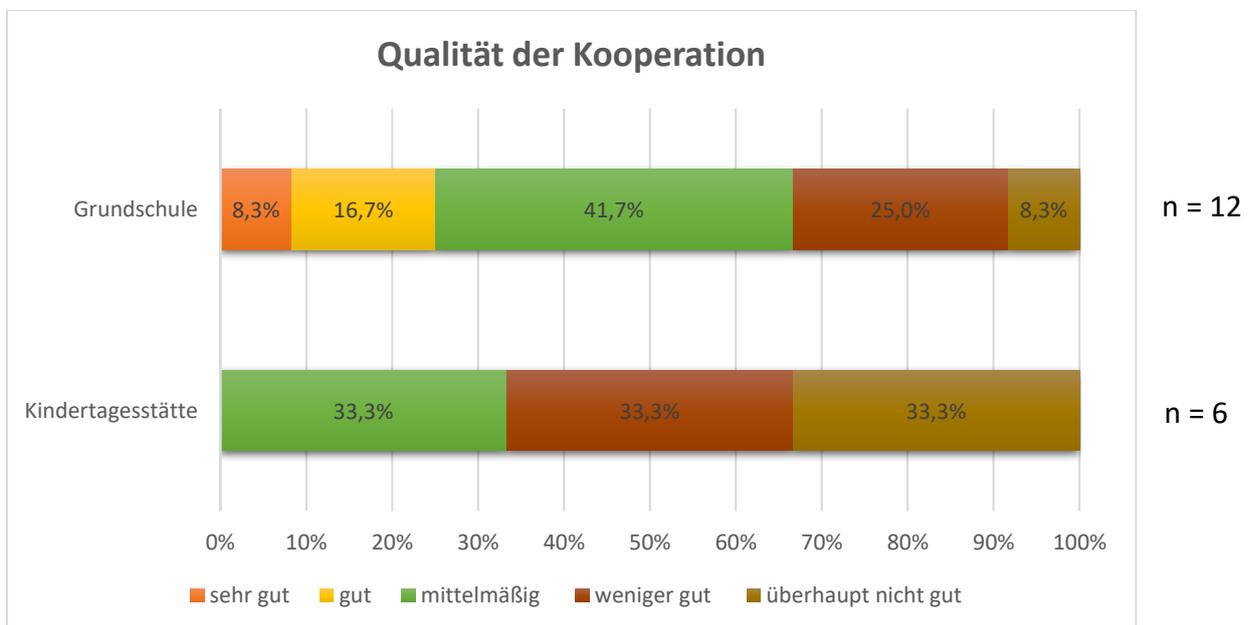


Abbildung 13: Qualität der Kooperation

Die pädagogischen Fachkräfte aus Grundschulen schätzen die Qualität deutlich besser ein. Dabei bewerteten die Befragten die Kooperation durchschnittlich mit 2,9, sodass auf eine mittelmäßige Qualität schließen lässt. Drei der Befragten gaben jedoch auch gut sowie sehr gut

an. Im Vergleich dazu stellt die höchste Bewertung von pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten mittelmäßig dar. Im Durchschnitt empfinden die Fachkräfte dort die Qualität mit 4,0, was auf eine weniger gute Zusammenarbeit schließen lässt.

Ein möglicher Grund für die subjektive Wahrnehmung der Qualität, die bisher als mittelmäßig bis schlecht eingeschätzt wird, lässt sich eventuell im Fehlen von zeitlichen Ressourcen für das Thema Kooperation begründen. Über alle Zielgruppen hinweg zeigt sich, dass alle nur wenig bis gar keine Zeit dafür haben (siehe Abbildung 14). Eine Differenzierung nach Arbeitsort oder -zeit zeigt dabei keine größeren Unterschiede in der Wahrnehmung. Bei allen Teilnehmerinnen ist die meist-gewählte Antwort keine Zeit, woraus sich ableiten lässt, dass zeitliche Ressourcen fehlen. Eine Besonderheit lässt sich bei den Teilzeitkräften aufzeigen, wobei 42% dies nicht beurteilen konnten. Generell lässt sich aus den Ergebnissen dieser Frage ableiten, dass sich alle pädagogischen Fachkräfte, unabhängig vom Arbeitsort und -zeit, mehr zeitliche Ressourcen für Angelegenheiten rund um das Thema Kooperation wünschen.

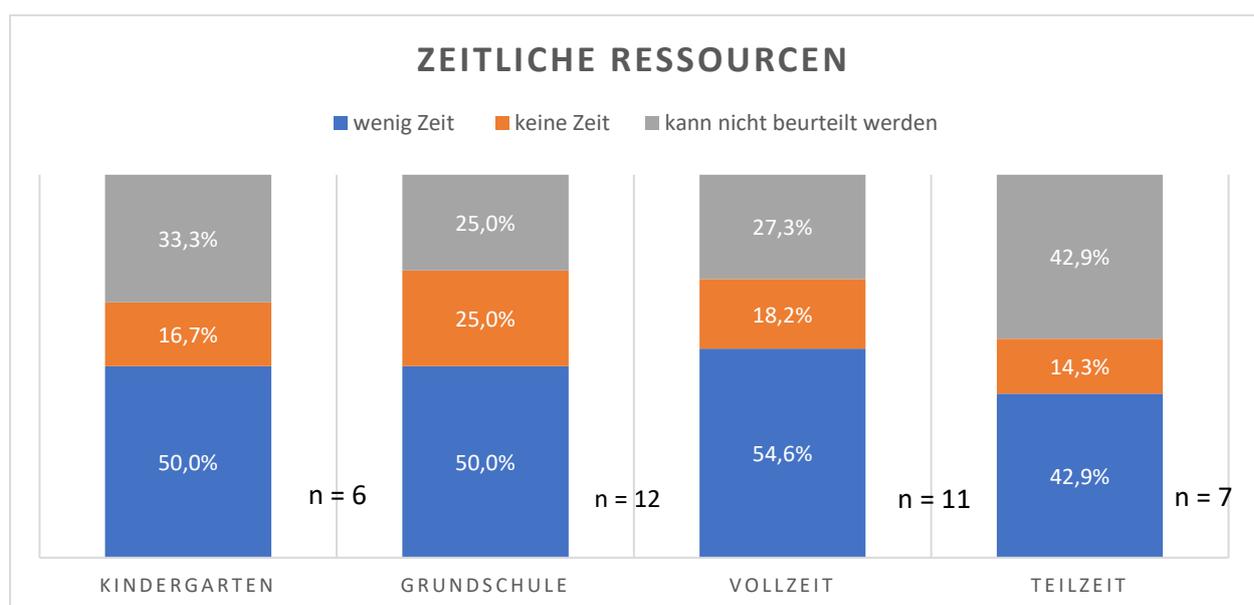


Abbildung 14: Zeitliche Ressourcen

Die Zuständigkeiten, um eine angemessene Kooperation in der eigenen Einrichtung zu gewährleisten, ist sehr unterschiedlich in den Einrichtungen der Befragten verteilt (siehe Abbildung 15). Allgemein zeigt sich, dass in beiden Institutionen der Befragten in über der Hälfte der Fälle mehrere Zuständigkeiten existieren.

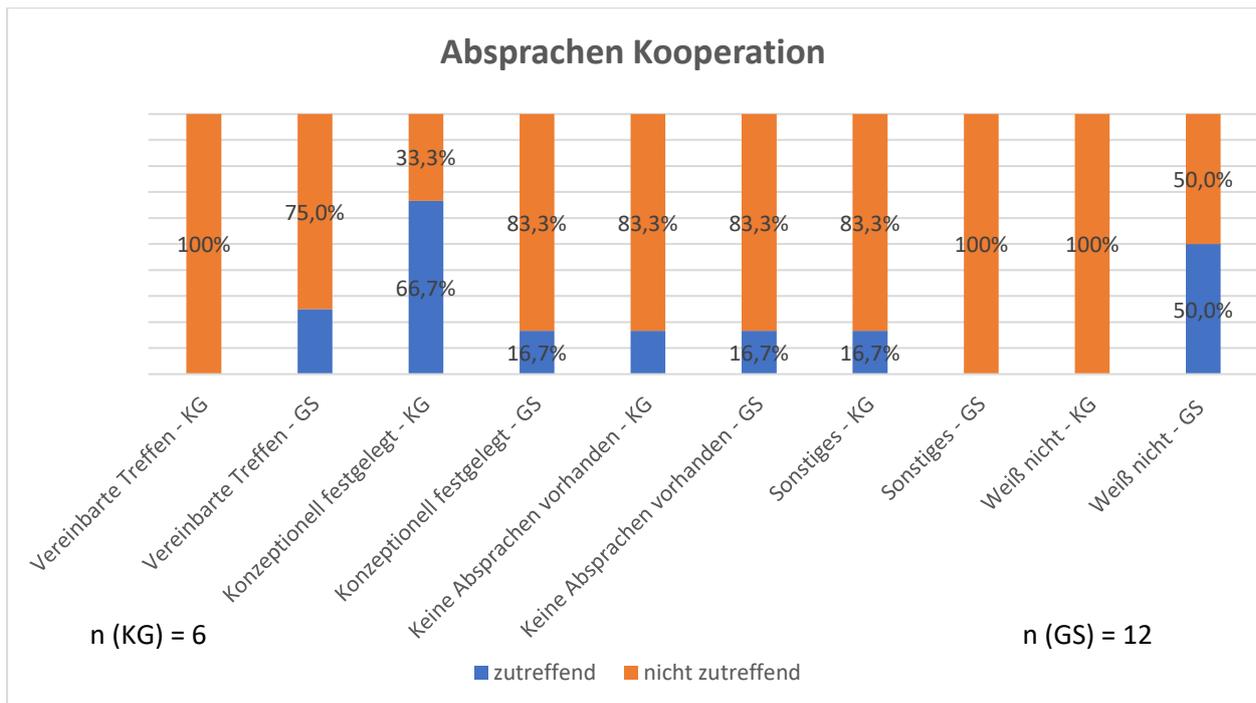


Abbildung 16: Absprachen Kooperation

Schriftliche Vereinbarungen/ Verträge sind in keiner der Einrichtungen der Befragten vorzufinden, weshalb dies nicht in die grafische Darstellung aufgenommen wurde. Bei den Grundschullehrkräften lässt sich sagen, dass die Hälfte die Absprachen bezüglich der Zusammenarbeit nicht kennt. Bei den restlichen Befragten der Grundschulen sind am häufigsten vereinbarte Treffen als eine Form der Absprache zu finden. In den Kindertagesstätten sind die Absprachen dagegen unterschiedlich. In den meisten Einrichtungen gibt es konzeptionelle Festlegungen. Hingegen gar nicht vorzufinden sind dabei vereinbarte Treffen, welche wiederum in der Grundschule die Mehrheit darstellen. Hierbei lässt sich zudem hinzufügen, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen alle auf diese Fragen antworten konnten.

Die Teilnehmerinnen hatten bei den Fragen 14 und 15 die Möglichkeit zu schildern, was bisher gut sowie noch ausbaufähig an der bisherigen Kooperation ist. Dabei fällt zunächst auf, dass insgesamt sieben positive sowie acht negative Nennungen von den Befragten geschildert wurden. Bei den Vorteilen lässt sich eine gleiche Anzahl an positiven Schilderungen von jeweils pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten und Grundschulen feststellen. Dahingegen äußerten sich bei negativen Aspekten der bisherigen Zusammenarbeit untereinander fünf pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten und nur drei Grundschullehrkräfte. Inhaltlich äußerten die Befragten bei positiven Aspekten der bisherigen Kooperation die subjektive Wahrnehmung. Dabei sagte eine Sonderpädagogin einer Grundschule, dass „[d]ie Kolleginnen

und Kollegen der Kitas [...] sehr offen“ sind. Eine Kitaleiterin schrieb, dass die Grundschulen offen für einen Besuch sind. Weiterhin findet eine Schulleiterin, dass die „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ zwischen den beiden Bildungsstufen stattfindet. Weitere positive Aspekte bezogen sich auf konkrete Aktivitäten zwischen den beiden Institutionen. Dabei sagte eine Erziehungswissenschaftlerin aus einer Kindertagesstätte folgendes: „Wir füllen die erforderlichen Fragebögen aus und leiten sie an die Schulen weiter“. Eine Sonderpädagogin einer Grundschule spricht sich positiv gegenüber der „Beteiligung der KiTas an vorbereitenden Maßnahmen für die Einschätzung der zukünftigen Schüler“ aus. Weitere zwei Nennungen bezogen sich auf die Viereinhalbjährigen Untersuchung, bei der laut den beiden Befragten eine gute Zusammenarbeit stattfindet.

Bei Aspekten, die bisher noch nicht so gut laufen, äußerten sich insgesamt acht Teilnehmerinnen. Dabei wurden von mehreren Befragten der zeitliche Aspekt hervorgehoben. So sagt zum Beispiel eine Sozialpädagogin einer Kindertagesstätte, dass „es [...] keine Zeit für mehr Zusammenarbeit“ gibt. Eine Kitaleiterin begründet den fehlenden regelmäßigen Austausch damit, dass „es [...] sehr viele Schulen im Kitaeinzugsbereich“ gibt und das gleichzeitig die Zeit und das Interesse von Seiten der Grundschulen fehlen würde. Eine Kindheitspädagogin einer Kindertagesstätte nennt hierbei den „Besuch der Schule mit zukünftigen Kindern“. Weiterhin beziehen sich die anderen Äußerungen der Teilnehmerinnen auf die Kommunikation zwischen den pädagogischen Fachkräften der beiden Institutionen. Beispielsweise wünscht sich eine Lehrerin einer Grundschule „mehr Informationen von Seiten der KiTa über auffälliges Verhalten“.

Bei der Frage nach dem persönlichen Anteil beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften der Grundschule und Kindertagesstätten (siehe Abbildung 17).

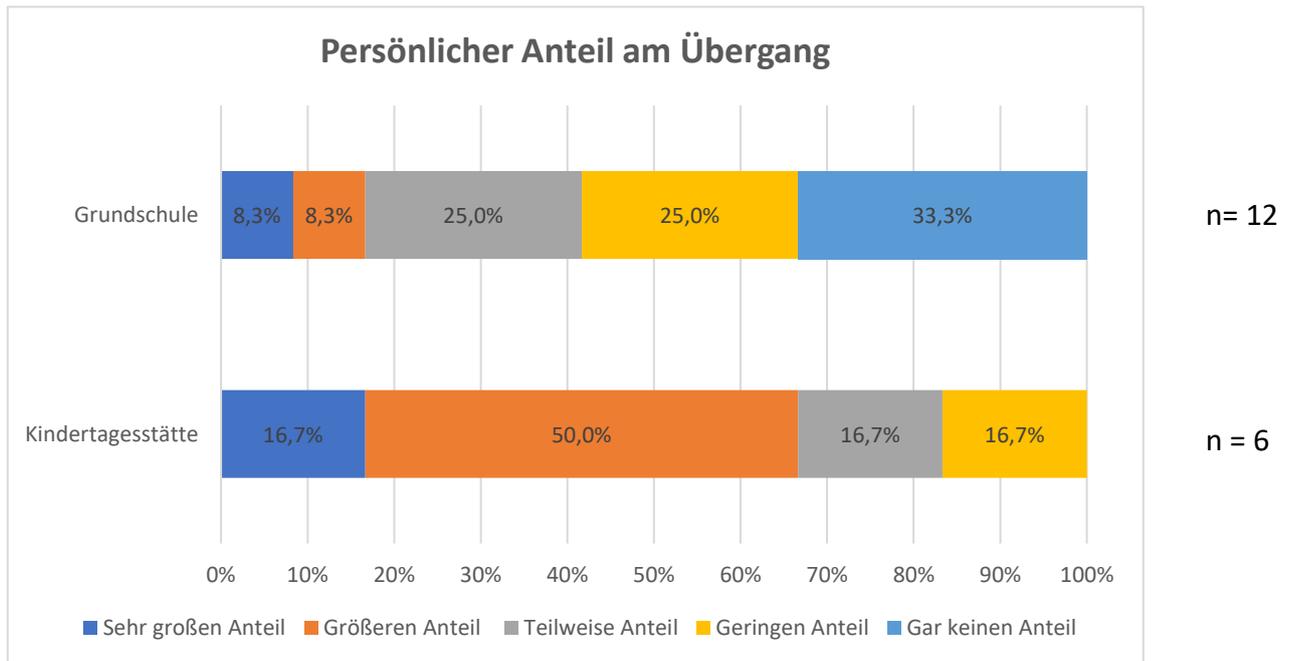


Abbildung 17: Persönlicher Anteil am Übergang

Es zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertagesstätten ihren persönlichen Anteil am Übergang deutlich höher einschätzen. Im Durchschnitt sehen die Befragten ihren Anteil auf einer Skala von eins bis fünf, bei 2,3. Die pädagogischen Fachkräfte der Grundschulen schätzen ihren persönlichen Anteil am Übergang im Durchschnitt mit 3,7, wobei 33,3% gar keinen Anteil am Übergang sehen.

Bei der nächsten Frage sollten die Teilnehmerinnen einschätzen, welche der beiden Institutionen den größten Anteil am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule leisten. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zu der vorherigen Frage, bei der die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten ihren persönlichen Anteil höher als die Grundschullehrkräfte einschätzten. Die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sehen ebenfalls den höheren Anteil des Überganges bei ihrer Institution (siehe Abbildung 18 und 19).

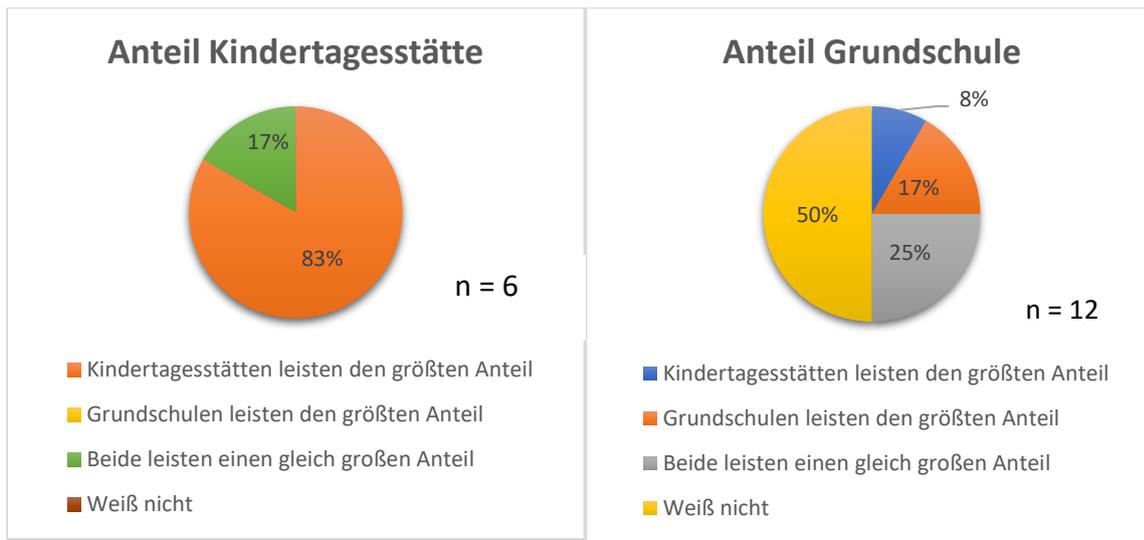


Abbildung 18: Anteil Kindertagesstätte

Abbildung 19: Anteil Grundschule

Weitere 17% der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sehen den Anteil gleichermaßen aufgeteilt zwischen Elementar- und Primarbereich. Es antwortete keiner der Teilnehmerinnen dieser Gruppe, dass der größte Anteil bei den Grundschulen liegen würde. Bei den Ergebnisse der Befragten aus Grundschulen zeigt sich ein durchwachseneres Ergebnis. Die Hälfte der Teilnehmerinnen dieser Gruppe kann diese Frage nicht beantworten, was möglicherweise darauf schließen lässt, dass diese weniger in den Übergangsprozess involviert werden. Von den restlichen Teilnehmerinnen, welche die Frage inhaltlich beantworten konnten, sehen 25%, dass beide einen gleich großen Anteil vollbringen, während weitere 17% den größten Anteil in ihrer eigenen Institution sehen. Lediglich 8% gaben an, dass die Kindertagesstätten einen größeren Anteil leisten.

Die Fragen 18-21 des Fragebogens beinhalteten jeweils Statements, die von den Teilnehmern auf einer Skala von eins bis fünf bewertet werden sollten.

Bei Frage 18 ging es um die folgende zu bewertende Aussage: „*Ich habe den Eindruck, dass die gemeinsame Arbeit zwischen KiTa und Grundschule als gleichberechtigt wahrgenommen wird.*“ Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit wird von beiden Bildungsinstitutionen durchschnittlich mit 3,4 eingeschätzt (siehe Abbildung 20). Die Ergebnisse zeigen, dass die Gleichberechtigung der Arbeit schlechter bei den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten als den der Grundschulen wahrgenommen wird. Dabei bewerten die Fachkräfte aus der Grundschule die Aussage mit durchschnittlich 3,1. Im Vergleich dazu die Fachkräfte aus Kindertagesstätten mit 3,8. Es zeigt sich also, dass besonders pädagogische Fachkräfte aus

Kindertagesstätten die Arbeit im Rahmen einer Zusammenarbeit nicht als gleichberechtigt empfinden. Dies lässt den Schluss zu, dass in dieser Hinsicht Verbesserungsbedarf herrscht.

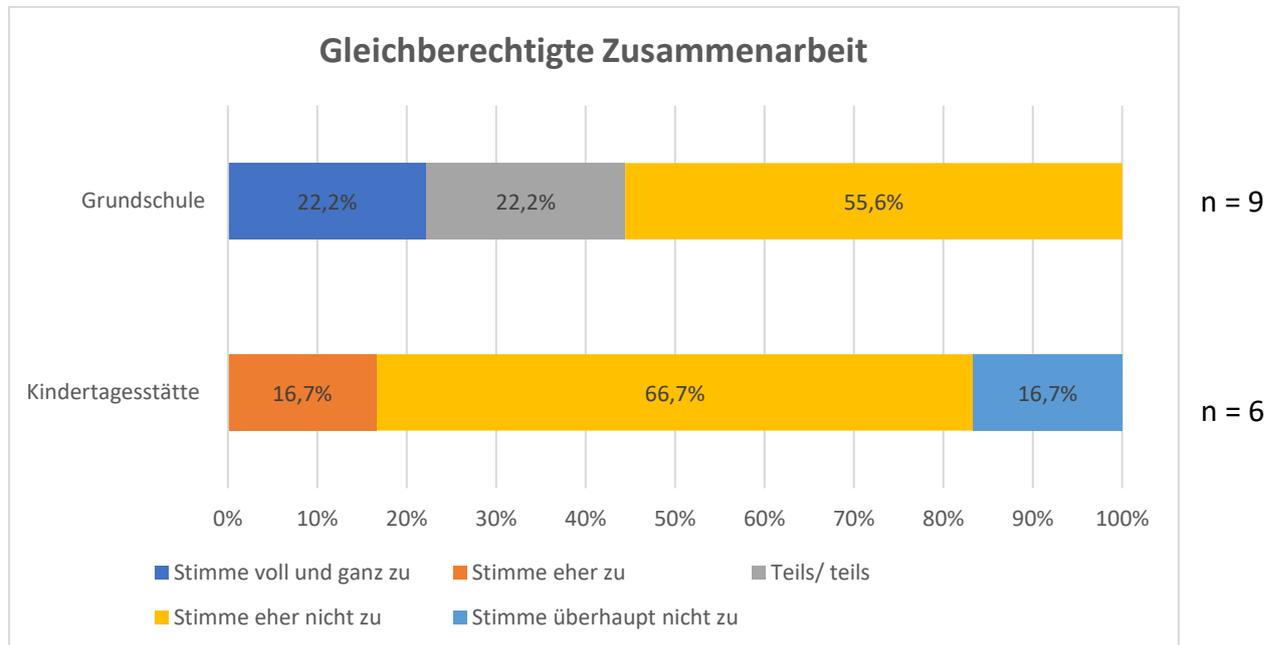


Abbildung 20: Gleichberechtigte Zusammenarbeit

Bei dem Statement „Ich fühle mich sicher im Umgang mit den Fachkräften aus der anderen Institutionen (KiTa oder Grundschule)“ lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten und Grundschulen feststellen (siehe Abbildung 21).

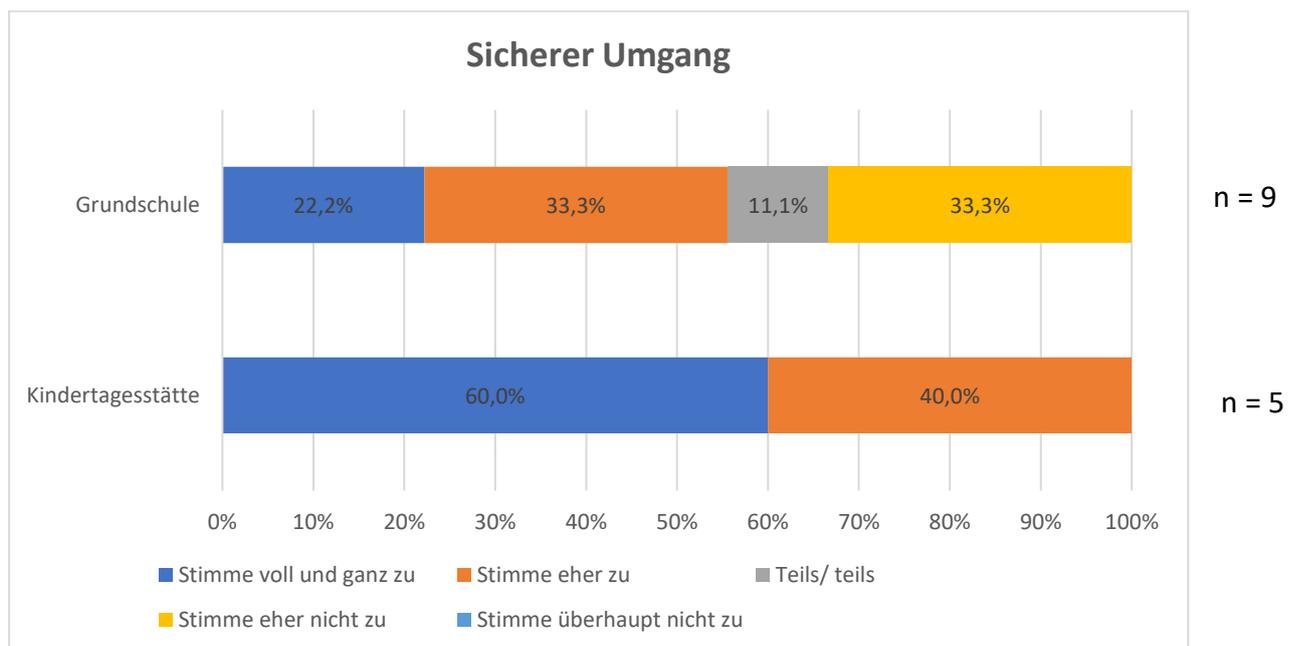


Abbildung 21: Sicherer Umgang

Der sichere Umgang mit der jeweiligen anderen Institution wurde durchschnittlich mit 2,6 eingeschätzt. Dabei lässt sich ein großer Unterschied in der Wahrnehmung von pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten und Grundschulen feststellen. Fachkräfte der Kindertagesstätten fühlten sich deutlich sicherer Umgang mit einer durchschnittlichen Antwort von 1,4. Dabei wurden ausschließlich der Antwortmöglichkeiten „Stimme voll und ganz zu“ sowie „Stimme eher zu“ gewählt. Bei den Grundschullehrkräften ließ sich eine breitere Streuung der Antwortmöglichkeiten beobachten. Diese bewerten zwischen eins bis vier. Durchschnittlich wurde der sichere Umgang hierbei lediglich mit 2,6 eingeschätzt. Hierbei wären die Gründe für die unterschiedliche Bewertung aufschlussreich.

Die Aussage „Ich finde, es herrscht eine gemeinsame Fachsprache mit den Fachkräften der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule)“ weist keine großen Unterschiede bei der Bewertung von einer Skala von eins bis fünf auf (siehe Abbildung 22).

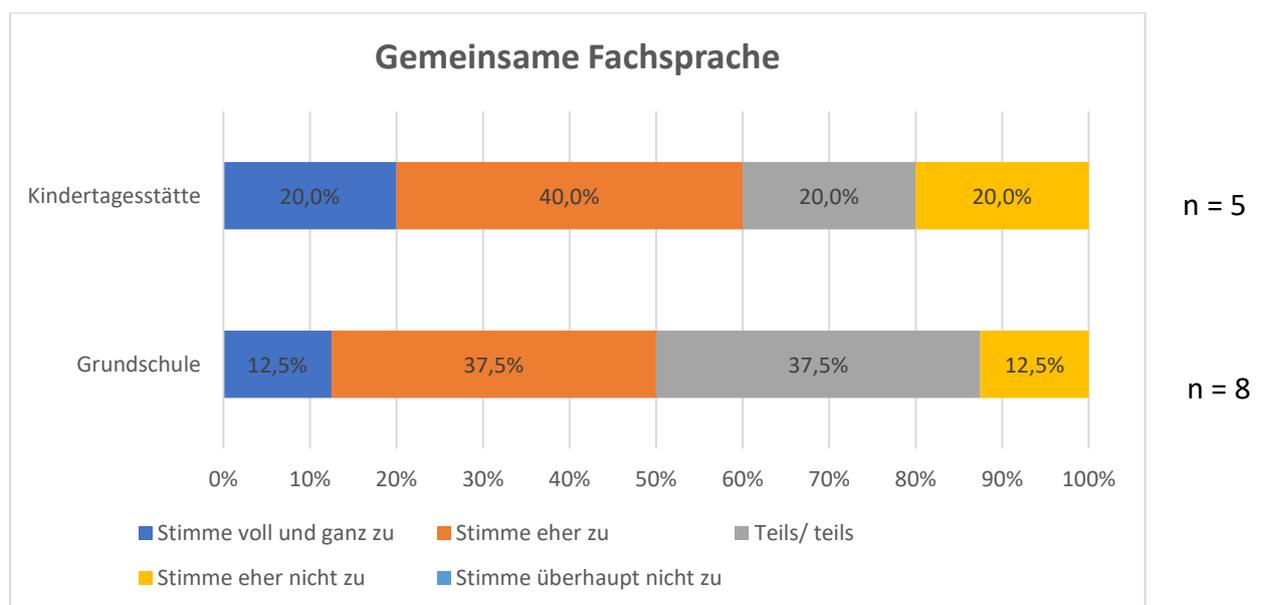


Abbildung 22: Gemeinsame Fachsprache

Die Durchschnittswerte bei der Beantwortung dieser Aussage lagen bei Fachkräften aus der Kindertagesstätte und Grundschule nicht weit auseinander. Im Durchschnitt bewerteten die Fachkräfte aus den Kindertagesstätten die Aussage auf einer Skala von eins bis fünf mit 2,4, hingegen die Fachkräfte aus der Grundschule mit 2,5. Das lässt den Schluss zu, dass eine gemeinsame Fachsprache nur bedingt wahrgenommen wird. Hier besteht ebenfalls Verbesserungsbedarf, da dies eine Grundlage für den gemeinsamen Austausch darstellt.

Die letzte der zu bewertenden vier Aussagen „Ich fühle mich von den Fachkräften der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule) in meiner pädagogischen Arbeit wertgeschätzt“ lässt einen Unterschied zwischen Kindertagesstätte und Grundschule erkennen (siehe Abbildung 23).

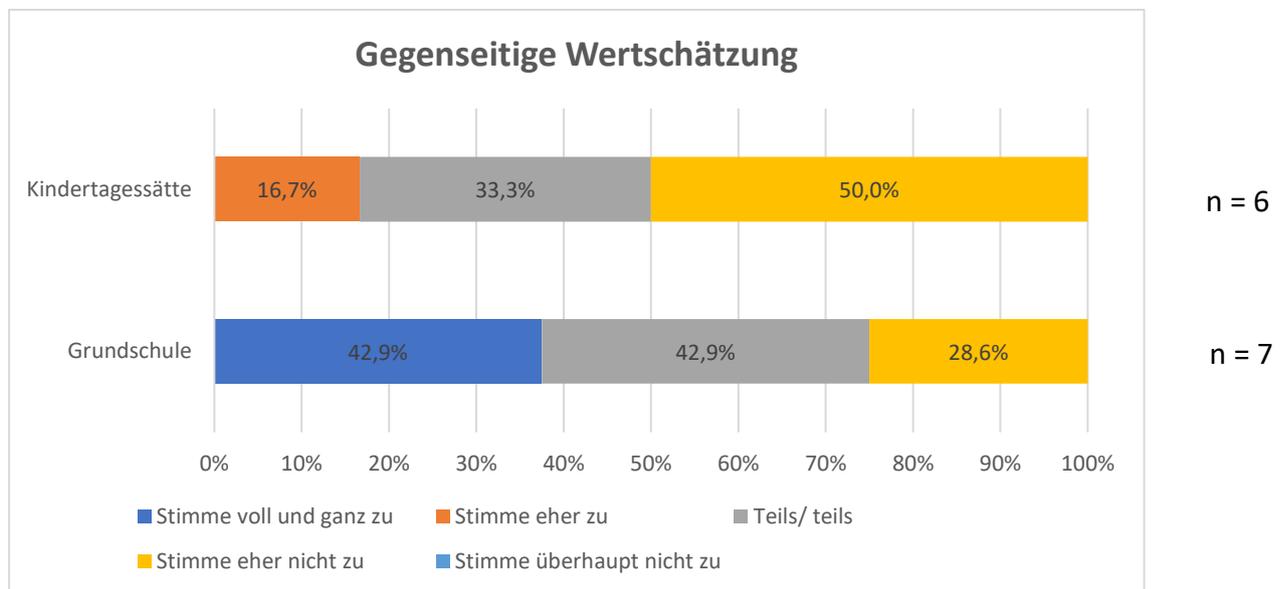


Abbildung 23: Gegenseitige Wertschätzung

Die Lehrkräfte der Grundschulen gaben dabei häufiger an, sich von den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten gewertschätzt zu fühlen. Dabei bewerteten die Fachkräfte aus den Kindertagesstätten die Aussage auf einer Skala von eins bis fünf durchschnittlich mit 3,3 und somit schlechter als die Fachkräfte aus den Grundschulen, die durchschnittlich mit 2,4 antworteten. Allgemein lässt sich zur gegenseitigen Wertschätzung herausstellen, dass dies bisher nur als mittelmäßig von den pädagogischen Fachkräften beider Bildungsinstitutionen wahrgenommen wird.

Nachdem die subjektive Wahrnehmung der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Zusammenarbeit dargestellt wurde, folgt nun die Frage danach, welche Akteure für die Herstellung einer angemessenen Kooperation gesehen werden. Allgemein lässt sich sagen, dass die Teilnehmerinnen die Verantwortung bei mehreren Akteuren sehen, da bis auf zwei Teilnehmerinnen alle mindestens zwei bis hin zu sechs Antworten auf diese Frage gaben (siehe Abbildung 24). Bei den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätten und Grundschulen werden Schul- und Kitaleitungen gleichermaßen am stärksten in der Verantwortung gesehen. Zudem fällt auf, dass Erzieher sich selbst höher einschätzen als Lehrer, denen sie

eine geringe Verantwortung zusprechen. Die Grundschullehrkräfte sehen dagegen Erzieher und Lehrer gleich. Bei beiden wurde am wenigsten das Bundesland gewählt.

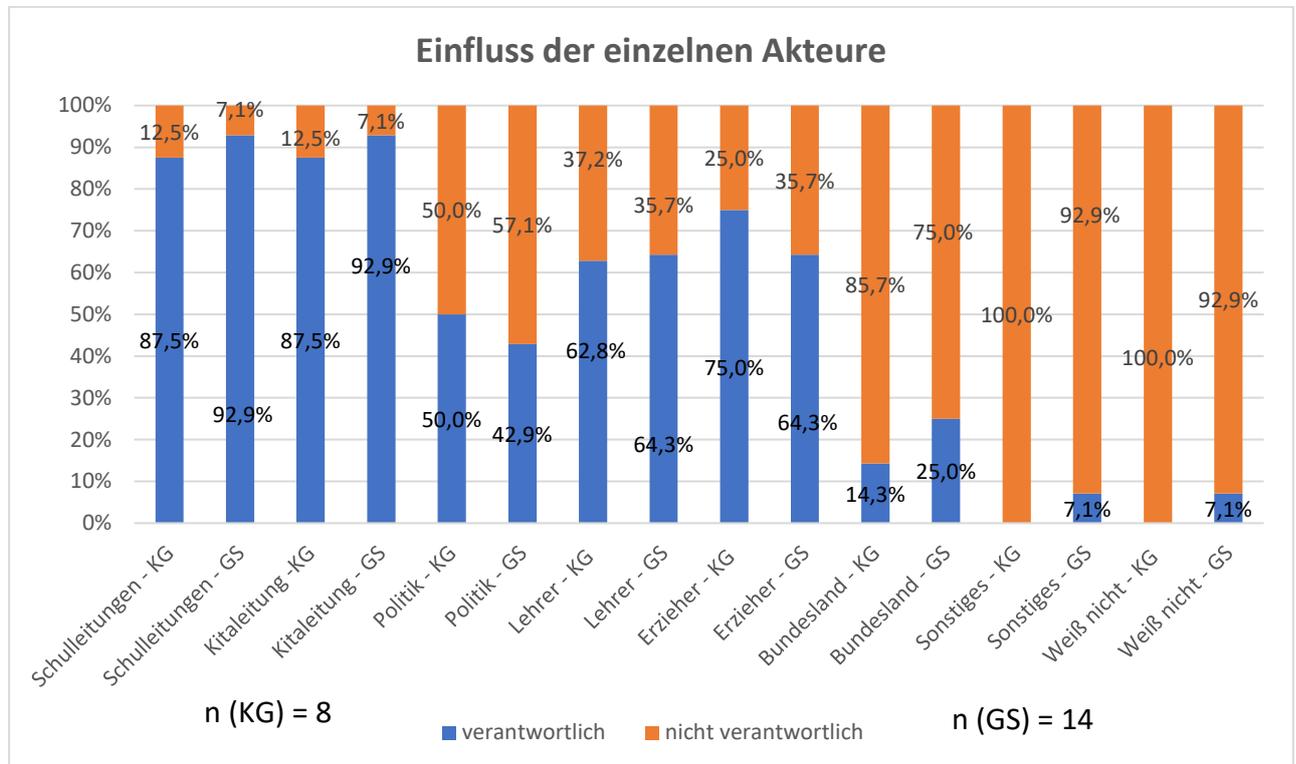


Abbildung 24: Einfluss der einzelnen Akteure

Nun folgt die Frage, welcher dieser Akteure die größte Verantwortung trägt. Die Ergebnisse zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, trotz hohen eigenen Anteil am Übergang, die Grundschulen am meisten in der Verantwortung zur Herstellung einer angemessenen Zusammenarbeit sehen (siehe Abbildung 25).

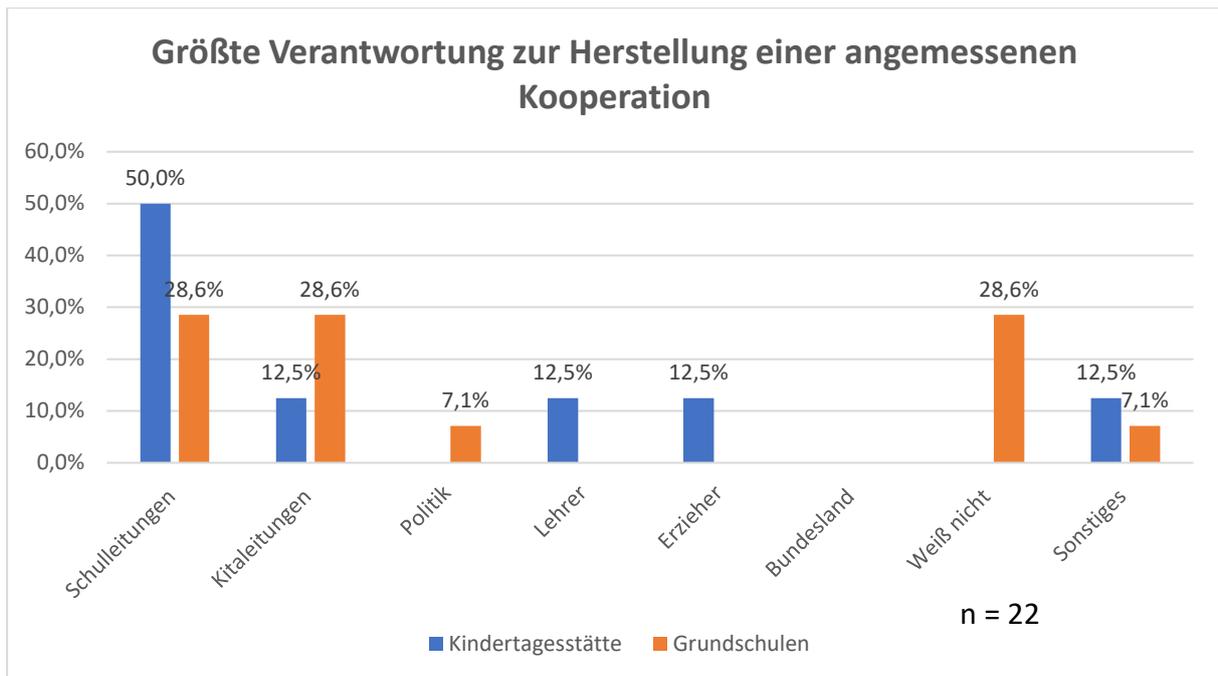


Abbildung 25: Größte Verantwortung zur Herstellung einer angemessenen Kooperation

Im Gegensatz dazu sehen die Grundschullehrkräfte beide Institutionen gleichermaßen in der Verantwortung. Es fällt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätten und Grundschulen gleichermaßen die stärkste Verantwortung zur Herstellung eher auf institutioneller Ebene und weniger auf der persönlichen sehen. Die höheren Ebenen, wie Politik oder Bundesland, werden dagegen ebenfalls seltener in der Verantwortung gesehen.

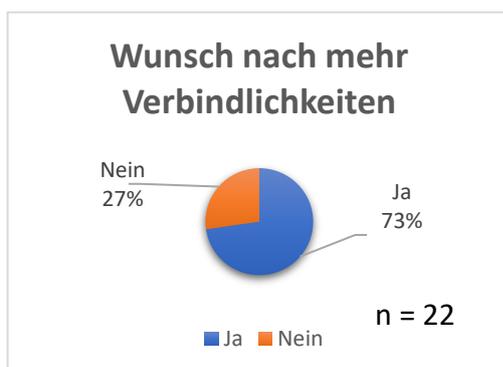


Abbildung 26: Wunsch nach mehr Verbindlichkeiten

Die letzte Frage soll untersuchen, ob sie die pädagogischen Fachkräfte mehr Verbindlichkeiten zum Thema Kooperation wünschen. Dabei äußerten 73% der 22 Teilnehmerinnen den Wunsch nach mehr Verbindlichkeiten (siehe Abbildung 26). 27% hingegen wünschten sich keine.

Bei genauerer Betrachtung derjenigen, die keinen Wunsch äußerten, fällt auf, dass drei der vier Befragten, bei denen keine Kooperation stattfindet, auch keinen Wunsch nach Verbindlichkeiten aufweisen. Lediglich eine Person, bei der keine Kooperation stattfindet, wünscht sich mehr Verbindlichkeiten. Jeweils drei pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Grundschulen äußerten keinen Wunsch.

Zum Abschluss hatten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit ihre Wünsche bezüglich des Themas Übergang vom Elementar- zum Primarbereich zu teilen. Insgesamt äußerten vier Teilnehmerinnen Wünsche bzw. Anmerkungen bezüglich des Themas. Dabei wünschen sich zwei pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten mehr Wertschätzung der eigenen Arbeit von Seiten der Grundschulen. Eine Erziehungswissenschaftlerin sagt demnach „Ich habe immer noch den Eindruck, dass die Fachkräfte an den Grundschulen, die Arbeit der Kitas nicht genug wertschätzen. Durch eine intensivere Zusammenarbeit durch Gespräche und gegenseitige Besuche könnten die Lehrer*innen ihre künftigen Kinder besser kennenlernen und so zum Wohl der Kinder besser handeln.“. Weiterhin drückte sich eine Erzieherin folgendermaßen aus „Schule muß die pädagogische Arbeit in der Kita mehr wertschätzen“. Eine Sprach- und Lernförderlehrerin einer Grundschule wünscht sich eine stärkere Verzahnung von Vorschullehrern und Lehrern der zukünftigen ersten Klassen. So schreibt diese „Ich kann hier nur für die Vorschule argumentieren. Die Verzahnung sollte noch enger sein, [besonders] die Zusammenarbeit zwischen Vorschullehrern und zukünftigen Lehrern der 1. Klasse“. Eine längere Anmerkung kam von einer Erzieherin einer Kindertagesstätte, die aufgrund der Fülle an Informationen nicht gekürzt werden sollte. Diese schreibt:

„Da wir in unserer Kita Kinder aus einem großen Einzugsgebiet betreuen, haben wir jährlich ca. 8-9 Grundschulen, an die die Kinder wechseln. Deshalb ist eine echte Kooperation mit einer oder zwei Grundschulen nicht möglich. Ich bin auch davon überzeugt, dass Kinder, die eine gute Kita-Zeit bis zur Einschulung hatten, bestens vorbereitet sind auf den Start in der Schule. Hier würde ich es begrüßen, wenn die Vorschulen abgeschafft werden, damit die Eltern nicht schon so früh Überlegungen anstellen, ob die Kinder in eine Vorschule einer Schule wechseln sollen oder noch in einer Kita verbleiben. Wir erleben es immer wieder, dass Kinder mit gerade eben 5 Jahren (oder sogar noch nicht) an die Vorschule einer Schule wechseln. Die Diskussion darüber, ob ein Kind schon wechseln soll, beginnt somit mit 4 Jahren!!! Viel zu früh. Gerade machen die Kinder noch Mittagsschlaf und schon sollen sie in die Schule.... [...]“.

Zusammenfassend gesehen äußert sich diese Befragte kritisch gegenüber dem System der Vorschulen.

7.3 Zusammenfassender Ausblick

Auf Grundlage der empirischen Untersuchung lässt sich der Schluss ziehen, dass eine Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich in den meisten Einrichtungen in Hamburg-Bergedorf besteht. Jedoch mit der Einschränkung, dass die Qualität dieser Kooperationsbemühungen ausbaufähig ist. Beispielsweise finden bisher einzelne Kooperationsformen überwiegend auf Ebene der Kinder statt, wobei ein Austausch zwischen den Fachkräften ebenfalls

sinnvoll wäre. Weiterhin lässt sich feststellen, dass das Bewusstsein für den gesamten Übergang sowie für die damit verbundene eigene Verantwortung, besonders bei den pädagogischen Fachkräften der Grundschulen, kaum bis gar nicht vorhanden ist. Dagegen sehen die pädagogischen Fachkräften den persönlichen Anteil und den der eigenen Einrichtung höher als die der Grundschulen, jedoch mit dem Widerspruch, dass die Grundschulen die größte Verantwortung zur Herstellung eines angemessenen Übergang tragen. Hierbei sollte bei beiden Gruppen das Bewusstsein für die eigene Verantwortung gestärkt werden. Mögliche Hürden, wie zum Beispiel die fehlende Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Übergang, sollten daher durch die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen durch die verantwortlichen Akteure, wie Politik oder auch Behörden, im Vorfeld aus dem Weg geräumt werden. Weiterhin auffällig im Rahmen dieser Untersuchung ist, dass vermehrt Grundschullehrkräfte inhaltliche Fragen bezüglich der Zusammenarbeit nicht beantworten konnten. Dies lässt die Vermutung zu, dass diese weniger in den gesamten Kooperationsprozess involviert werden als pädagogische Fachkräfte der Kindertagesstätten.

Kritisch anzumerken ist allerdings die geringe Fallzahl in dieser empirischen Untersuchung, wodurch die Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig sind. Durch eine längere Beantwortungszeit, die mehr als zwei Wochen beträgt, sowie ein Erinnerungsschreiben hätten möglicherweise mehr Personen an der Befragung teilgenommen. Weiterhin hätte es eventuell geholfen, persönlichen Kontakt zu den entsprechenden Schul- und Kitaleitungen aufzunehmen und nach der Möglichkeit zu fragen, ob beispielsweise im Rahmen einer Teamsitzung auf die Befragung aufmerksam gemacht werden kann.

8. Diskussion

Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich stellt einen bedeutenden Entwicklungsschritt für eine Vielzahl von Kindern in Deutschland dar, dessen Bewältigung, Effekte auf die weitere Entwicklung nehmen kann. Daher geht die vorliegende Bachelorthesis der Frage nach, wie sich ein angemessener Übergang jeweils von Seiten des Elementar- und Primarbereiches gewährleisten lässt. Dafür wurde zunächst aufgezeigt, dass zwischen den beiden Bildungsstufen, Unterschiede aufgrund einer parallel zueinander verlaufenden Herausbildung begründbar sind. Beispielsweise findet im Primarbereich Unterricht in bestimmten Fächern statt, der sich durch Fachlichkeit auszeichnet, wohingegen die Kindertagesstätten alltagsorientierte Erfahrungen in verschiedenen Bildungsbereichen ermöglicht. Diese Unterschiede können dabei den Kindern im Übergang ein Gefühl von Diskontinuität vermitteln. Daher ist es von Bedeutung bei der Gewährleistung eines angemessenen Überganges, dass beide Institutionen auf Grundlage ihres eigenen Bildungsauftrages entsprechend handeln. Der Elementarbereich kann laut aktuellem Forschungsstand, die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind stärken, Vorläuferfähigkeiten trainieren, die Interessenentwicklung unterstützen sowie allgemein eine hohe Qualität im Rahmen der Betreuung anstreben. Der Primarbereich sollte den Anfangsunterricht fördern, eine hohe Unterrichtsqualität anstreben, die Stärkung der Beziehung von Lehrkräften und Schülern sowie die Anregung von Freundschaften der Kinder untereinander. Neben dem jeweiligen eigenen Einfluss sollten beide Institutionen bestrebt sein, mit der jeweiligen anderen Einrichtung zusammenzuarbeiten. Die Notwendigkeit konnte dabei bereits wissenschaftlich bewiesen werden, sodass die Forderung danach bereits im Elementarbereich verpflichtend eingeführt und im Primarbereich bereits in einigen Schulgesetzen der Bundesländer wiederzufinden ist. Um eine Zusammenarbeit zu etablieren, gibt es dabei verschiedene Formen. Im Rahmen von Untersuchungen zur aktuellen Situation der Kooperation zeigt sich, dass diese überwiegend in den Einrichtungen vollzogen wird. Jedoch ist die Qualität noch ausbaufähig. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich in der in diesem Rahmen durchgeführten empirischen Untersuchung. Dafür konnten insgesamt 22 Teilnehmerinnen aus dem Stadtteil Bergedorf befragt werden. Es zeigte sich zum Beispiel, dass bereits Besuche der zukünftigen Erstklässler häufig durchgeführt werden. Einige Teilnehmerinnen sprachen sich positiv gegenüber der Offenheit der jeweiligen anderen Institution aus. Jedoch gab es auch negative Aspekte der bisherigen Kooperation, wie zum Beispiel die fehlende Wertschätzung der

jeweiligen Institution. Zudem fehlt es an zeitlichen Ressourcen, um sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen sowie sich zu involvieren.

Es lässt sich feststellen, dass das Thema bereits oftmals in der Fachliteratur aufgegriffen und behandelt wird, jedoch lassen sich trotz dessen einige Forschungslücken aufzeigen. Die Einflüsse der beiden Bildungsstufen sind dabei erst in einem geringen Maß wissenschaftlich überprüft worden. Dabei lassen sich zudem wenige Studien aus Deutschland vorfinden, was jedoch aussagekräftige Ergebnisse dafür liefern würde. Das Thema Zusammenarbeit der Bildungsstufen ist ebenfalls stark in der Fachliteratur diskutiert, hierbei lässt sich zeigen, dass dort bereits mehr erforscht wurde. Dabei wurde oftmals die aktuelle Situation der Kooperation zwischen Grundschulen und Kindertagesstätten untersucht. Dies allerdings oftmals mit einer regionalen Beschränkung auf einzelne Bundesländer. Für beide Themenbereiche zeigt sich ein Forschungsbedarf, den es gilt, in Zukunft zu schließen. Die zukünftigen Forschungen könnten dann wichtige Anhaltspunkte für die weitere Gestaltung des Überganges von Elementar- und Primarbereich liefern. Daraus könnten nach Römling- Irek (2013, S. 74) die Politik einen anschlussfähigen Bildungsauftrag für beide Bildungsstufen formulieren, wobei die jeweiligen Besonderheiten erhalten bleiben sowohl gleichzeitig Schnittstellen aufgezeigt werden. Weiterhin wäre es sinnvoll darüber nachzudenken, mehr Bewusstsein für das Thema bei den pädagogischen Fachkräften von Elementar- und Primarbereich gleichermaßen zu schaffen. Dies sollte bereits in der Ausbildung bzw. im Studium beginnen und in regelmäßigen Abständen, beispielsweise durch Fort- und Weiterbildungen, wiederholt werden. Dabei sollte die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich wiederholt herausgestellt werden. Weiterer Handlungsbedarf besteht darin, dass der Elementar- und Primarbereich gleichermaßen zur Zusammenarbeit auf Grundlage von bundesweiten Vorgaben verpflichtet werden. Zur Erleichterung für die pädagogischen Fachkräfte, sich einerseits mit dem Thema intensiver auseinanderzusetzen sowie andererseits eine Kooperation anzuregen, sollten von den entsprechenden Stellen Ressourcen dafür zur Verfügung gestellt werden. Dazu stehen vor allem die Politik, aber auch die einzelnen Träger in der Pflicht.

9. Literaturverzeichnis

Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22 (2), S. 145-159.

Athola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Researches Quarterly*, 26 (3), S. 295-302.

Beher, K., Gessler, A., Hanssen, K., Hartwich, P., König, A., Peucher, C., Rauschenbach, T. & Walter, M. (2019). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019 [Online- Artikel], S. 1- 338. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf [20.12.2019].

Behörde für Schule Hamburg (2019). Hamburgs Grund- und Sonderschulen im Schuljahr 2020/21 [Online- Broschüre], S. 1-88. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/64534/8ca6c219fff749639da34845ae5bc68d/data/bbs-br-zum-schulanfang.pdf> [01.02.2020].

Bertelsmann Stiftung (2020). Bildungsbeteiligung in KiTas [Online- Grafik] Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/bildungsbeteiligung/bildungsbeteiligung-in-kitas/?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=a9c3578d740ae80f8ab7f04eb1b86637 [27.12.2019].

Bisdorf, M. K. (2010). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Hilfestellungen für den Übergang*. Braunschweig: Westermann Verlag.

Borg, K., Hoffmann, H., Kubandt, M. & Nolte, D. (2011). *Gemeinsame Ausbildung elementar- und primärpädagogischer Fachkräfte*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) e.V.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Von der Kita zur Grundschule. Impulse für das Gelingen des Übergangs [Online- Artikel], S. 1-71. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Von_der_Kita_zur_Grundschule.pdf [20.01.2020].

Carle, U. (2014). Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Schule. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 161- 171). Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Carle, U., Koepfel, G. & Wenzel, D. (2009). Kooperation – Chance für bessere Bildung von Anfang an. In D. Wenzel, G. Koepfel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 3-9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Cloos, P., Oehlmann, S. & Sitter, M. (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 547-567). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, P. & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Oehlmann, Y. Manning- Chlechowicz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 17-34). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dierkes- Hartwig, C. & Groot- Wilken, B. (2017). *Der Übergang von der Kita in die Grundschule. Mit Checklisten und Kopiervorlagen*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage, S. 321-578). Heidelberg: Springer- Verlag.
- Eckerth, M. & Hanke, M. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Enders, A. (2010). *Vorschulerziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Faust, G. (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten* (S. 43-63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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 u.a.: Waxmann.
- Freie und Hansestadt Hamburg (2018). Bildungsplan Bildung und Erziehung in der Grundschule. Allgemeiner Teil des Bildungsplanes Grundschule [Online- Artikel], S. 1-11. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/11249320/0c2dc57a8d4d9e368845d7b6228575d3/data/grundschule-a-teil.pdf> [20.01.2020].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hamburg (2016). *Kindheitspädagogik Hamburg. Studium und Arbeitsfelder*. Hamburg: für Erziehung und Wissenschaften.
- Goethe- Institut e.V. (2014). Handreichungen Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule [Online- Artikel] S. 1-50. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf24/Handreichungen-QR-121.pdf> [22.01.2020].
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205-219.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten Start in Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco Verlag.
- Günther, H., Fritsch, S. & Trömer, W. (2016). *Kita von A bis Z*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hasselhorn, M & Schneider, W. (2018). Vorschule. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Auflage, S. 611-622). Weinheim: Beltz.
- Hautumm, A., Heller, E. & Wagner, P. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen* (2. Auflage). Hamburg: Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration.
- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2019). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2018/19 [Online- Präsentation], S. 1-91. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/13131910/505b88397c0b7f9fb46f75407d0afc87/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2018-2019.pdf> [05.01.2020].
- Hellmich, F. (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Bildungsforschung* [Online- Zeitschriftenartikel], Jahrgang 4 Ausgabe 1, S. 1-14. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/uebergang/> [05.01.2020].
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften (2020). Eine Logo- Variante der HAW- Hamburg [Online- Bild]. Verfügbar unter: <https://www.haw-hamburg.de/blaupause/aktuelle-ausgabe/aktuelldetails/artikel/logos-und-power-point-praesentationen-im-intranet.html> [07.02.2020].
- Höke, J. & Arndt, P. A. (2015). Gegenseitige Wertschätzung als Gelingensbedingung für professionsübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten und Grundschule. *Journal of Educational Research Online* [Online- Zeitschriftenartikel], 7, S. 54-85. Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwiVornHe7mAhXXi1wKHTZZDBkQFjADegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.j-e-r-o.com%2Findex.php%2Fjero%2Farticle%2Fdownload%2F610%2F250&usg=AOvVaw1nY2IS-C91xMQHy-6juuF8> [06.01.2020].
- Homuth, C., Mann, D., Schmitt, M. & Mudiappa, M. (2018). Eine Forschergruppe, zwei Studien: BiKS-3-10 und BiKS-8-14. [Online- Artikel], S. 15-28. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/156889821.pdf> [10.01.2020].
- Hopf, A., Zill- Sahm, I. & Franken, B. (2004). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang* (3.Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüskes, A. (2014). *Tschüss Kita! Hallo Schule! Gemeinsame den Übergang gestalten*. Kempen: BVK Buch Verlag.
- Jörg, S. (2018). *Der Ernst des Lebens*. Hamburg: Cornelsen Verlag.

Jugend- und Familienkonferenz & Kultusministerkonferenz (2009). Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. [Online- Artikel], S. 1-6. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [20.01.2020].

Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [Online- Artikel], S. 1-9. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [12.12.2019].

Karbach, T. & Ghandour, E. (2015). Es läuft nicht immer alles rund: Bau- und Stolpersteine bei der Übergangsgestaltung. In D. Braun (Hrsg.), *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten* (S. 64-75). Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Kluczniok, K. (2012). Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* [Online- Artikel], S. 1-21. Verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/5282488b-3a94-404c-a695-11372efc1343/language:de [05.12.2019].

Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang Kindergarten – Primarstufe. In T. Coelen & H.- U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. (S. 321-330). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kobl, K. & Beckmann, B. (2010). *Kindergarten & Schule: Miteinander und voneinander lernen. 14 erprobte Kooperationsstunden mit allen Materialien*. Donauwörth: Auer Verlag.

Konrad, F.-M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

Koslowski, C. (2015). *Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kultusministerkonferenz (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. [Online-Artikel], S. 1-28. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [22.01.2020].

Kultusministerkonferenz (2002). Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. [Online-Artikel], S. 1-16. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [20.01.2020].

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011). Bildungsplan Grundschule. Deutsch [Online- Artikel], S. 1-34. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/2481792/b1b3f7d8b4f4976d27d1fdf6ea7e9d2c/data/deutsch-gs.pdf> [15.01.2020].

- Lehberger, R. & de Lorent, H.-P. (2012). *Schulen in Hamburg. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens*. Hamburg: Brunswiker + Reuter Universitätsbuchhandlung.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich- Gildhoff, I. Nentwig- Gese- mann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik Band 5. Schwerpunkt: Naturwissen- schaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (S. 211-244). Freiburg.
- Maier, G. W. & Schewe, G. (2020). Organisationsentwicklung [Online- Artikel], S. 1. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisationsentwicklung-43924/version-267246> [22.01.2020].
- Messinger, S. (2015). Zusammenarbeit mit dem Träger: Voraussetzung für eine nachhaltige Übergangs- gestaltung. In D. Braun (Hrsg.), *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten* (S. 76-85). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Her- ausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder; S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), *Kita- Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven* (S. 11-28). Göttingen: Vandenhoeck & Rup- recht GmbH & Co. KG.
- Müller- Dötsch, V. (2015). Wie die Organisation gelingen kann: Dokumentation und verbindliche Um- setzung. In D. Braun (Hrsg.), *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten* (S. 53-63). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Nagler, J. (2014). Kalter Krieg von 1945 bis 1989. [Online- Artikel], S. 1-5. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/izpb/181036/kalter-krieg-von-1945-bis-1989> [09.02.2020].
- Neuß, N., Henkel, J., Pradel, J. & Westerholt, F. (2014). *Übergang Kita- Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School Report to the Ministry of Education. [Online- Bericht], S. 1-106. Verfügbar unter: http://ece.manu- kau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf [22.01.2020].
- Rathmer, B. A. (2012). *Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen, Empirische Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag.
- Reyer, J. (2008). Kindergarten und Schule. Historische Abgrenzungsmotive. In S. Hering & Schröer, W. (Hrsg.), *Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge* (S. 69- 83).
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Römling- Irek, P. (2013). *So klappt der Übergang! Von der Kita in die Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rothe, E. (2008). Effekte vorschulischen und schulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb. *Wortspiegel*, Fachzeitschrift von LOS, S. 3-5.
- Roßbach, H.- G., Große, C., Kluczniok, K. & Freund, U. (2010). Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und in der Grundschule. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8- jährigen Kindern* (S. 36- 48). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 5-84). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der KiTa. In M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.), *Übergang KiTa – Grundschule* (S. 6-11). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung/ Forschungsstelle Begabungsförderung.
- Schneider, L. (2007). *Conni kommt in die Schule*. Hamburg: Cornelsen Verlag.
- Schumacher, E. (2007). Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Die „Neue Schuleingangsphase“. In M. Plieninger (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es. Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* (S. 11-24). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Seckinger, M. (2010). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule: kein einfaches Unternehmen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten* (S. 201-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entscheidungen für den Informationsaustausch in Europa. [Online- Artikel], S. 1-385. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [02.01.2020].
- Smidt, W. (2013). Vorschulische Förderung im Kindergartenalltag. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 69- 82). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Stöbe- Blosser, S. & Torlümke, A. (2010). Neue Anforderungen in der frühkindlichen Bildung. In S. Stöbe- Blosser (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 121- 152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj- Blatchford & Taggart, B. (2004). The Effectiveness of Pre- school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1. [Online- Artikel], S. 1-10.

Verfügbar unter: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers> [10.01.2020].

Tröschel, K. (2006). *Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung. Eine Evaluation des integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells*. Oldenburg: BIS- Verlag.

Universität Bremen (2011). Bachelor Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereiches. [Online- Artikel], S. 1-6. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/tx_kecourses/Bildungswissenschaften_des_Primar_und_Elementarbereichs_BA_2011-1.pdf [05.01.2020].

Universität Hamburg (2018). Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I [Online- Text], Verfügbar unter: <https://www.lehramt.uni-hamburg.de/lehramt-studieren/aufbau-der-lehramtsstudiengaenge/lehramt-der-primar-und-sekundarstufe-i.html> [13.01.2020].

Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? [Online- Artikel], Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_2_Valtin_PDF.pdf [10.02.2020].

van Ackeren, I. & Klemm, K. (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verlagsgesellschaft, N. (2017). *Gesetze für die soziale Arbeit: Textsammlung- Rechtsstand: 15. August 2017* (7. Auflage). Baden- Baden: Nomos.

Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen* (Band 44). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

10. Anhangsverzeichnis

10.1 Fragebogen

Statistik 1:

1. Arbeiten Sie in einer Kindertagesstätte oder Grundschule?

für alle zu beantworten/ nur eine Antwort möglich

Kindertagesstätte 1

Grundschule 2

2. Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?

für alle zu beantworten/ nur eine Antwort möglich

Erzieher/ Erzieherin 1

Kinderpfleger/ Kinderpflegerin 2

Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin 3

Sozialassistent/ Sozialassistentin 4

Heilpädagoge/ Heilpädagogin 5

Kindheitspädagoge/ Kindheitspädagogin 6

Erziehungswissenschaftler/ Erziehungswissenschaftlerin 7

Lehrer/ Lehrerin 8

Psychologe/ Psychologin 9

Schulbegleiter/ Schulbegleiterin 10

Sonderpädagoge/ Sonderpädagogin 11

Schulleiter/ Schulleiterin 12

Kitaleiter/ Kitaleiterin 13

Vorschullehrer/ Vorschullehrerin 14

Sonstiges: 995

- 3. Über wie viele Jahre Berufserfahrung verfügen Sie im pädagogischen Bereich?**
Sollten Sie unter einem Jahr in diesem Bereich tätig sein, geben Sie bitte die 0 an.

keine Pflichtfrage/ Berufserfahrung in Jahren angeben

Vorwissen 1

- 4. In welchem der folgenden Bereiche war der Übergang von der KiTa zur Grundschule bereits bei Ihnen ein Thema?**

Keine Pflichtfrage/ Mehrfachnennungen möglich

- Ausbildung bzw. Studium 1
- Fort- und Weiterbildung 2
- Eigene Auseinandersetzung (z.B. mit Hilfe von Büchern) 3
- Austausch im Team (z.B.: Teambesprechungen) 4
- War noch nicht Thema 5
- Sonstiges: 995

Relevanz des Themas

- 5. Denken Sie einmal an alle Ihre beruflichen Aufgaben. Wie wichtig schätzen Sie das Thema, der Übergang von der KiTa zur Grundschule, im Vergleich zu Ihren anderen Aufgaben ein.**

für alle zu beantworten/ nur eine Antwort möglich

1	2	3	4	5
sehr wichtig	eher wichtig	teils/teils	eher nicht	überhaupt nicht wichtig

Vorwissen 2

6. Hat in den letzten 12 Monaten zwischen Ihrer Institution und einer oder mehreren anderen Institutionen (KiTa oder Grundschule) einer Kooperation stattgefunden?

für alle zu beantworten/ nur eine Antwort möglich

- Ja 1
Nein 2

7. Seit wann ungefähr findet eine regelmäßige Kooperation zwischen Ihrer Einrichtung und der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule) statt?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ nur eine Antwort möglich

- Seit unter einem Jahr 1
Seit 1-2 Jahren 2
Seit 3-4 Jahren 3
Seit 5-6 Jahren 4
Seit 7-8 Jahren 5
Seit 9-10 Jahren 6
Seit mehr als 10 Jahren 7
Weiß nicht 998

Häufigkeit der Kooperation

8. Wie häufig haben die folgenden Formen der Kooperation ungefähr in den letzten 12 Monaten zwischen Ihnen und der anderen Institutionen (KiTa oder Grundschule) stattgefunden?

Nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist, eine Antwort pro Kooperationsform möglich

Formen der Kooperation	Gar nicht (1)	1-2 Mal (2)	3-5 Mal (3)	6-8 Mal (4)	9-12 Mal (5)	Mehr als 12 Mal (6)
Besuch der Grundschule mit Kindergartengruppe bzw. Besuch der zukünftigen Schüler und Schülerinnen						
Gemeinsamer Austausch untereinander mit der jeweiligen anderen Institution (z.B. im Rahmen von Teamsitzungen oder Elterngesprächen etc.)						
Gemeinsame Projekte mit der jeweiligen anderen Institution (z.B. Feste oder Veranstaltungen)						
Gegenseitige Hospitation bei der jeweiligen anderen Institution						
Gemeinsame Fort- und Weiterbildung mit der jeweiligen anderen Institution						

Bildungsbereiche der Kooperation

9. Welche der folgenden Bildungsbereiche wurden bereits im gemeinsamen Austausch mit der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule) thematisiert?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ Mehrfachnennungen möglich

- Körper, Bewegung und Gesundheit 1
- Soziale und kulturelle Umwelt 2
- Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien 3
- Bildnerisches Gestalten 4
- Musik 5
- Mathematik 6
- Natur – Umwelt – Technik 7
- Beobachtungs- und Diagnostikergebnisse von Kindern 8
- Keiner der genannten Bereiche 998

Qualität der Kooperation bzw. Kooperationsbemühungen

10. Wie schätzen Sie die allgemeine Qualität der Kooperation bzw. der Kooperationsbemühungen zwischen Ihrer Institution und der KiTa/Grundschule ein.

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ nur eine Antwort möglich

1	2	3	4	5
sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger gut	überhaupt nicht gut

Ressourcen für die Kooperation

11. Wie schätzen Sie das Vorhandensein von zeitlichen Ressourcen für die Kooperation zwischen der KiTa und Grundschule ein?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ Pflichtfrage

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|-----|
| Ausreichend Zeit | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Wenig Zeit, würde mir mehr wünschen | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Keine Zeit | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Kann ich nicht beurteilen | <input type="checkbox"/> | 998 |

Vorgaben für die Kooperation

12. Wer ist für die Kooperation in Ihrer Institution zuständig?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ Mehrfachnennungen möglich/ Pflichtfrage

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|-----|
| Leitung der Einrichtung | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Sonderpädagoge/ Sonderpädagogin | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Vorschullehrer/ Vorschullehrerin | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Mehrere Beauftragte | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Jeder Einzelne | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Zuständigkeit nicht festgelegt | <input type="checkbox"/> | 6 |
| Sonstiges: | <input type="checkbox"/> | 995 |
| Weiß nicht | <input type="checkbox"/> | 998 |

13. Welche Absprachen bezüglich der Kooperation gibt es in Ihrer Institution, z.B. in Form von konzeptionellen Vorgaben?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ Mehrfachnennungen möglich/ Pflichtfrage

- | | | |
|---|--------------------------|-----|
| Schriftliche Vereinbarungen/ Verträge | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Vereinbarte Treffen | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Konzeptionell (intern) festgelegt (z.B. im Konzept der Einrichtung) | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Keine Absprachen vorhanden | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Sonstiges | <input type="checkbox"/> | 995 |
| Weiß nicht | <input type="checkbox"/> | 998 |

Treiber und Hemmnisse der bisherigen Kooperation

14. Was klappt Ihrer Meinung nach gut an der bisherigen Kooperation?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ mehrere Antworten erlaubt/ keine Pflichtfrage

Weiß nicht 990

15. Was klappt Ihrer Meinung nach noch nicht an der bisherigen Kooperation?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ mehrere Antworten erlaubt/ keine Pflichtfrage

Weiß nicht 990

Anteile der Kooperationsbemühungen

16. Wie schätzen Sie Ihren persönlichen Anteil am Übergang bei der pädagogischen Arbeit ein?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ keine Pflichtfrage

1	2	3	4	5
Sehr großen Anteil	Größeren Anteil	Teilweise Anteil	Geringen Anteil	gar keinen Anteil

17. Welchen Anteil leisten Ihrer Meinung nach die beiden Institutionen an dem Übergang von der KiTa zur Grundschule?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ eine Antwort möglich/ keine Pflichtfrage

- Kindertagesstätten leisten den größten Anteil 1
- Grundschulen leisten den größten Anteil 2
- Beide leisten einen gleich großen Anteil 3
- Weiß nicht 998

Subjektive Wahrnehmung der Kooperation untereinander

18. Wie bewerten Sie die folgende Aussage?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ keine Pflichtfrage

Ich habe den Eindruck, dass die gemeinsame Arbeit zwischen KiTa und Grundschule als gleichberechtigt wahrgenommen wird.

1	2	3	4	5	6
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Teils/ Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen

19. Wie bewerten Sie die folgende Aussage?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ keine Pflichtfrage

Ich fühle mich sicher im Umgang mit den Fachkräften aus der anderen Institution (KiTa oder Grundschule).

1	2	3	4	5	6
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Teils/ Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen

20. Wie bewerten Sie die folgende Aussage?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ keine Pflichtfrage

Ich finde, es herrscht eine gemeinsame Fachsprache mit den Fachkräften der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule).

1	2	3	4	5	6
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Teils/ Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen

21. Wie bewerten Sie die folgende Aussage?

nur wenn Frage 6 mit Ja beantwortet worden ist/ keine Pflichtfrage

Ich fühle mich von den Fachkräften der jeweiligen anderen Institution (KiTa oder Grundschule) in meiner pädagogischen Arbeit wertgeschätzt.

1	2	3	4	5	6
Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Teils/ Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen

Einfluss der einzelnen Akteure

22. Welche der folgenden Akteure sehen Sie in der Pflicht, eine angemessene Kooperation herzustellen?

Mehrfachnennungen möglich, für alle zu beantworten

- Schulleitungen 1
- Kitaleitungen 2
- Politik 3
- Lehrer/in 4
- Erzieher/in 5
- Bundesland 6
- Sonstiges 995
- Weiß nicht 998

23. Welcher der eben genannten Akteure hat Ihrer Meinung nach die größte Verantwortung, eine angemessene Kooperation zwischen KiTa und Grundschule herzustellen?

nur eine Antwort möglich, für alle zu beantworten

- | | | |
|----------------|--------------------------|-----|
| Schulleitungen | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Kitaleitungen | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Politik | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Lehrer/in | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Erzieher/in | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Bundesland | <input type="checkbox"/> | 6 |
| Sonstiges | <input type="checkbox"/> | 995 |
| Weiß nicht | <input type="checkbox"/> | 998 |

24. Wünschen Sie sich mehr Verbindlichkeiten zum Thema Übergang von der KiTa zur Grundschule, z.B. von Seiten der Politik?

Ja oder Nein, für alle zu beantworten

- | | | |
|------|--------------------------|---|
| Ja | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Nein | <input type="checkbox"/> | 2 |

Statistik 2: Bitte beantworten Sie abschließend noch einige Fragen für meine Statistik.

25. Bitten geben Sie Ihr Geschlecht an.

- | | | |
|----------|--------------------------|---|
| Männlich | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Weiblich | <input type="checkbox"/> | 2 |
| Divers | <input type="checkbox"/> | 3 |

26. Wie alt sind Sie?

Keine Angabe 990

27. Über welchen höchsten Bildungsabschluss verfügen Sie?

Hauptschulabschluss 1

Mittlere Reife 2

Abitur 3

Fachhochschule 4

Universität 5

28. Arbeiten Sie Voll- oder Teilzeit in Ihrem Beruf?

Vollzeit 1

Teilzeit 2

Wünsche

29. Zum Abschluss haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wünsche bezüglich des Themas Übergang von der KiTa zur Grundschule zu teilen.

für alle offen, jedoch auch Möglichkeit des Überspringens lassen

Keine 990

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

11. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift