

Isabelle Naumann

Übergangsphase Schulbeginn

FAUSTLOS[®] und die Kooperation von Kindergärten und Grundschulen im Kasseler Osten

Kassel 2010

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 12

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

ISBN print: 978-3-89958-898-9
ISBN online: 978-3-89958-899-6
URN urn:nbn:de:0002-8997

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule	9
2.1 Entwicklung und Verhältnis der beiden Bereiche	9
2.2 Aktuelle bildungspolitische Annäherungen von Kindergarten und Grundschule	13
2.3 Definition Kooperation	15
2.4 Schwierigkeiten der Kooperation	17
2.5 Möglichkeiten der Kooperationsverbesserung.....	18
2.6 Zusammenfassung	20
3. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	21
3.1 Der Schuleintritt als kritisches Lebensereignis	21
3.2 Der Transitionsansatz.....	22
3.2.1 Veränderungen auf individueller Ebene.....	24
3.2.2 Veränderungen auf interaktionaler Ebene	25
3.2.3 Veränderungen auf kontextueller Ebene	25
3.3 Kontinuität vs. Diskontinuität: Transition als Entwicklungsaufgabe	26
3.4 Zusammenfassung	27
4. "FAUSTLOS® – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention"	27
4.1 Entstehung von FAUSTLOS®	28
4.2 Material und Aufbau der Lektionen	29
4.3 Empirische Befunde.....	30
4.4 Zusammenfassung	33
5. FAUSTLOS® im Kasseler Osten	33
5.1 Evaluation des Projekts	33
5.1.1 Definition Evaluation	33
5.1.2 Projektbeschreibung	35
5.1.3 Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung	36
5.1.4 Stichprobenbeschreibung	38
5.1.5 Fragestellungen und Ziele der Evaluation	40
5.2 Methodisches Vorgehen	41
5.2.1 Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung	41
5.2.2 Teilnehmende Beobachtung.....	43
5.2.3 Fragebogenerhebungen	44
5.2.4 Das leitfadengestützte Experteninterview.....	46

5.2.5	Einsatz der Untersuchungsmethoden und Begründung der Methodenwahl	47
5.3	Ergebnisse der Untersuchung	51
5.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse der Beobachtungsprotokolle	51
5.3.2	Ergebnisse der Fragebogenerhebungen	58
5.3.3	Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews	69
6.	Diskussion der Ergebnisse	77
6.1	Zur bestehenden Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen im Kasseler Osten – Status quo zu Beginn des Projekts	77
6.1.1	Vergleich mit dem Kooperationsformenmodell nach Gernand und Hüttenberger	78
6.1.2	Vergleich mit TransKiGs – "Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen"	84
6.1.3	Vergleich mit der Untersuchung "Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen beim Übergang" des LISUM (Brandenburg).....	86
6.2	Bilanz zum Einfluss des Projekts "FAUSTLOS® im Kasseler Osten" auf die Kooperation	87
7.	Fazit und Ausblick	90
8.	Literaturverzeichnis	93
9.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	100
10.	Abkürzungsverzeichnis	100

Vorwort

Übergänge oder Transitionen stellen Herausforderungen im Lebenslauf eines Menschen und Gelenkstellen in der Bildungsbiographie dar. Sie werden auch als kritische Lebensereignisse betrachtet, die anregen oder beeinträchtigen können. Auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gilt als wichtige Phase für einen jungen Menschen. Am Gelingen dieses Übergangs sind die entsprechenden Einrichtungen und ihre Fachkräfte beteiligt. Sie sollen gut kooperieren und „Anschlussfähigkeit“ herstellen, doch leider gelingt diese Zusammenarbeit noch immer zu selten. Somit widmet sich diese Arbeit einem bedeutenden Thema. Es wird darin untersucht, inwiefern ein Gewaltpräventionsprogramm (FAUSTLOS[®]), das sowohl für den Kindergarten als auch für die Grundschule konzipiert wurde, einen thematischen Rahmen schaffen kann, in dem die Kooperation zwischen beiden Einrichtungen besser gelingt. Die Untersuchung geht von der Vorannahme aus, dass es gelungener Kooperation zuträglich sein könnte, wenn die verschiedenen Fachkräfte gemeinsame Themen finden und bearbeiten.

Der theoretische Teil der Arbeit beleuchtet zunächst historische, begriffliche und konzeptionelle Aspekte der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Vor dem Hintergrund von Theorien zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird der Schuleintritt dabei als kritisches Lebensereignis diskutiert.

Das Programm FAUSTLOS[®] – ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention – bildet den Gegenstand der anschließend präsentierten Evaluationsstudie, die die Autorin im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit durchführte. Nicht vor-enthalten wird dabei der Hinweis auf eine durchaus problematisierbare Legitimitätsfunktion der durchgeführten Evaluation angesichts einer von den Finanzgebern gewünschten Rechenschaftslegung über die Verwendung ihrer Mittel.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten“ umfasste u.a. die Teilnahme an Planungs- und Bilanzierungstreffen, an FAUSTLOS[®]-Fortbildungen, die Durchführung teilnehmender Beobachtungen während der Fortbildungen, schriftliche und mündliche Befragungen und Experten-Interviews in ausgewählten Einrichtungen.

Die Ergebnisse der Evaluation belegen, dass beim pädagogischen Personal in den beteiligten Kindergärten und Grundschulen der Wunsch nach Kooperation durchaus besteht. Es wird aber auch deutlich, dass die Mitarbeiter/innen des Elementarbereichs mit der Kooperation weniger zufrieden sind als die Grundschullehrer/innen. Obgleich zu Beginn des Projektes recht hohe Erwartungen bezüglich des Einflusses von FAUSTLOS[®] auf die Kooperation bestanden, zeigen die Untersuchungen, dass sich im Verlauf des Projektes keine Veränderungen der Kooperation einstellten. Dieses letztlich ernüchternde Ergebnis wird im Zusammenhang damit gesehen, dass es zwar bei den Fortbildungen zu Kontakten gekommen sei, aber im Prinzip keine Zusammenarbeit entwickelt wurde. Außerdem sei deutlich geworden, dass kein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen entstehen konnte.

Ungeachtet des Kooperationsaspektes konnte jedoch die Implementierung des FAUSTLOS[®]-Programms im Kasseler Osten bei Kindern auf der emotionalen Ebene positive

Entwicklungen anstoßen und zur Gewaltprävention beitragen, wie vielfache Evaluationen des Programms belegen.

Es ist schwierig, im Rahmen einer Evaluationsstudie gleichzeitig das Engagement des Auftraggebers (in diesem Fall des Lions-Clubs Kassel-Kurhessen) zu würdigen und den Evaluationsauftrag zu erfüllen. Isabelle Naumann hat dies hervorragend geleistet durch Präsenz und Ansprechbarkeit sowie durch Forscherinnengeist und wissenschaftliches Interesse.

Ich möchte noch darauf hinweisen, dass die Publikation dieser Studie, die als Wissenschaftliche Examensarbeit im Lehramt an Grundschulen entstanden ist, vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel gefördert wird.

Kassel, im April 2010

Prof. Dr. Friederike Heinzel

1. Einleitung

"Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende. Alles Spätere fügt sich dem Vorangegangenen nicht bloß als Anbau an, sondern es wird darüber gebaut, so daß [sic!] es auf das Vorhergehende angewiesen ist, sich darauf stützt und auf ihm ruht. Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen" (Comenius 1960, S. 281).

Elementar- und Primarbereich stellen die ersten Abschnitte des Bildungssystems dar. Das Zitat von Comenius weist auf die zentrale Bedeutung der ersten Bildungsbereiche hin, da auf dem dort gelegten Fundament die gesamte weitere (Lern-) Entwicklung von Kindern aufbaut. Die Bereiche Kindergarten und Grundschule des deutschen Bildungssystems weisen jedoch eine noch unzureichende Anschlussfähigkeit auf. Personelle, curriculare und strukturelle Grundlagen erschweren eine Annäherung der Institutionen (vgl. Faust et al. 2004, S. 7).

Der Übergang zwischen den beiden Bildungsbereichen ist in den letzten zwei Dekaden verstärkt in den Fokus bildungspolitischen Interesses gerückt (vgl. Hacker 2005, S. 463). Auch innerhalb der frühpädagogischen Forschung ist der Wechsel von der vorschulischen Ebene in das Schulsystem zu einem Schwerpunkt avanciert (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 136). Fragen des Übergangs werden vorrangig im Kontext des Transitionsmodells diskutiert. In diesem wird die Statuspassage vom Kindergarten in die Grundschule "als Phase [...] beschleunigter Veränderung und besonders lernintensive Zeit" (Fthenakis 2004b, S. 11) verstanden. Beim Durchlaufen der verschiedenen Stufen des Bildungssystems sind Brüche nicht prinzipiell vermeidbar (vgl. Weinert 1989, S. 18; zit. n. Hacker 1998, S. 34) und werden aus heutiger Sicht nicht ausschließlich negativ bewertet, da Veränderungen und Herausforderungen Impulse für die Weiterentwicklung geben können (vgl. Walper/Ross 2001, S. 30). Auf den Verlauf wirkt es sich jedoch positiv aus, wenn eine Passung zwischen den Voraussetzungen und Anforderungen hergestellt werden kann (vgl. Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001, S. 7), damit die Übergänge nicht zu Abstürzen führen (vgl. Weinert 1989, S. 18; zit. n. Hacker 1998, S. 34). Vor dem Hintergrund der Gestaltung des Übergangs sowie der erforderlichen Steigerung der Anschlussfähigkeit ist eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen¹ unabdingbar.

Die Kultus- und Sozialministerien hielten im Jahr 2004 fest, dass sie die Kindertageseinrichtungen als einen unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens ansehen und betonen die Notwendigkeit, die Anschlussfähigkeit sowohl seitens des Elementar- als auch des Primarbereichs zu erhöhen (vgl. JMK/KMK 2004a, S. 2f.). Dies wird im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wie folgt präzisiert: "Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen mit eigenem Profil. Sie legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien des Elementarbereichs öffnet und die Kinder, die vom Elementar- in den Primarbereich wechseln, verstärkt individuell fördert. Einerseits sollen die Kinder aufnahmefähig sein für die Schule und ande-

¹ Es wird im folgenden Text für die Bezeichnung der Berufsgruppen die weibliche Form gebraucht, da der Anteil weiblichen Personals in Kindergärten und Grundschulen deutlich überwiegt. Im Vorschulbereich waren im Jahr 2002 ca. 96% des Personals weiblich (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 279). Im Primarbereich waren mit 82% bis 96% (Teilzeitbeschäftigung) ebenfalls überwiegend Frauen tätig (vgl. Bellenberg/Klemm 2005, S. 32). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird daher auf die doppelte Schreibweise verzichtet.

rerseits zugleich die Schule aufnahmefähig sein für die Kinder. Die Schule setzt die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen auf ihre Weise fort" (ebd., S. 3). Diese Aussage intendiert klar eine beiderseitige Annäherung der Bereiche. Zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit wird eine Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen im Hinblick auf den Übergang gefordert (vgl. ebd., S. 8).

Das Thema "Übergang" ist auch in neueren, institutionsübergreifenden Bildungs- und Erziehungsplänen mit der Forderung nach einer Kooperation der Fachkräfte fest verankert. Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren (HBEP) werden die Erzieherinnen und Lehrerinnen zu Kommunikation, Austausch und Kooperation aufgefordert (vgl. HSM/HKM 2007b, S. 103).

Die Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, schwerpunktmäßig die Kooperation zwischen den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs, wird Gegenstand dieser Arbeit sein. Die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen wurde im Rahmen einer Projekteinführung zur Gewaltprävention in Kindergärten und Grundschulen des Kasseler Ostens wissenschaftlich begleitet. Die vorliegende Arbeit stellt das Ergebnis dieser Untersuchung dar.

Zur Verbesserung der Übergangsbedingungen wird auch gefordert, bereits in der Ausbildung der Erzieherinnen und Lehrerinnen den Blick für den jeweils anderen Bereich zu schärfen. Außerdem wird betont, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verstärkt zum Gegenstand empirischer Forschung werden müsse (vgl. JMK/KMK 2004b, S. 4). Diesen beiden Forderungen wurde mit der Durchführung der vorliegenden Untersuchung Rechnung getragen. Darüber hinaus ist mein Interesse an diesem Thema vor allem in meiner beruflichen Biografie begründet, da ich vor Aufnahme des Studiums "Lehramt an Grundschulen" als Erzieherin tätig war. Es war daher besonders interessant, mich mit der Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen zu befassen, dabei aber eine beobachtende Rolle einnehmen zu können, die sich von meiner bisherigen Perspektive abhob.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 2 erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema "Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule". Ansätze zur Kooperation, bildungspolitische Entscheidungen und nicht zuletzt alltägliche Barrieren, die hier angesprochen werden, sind im Kontext der Entstehungsgeschichte des Elementar- und Primarbereichs zu betrachten. Daher wird zunächst der Blick auf die historische Entwicklung des Kindergartens und der Grundschule gerichtet. Der folgende Abschnitt (3) beschäftigt sich mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, sowie dem Transitionsansatz. Eine Darstellung des Gewaltpräventionscurriculums FAUSTLOS[®] erfolgt in Kapitel 4. In Kapitel 5.1 wird der Ablauf der Evaluationsbegleitung zum Projekt "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten", das auf Bestreben des LIONS-Club Kassel-Kurhessen in Zusammenarbeit mit der Stadt Kassel initiiert wurde, vorgestellt. Zentrales Forschungsanliegen war es, den Fragen nachzugehen, welche Kooperationsformen im Kasseler Osten zwischen Kindergärten und Grundschulen zu Beginn des Projekts existierten und ob es durch die Einführung des Curriculums FAUSTLOS[®] zu einer Verbesserung derselben kam. In der Untersuchung wurden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert. Die drei zum Einsatz gekommenen Verfahren werden in Abschnitt 5.2 zunächst theoretisch und dann in ihrer praktischen Anwendung vorgestellt.

Im anschließenden Kapitel (5.3) werden die Ergebnisse in der Reihenfolge des Einsatzes der Methoden "teilnehmende Beobachtung", "Fragebogenerhebung" und "Experteninterviews" dargestellt. In Kapitel 6 erfolgt die Diskussion der Ergebnisse mit dem Anliegen, die Fragestellungen der Untersuchung zu beantworten und in den Kontext der Forschung einzubetten. Abschließend wird im letzten Abschnitt (7) ein Fazit gezogen, das auch persönliche Stellungnahmen enthält. In diesem wird außerdem ein Ausblick auf die mögliche Entwicklung der Kooperation im Kasseler Osten gegeben.

Die vorliegende Arbeit wurde als wissenschaftliche Hausarbeit zum Erlangen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen erstellt. Sie wurde dem Fachbereich Erziehungs- und Humanwissenschaften der Universität Kassel im Frühjahr 2009 vorgelegt.

2. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

In Deutschland besteht traditionell ein vergleichsweise großer Abstand zwischen Elementar²- und Primarbereich. Werden Bildungsnotstände öffentlich diskutiert, wird dies immer wieder als Problem thematisiert. Dabei rückt häufig der Aspekt der Übergangsproblematik in den Fokus der Debatte.

Die Entstehung von schulischem Unterricht und außerfamiliärer Betreuung von Kindern wurde von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, welche die weitere Entwicklung maßgeblich prägten und bis heute Auswirkungen auf eine Distanz zwischen Kindergarten und Grundschule haben (vgl. Reyer 2006, S. 9). Im Folgenden wird daher auf die historischen Entstehungshintergründe der Grundschule und des Kindergartens eingegangen. Es ist darauf hinzuweisen, dass dabei keine vollständige Darstellung aller geschichtlichen Zusammenhänge und der daraus resultierenden Entwicklungen beider Einrichtungen angestrebt wird. Vielmehr sollen die Bedingungen aufgezeigt werden, auf Grund derer sich im Laufe der Zeit eine isolierte Entwicklung bzw. eine teilweise Annäherung des Elementar- und Primarbereichs vollzogen hat. Vor diesem Hintergrund wird anschließend auf aktuelle Tendenzen einer neuen Ausrichtung des Verhältnisses von Elementar- und Primarbereich eingegangen, und es werden Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit erläutert.

2.1 Entwicklung und Verhältnis der beiden Bereiche

Eine aus heutiger Sicht eher gleichgültige Einstellung gegenüber Kindern dominierte bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Anschließend richtete sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Entwicklung von Kindern und deren Erziehung, wobei diese vorrangig im familiären Raum verankert war (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987, o. S.; Tietze 2002, o. S.; zit. n. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 277).

² Weit gefasst beinhaltet der Begriff Elementar- bzw. Vorschulbereich die Altersspanne von der Geburt bis zu Einschulung. Vorrangig wird damit jedoch der Erziehungs- und Bildungsbereich für drei- bis sechsjährige Kinder bezeichnet. In Anlehnung an die in der Literatur verbreitete Begrifflichkeit wird die Bezeichnung Kindergarten synonym für alle Betreuungsformen für diese Altersgruppe verwendet und schließt ganztägige Einrichtungen, die häufig die Bezeichnung Kindertagesstätte tragen, mit ein (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 276).

Ein institutioneller Rahmen für die Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter existiert seit etwa 200 Jahren (vgl. Grossmann 1994, S. 11). Im Zuge der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen stieg der Bedarf an Versorgungseinrichtungen für Kinder. Es wurden die so genannten Kleinkinderbewahranstalten zunächst von privaten, oft christlich motivierten Vereinen gegründet. Später etablierten sich weitere Einrichtungen unter dem Dach kirchlicher Träger. Die Kleinkinderbewahranstalten waren vorrangig auf die Sozialfürsorge ausgerichtet, ein Bildungsanspruch wurde noch nicht verfolgt (vgl. ebd., S. 16ff.).

Der Begriff des Kindergartens wurde von Friedrich Fröbel (1782-1852) geprägt. 1840 gründete er in Thüringen den ersten Kindergarten, woran sich in den folgenden Jahren weitere Institutionsgründungen anschlossen. Fröbel sah im Kindergarten die erste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems. Diese Auffassung fand im Zuge der Revolution von 1848 Unterstützung, da damit der Forderung nach gleichen Rechten und gleicher Bildung für alle Bevölkerungsschichten Rechnung getragen werden sollte. Nach dem Scheitern der politischen Veränderungsbemühungen wurde im Jahr 1851 das preußische Kindergartenverbot³ erlassen, wodurch eine weitere Ausbreitung begrenzt wurde (vgl. ebd., S. 22ff.) Die Kritik an den reinen Bewahranstalten nahm jedoch zu, da deutlich wurde, dass die Kinder der Arbeiterschicht unter erheblichen Entwicklungs- und Erziehungsdefiziten litten. Bestrebungen, die bestehenden Bewahranstalten mit Hilfe der fröbelschen Ansätze zu verändern, weiteten sich trotz allem aus (vgl. ebd., S. 31). Das Kindergartenverbot wurde 1860 wieder aufgehoben (vgl. Reyer 2006, S. 55). In der folgenden Zeit fand der Volkskindergarten zunehmend Verbreitung, durch den neben der körperlichen Versorgung auch die Erziehung der Arbeiterkinder gesichert werden sollte (vgl. Grossmann 1994, S. 31f.). Henriette Goldschmidt (1825-1920), engagiert in der Frauenbewegung und im Fröbelverband, stellte im Auftrag des "Bundes deutscher Frauenvereine" 1898 bei der deutschen Regierung einen Antrag auf "Einordnung der Fröbelschen Erziehungs- und Bildungsanstalten [...] in das Schulwesen der Gemeinden und des Staates" (ebd., S. 34). Diese gewollte Annäherung des vorschulischen an den schulischen Bereich und die damit verbundene Aufwertung des Berufs der Kindergärtnerin wurde jedoch von konservativen Kräften verhindert, die darin einen Angriff auf das traditionelle Familienbild sahen (vgl. ebd.).

Die historische Entwicklung des Schulwesens und der Grundschule im speziellen spiegelt ebenfalls gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und politische Veränderungstendenzen wider. Bis zum Jahr 1919 war das deutsche Schulwesen ständisch geprägt und in niederes und höheres Schulwesen gegliedert (vgl. Götz/Sandfuchs 2005, S. 14). Die Forderung nach einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder wurde beispielsweise durch den Deutschen Lehrerverein formuliert, konnte sich aber zuvor nicht durchsetzen (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 14). Befürworter und Gegner der Grundschule standen sich lange kritisch gegenüber. Besonders von Seiten des höheren Schulwesens und von konservativen Kreisen wurde Skepsis an der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern aller Gesellschaftsschichten geäußert. Die Befürworter argumentierten vor dem Hintergrund sozialetischer Überzeugun-

³ Das Verbotsschreiben vom 7. August 1851 enthielt folgende Passage: "Wie aus der Broschüre 'Hochschulen für Mädchen und Kindergärten etc.', von Karl Fröbel [Neffe Friedrich Fröbels; I.N.] erhellt, bilden die Kindergärten einen Teil des Fröbelschen sozialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist. Schulen etc., welche nach Fröbelschen oder ähnlichen Grundsätzen errichtet werden sollen, können daher nicht geduldet werden." (zit. n. Dammann/Prüser 1981, S.142; zit. n. Reyer 2006, S. 55). Reyer konstatiert, dass in diesem Verbot eine Ablehnung der allgemeinbildenden Bildungstheorie von Fröbel sowie der neuhumanistischen Vorstellung einer allseitigen Bildung des Menschen zum Ausdruck kam (vgl. ders. 2006, S. 55).

gen gegen die getrennte Schulbildung und forderten gleiche Entwicklungs- und Bildungschancen über Standesgrenzen hinweg. Parallel dazu gewannen die Ansichten der Reformpädagogik an Gewicht für den pädagogischen Diskurs. Die Überzeugung, dass die Schule von einer disziplinierenden Lehranstalt zu einem kindgerechten Lebensraum umgestaltet werden müsse, wurde von zahlreichen Vertretern dieser Strömung formuliert. Nach dem demokratischen Umbruch im politischen System 1918/1919 eröffnete sich die Möglichkeit, eine allgemeine Grundschule zu schaffen, durch welche die Trennung der Gesellschaftsschichten aufgehoben werden sollte. Das neue Konzept der Grundschule war stark beeinflusst von den Gedanken der Reformpädagogik (vgl. Götz/Sandfuchs 2005, S. 15ff.).

Die Grundschule der Weimarer Republik sollte eine kindgemäße Bildung vermitteln, so dass sich die pädagogischen Konzepte von Kindergarten und Grundschule tendenziell einander annäherten. 1920 wurde anlässlich der Reichsschulkonferenz von sozialdemokratisch orientierten Delegierten eine Einbindung des Kindergartens in das Schulsystem gefordert. Neben der gemeinsamen Zuordnung der beiden Institutionen zum Schulministerium wurde angefragt, den Besuch des Kindergartens für alle Kinder zur Pflicht zu machen. Bezüglich dieser Forderungen konnte jedoch kein Konsens erzielt werden. Stattdessen wurden die Kindergärten dem Sozialministerium unterstellt, wodurch es zwar erstmals zu einer staatlichen Organisation dieses Bereichs kam, eine Annäherung von Kindergarten und Grundschule jedoch nicht vorangetrieben wurde (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 84). Der Besuch des Kindergartens obliegt seitdem der Entscheidung der Eltern (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 277), der Schulbesuch ist hingegen verpflichtend.

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden sowohl der Elementar- als auch der Primarbereich ideologisch indoktriniert. Dies geschah einerseits durch die Übernahme verschiedener Verbände und Träger in die "Nationalsozialistische Volkswohlfahrt", andererseits durch eine nationalsozialistische Ausrichtung der Ausbildung des dort tätigen Personals. Wenngleich sich die kirchlichen Träger teilweise gegen die Assimilierung ihrer Einrichtungen zur Wehr setzten, ging doch die konzeptionelle Vielfalt verloren. Unter dem Einfluss nationalsozialistischen Gedankenguts sollte die Erziehung Regime- und Volkstreue herausbilden. Die Struktur der Grundschule sowie das Verhältnis zwischen Kindergarten und Schule blieben weitgehend unverändert. Der Kindergarten diente der Unterstützung der Familie, Fragen der Bildungsförderung waren noch randständig (vgl. Reyer 2004, S. 168ff.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg vollzogen sich im geteilten Deutschland gesonderte Entwicklungen des Elementar- und Primarbereichs. Während im Westen Deutschlands an die Ideen zur Vorschulerziehung der Weimarer Republik angeknüpft wurde und infolgedessen der Kindergarten von der Grundschule getrennt blieb, wurde der Kindergarten in der DDR unmittelbar an das Bildungssystem angeschlossen. Da das Bildungssystem der DDR im Zuge der Wiedervereinigung hinfällig wurde, gab ab 1990 das Jugendhilfegesetz den Rahmen für die gesamte Vorschulerziehung vor (vgl. Hacker 2008, S. 47).

Im Weiteren wird näher auf die Entwicklung in der Bundesrepublik eingegangen. Infolge der Schulreife Diskussion wurden in den 1950er Jahren schulvorbereitende Schulkindergärten geschaffen, die in der Regel an die Grundschule angeschlossen waren. Ende der 60er-Jahre verbreitete sich die Sicht, Lerndefizite nicht mehr als endogene Reiferückstände anzusehen, sondern als Sozialisations- und Lernrückstände, denen durch gezielte Förderung entgegen gewirkt werden kann. Der Schulkindergarten etablierte sich vorrangig in den Bundesländern

Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und existiert dort bis heute (vgl. Hacker 2008, S. 71f.). Der grundlegende Gedanke des Schulkindergartens, Kinder wegen angenommener Schulunreife gesondert zu fördern, spiegelt sich auch in dem Konzept der Vorklasse wider. Anliegen des Schulkindergartens sollte sein, einen gleitenden Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu schaffen. Gleichzeitig wurde jedoch eine didaktische und methodische Annäherung nicht befürwortet (vgl. Grossmann 1994, S. 84f.). Kritisiert wurde der Schulkindergarten schon früh, weil damit kein Anschluss der Grundschule an den Vorschulbereich erzielt werden konnte (vgl. Schüttler-Janikulla 1968, S. 69). Auch Hacker weist darauf hin, dass dem Schulkindergarten, trotz des positiven Ansatzes der Förderung, der negative Aspekt der ersten Selektion anhafte, da nicht alle Kinder in diese Einrichtung gehen. Des Weiteren manifestiere der Schulkindergarten das Problem der späten Einschulung, da an Schulen, an denen dieses Angebot vorhanden ist, deutlich mehr Kinder nach Schulbeginn eine Zurückstellung erfahren (vgl. ders. 2008, S. 73.).

Mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wurde Anfang der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der Bundesrepublik eine Neukonzeption des Elementarbereichs sowie der Grundschule vorgeschlagen (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 85.) Mit diesem sollten Veränderungen in Gang gebracht werden, deren Ziel es war, dass "Elementar- und Primarbereich in der Entwicklung der Lernfähigkeit und in der Einschätzung der notwendigen Lernprozesse und Lernziele eine pädagogische Einheit bilden" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 50). Eine zweijährige Eingangsstufe, in der Lehrerinnen und Erzieherinnen gemeinsam tätig sind, sollte eine frühere Einschulung der Kinder ermöglichen. Eine stärkere Ausrichtung des Curriculums auf die Förderung kognitiver Fähigkeiten wurde für den Kindergarten gefordert, in der Grundschule breitete sich eine starke Wissenschaftsorientierung aus (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 85). Ziel war es, dass "kein Wesens- oder Wertunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang oder am Ende der Lernstufen besteht [...]" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 133). Die Ansätze zu einer Kooperation und Verständigung zwischen Kindergarten und Grundschule sollten ausgebaut und die Zusammenarbeit auf der Verwaltungsebene institutionell verankert werden (vgl. ebd., S. 120). Diese Vorhaben stießen aber auch auf Ablehnung. Die Kindergärten, die oft kirchlichen Trägern unterstellt waren, wehrten sich vor dem Hintergrund des Subsidiaritätsprinzips⁴ gegen eine Annäherung an das staatliche Schulsystem. Des Weiteren wurden Zweifel an einer Überbetonung der Förderung kognitiver Fähigkeiten laut (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 85ff.). Insgesamt zeigte sich, dass das Bildungs- und Erziehungswesen gegenüber strukturellen Veränderungen weitgehend resistent blieb. Als Möglichkeit, den Kindern den Übergang zwischen den Institutionen zu erleichtern, wurde zunehmend die Kooperation zwischen dem abgebenden und dem annehmenden Bereich im Rahmen bestehender Organisationsformen favorisiert und strukturelle Modifizierungen nachgeordnet. Die Kultusministerien erließen Verordnungen, in denen Kindergärten und Grundschulen zur Kooperation aufgerufen wurden, um die Übergangsbedingungen zu verbessern. Allerdings beschränkten sich die Verordnungen auf Empfehlungen zur Zusammenarbeit, Erlasse mit bindendem Charakter blieben aus (vgl. Hacker 2008, S. 101). Letzt-

⁴ Siehe § 4 (KJHG) Zusammenarbeit der öffentlichen Jugendhilfe mit der freien Jugendhilfe. (1) Die öffentliche Jugendhilfe soll mit der freien Jugendhilfe zum Wohle junger Menschen und ihrer Familien partnerschaftlich zusammenarbeiten. Sie hat dabei die Selbständigkeit der freien Jugendhilfe in Zielsetzung und Durchführung ihrer Aufgaben sowie in der Gestaltung ihrer Organisationsstruktur zu achten [Sozialgesetzbuch (SGB). Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) Online im Internet: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf (Stand: 27.05.2009)].

endlich zeigte sich, dass zahlreiche Kooperationsvorhaben nicht langfristig implementiert werden konnten und es hauptsächlich bei einer lockeren Zusammenarbeit im Übergangsbereich zwischen Kindergarten und Grundschule blieb (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 85ff.).

Zu erwähnen ist außerdem der unterschiedliche Ausbildungsgang von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Die Ausbildung der Erzieherinnen erfolgt in einer Kombination aus theoretischen und praktischen Anteilen (Verhältnis 2:1) an Fachschulen für Sozialpädagogik und setzt den mittleren Schulabschluss voraus. Die Tatsache, dass diese Ausbildung damit niedriger angesiedelt ist als das universitäre Lehramtsstudium, steht seit längerem in der Kritik. Es wird diskutiert, dass das unterschiedliche Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Lehrerinnen die Distanz der beiden Bereiche aufrechterhalte und eine optimale Förderung der Kinder erschwere (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 279). Um dem entgegenzutreten, fordert Fthenakis eine Reform der Ausbildungen, mit dem Ziel eines neuen Aufgabenprofils, welches zur Tätigkeit in beiden Bereichen berechtigt (vgl. Fthenakis 2004b, S. 12). Als richtungweisend könne betrachtet werden, dass die Erzieherinnenausbildung in zahlreichen europäischen Ländern mittlerweile universitär verankert ist (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 15).

2.2 Aktuelle bildungspolitische Annäherungen von Kindergarten und Grundschule

Bis zu Beginn der 1990er-Jahre war das Curriculum für den Vorschulbereich international wenig umstritten. Inhalte und Materialien standen unter der Prämisse der Kindgemäßheit. Der Einfluss des Staates auf die pädagogische Arbeit in der Frühpädagogik war gering und das Personal verfügte über große individuelle Gestaltungsfreiheit. Im angelsächsischen Sprachraum wurden Ende der 1980er-Jahre verschiedene Programme erarbeitet, durch die den vielfältigen Entwicklungsaspekten von Kindern stärker Rechnung getragen werden sollte. Wegen ihrer dominierenden entwicklungspsychologischen Ausrichtung stießen diese Ansätze teils auf Kritik. Fthenakis konstatiert jedoch, dass ihnen das Verdienst zukomme, einen internationalen Diskurs über frühkindliche Bildungs- und Erziehungskonzepte angestoßen zu haben (vgl. Fthenakis 2003, S. 18f.) In den letzten Jahren entwickelte sich eine Bildungsvorstellung für den Elementarbereich, die der allseitigen Bildung einen höheren Stellenwert beimisst. Zunächst zeigte sich dabei eine später als einseitig kritisierte konstruktivistische Perspektive, welche die Selbstbildungsfähigkeit der Kinder überbetonte (vgl. Hacker 2008, S. 50). Maßgeblichen Einfluss auf die aktuelle Debatte um das deutsche Bildungswesen hatten die Ergebnisse der PISA-Studie, die im Jahr 2001 vorgelegt wurden. Als Reaktion auf die mitunter ernüchternden Ergebnisse wurde auch die Diskussion um eine Veränderung vorschulischer Bildungsvorstellungen vorangetrieben (vgl. Fthenakis 2004a, S. 9), da das PISA-Konsortium explizit auf die tragende Bedeutung früher Kompetenzförderung hinwies (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 134). Weiteren Anstoß gaben die Empfehlungen des Forums Bildung, die als Grundlage für Reformen im Bildungsbereich fungieren sollten. Darin wird von einer noch unzureichenden Nutzung früher Fördermöglichkeiten im Vorschulbereich gesprochen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 4f.). Die Vorschulerziehung ist infolgedessen stärker zu einem Aspekt staatlichen Interesses geworden und die Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Curricula wurden zunehmend von staatlicher Seite initiiert und beeinflusst (vgl. Fthenakis 2003, S. 20f.). Im Jahr 2000 wurde von der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz der Beschluss gefasst, eine Verständigung über die Systeme-

me Jugendhilfe und Schule anzuregen, um ein konsistentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung zu schaffen (vgl. JMK/KMK 2002, S. 1). Ein "Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" wurde 2004 erlassen (JMK/KMK: 2004a). Kindertageseinrichtungen werden darin klar dem Bildungswesen zugeordnet. Bildung und Erziehung werden nicht mehr sequenziell nach Stufen gegliedert, sondern als fortlaufender, vom sozialen Kontext beeinflusster Prozess gesehen. Kindergärten und Grundschulen werden aufgefordert, zum Zweck einer kontinuierlichen Bildungsbiografie ihre Bildungskonzepte aufeinander abzustimmen und eng zu kooperieren. Gerade im Hinblick auf die Unterstützung der Kinder und Eltern in der Übergangsphase sei die Zusammenarbeit der beiden Bereiche zu stärken. Die Einigung der Länder in Bezug auf bestimmte Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit stellt die Grundlage für landesspezifische Bildungs- und Erziehungspläne dar (vgl. JMK/KMK 2004a, S. 2ff.). Im Auftrag des Bildungsministeriums wurde vom Institut für Frühpädagogik in München ein differenziertes Bildungskonzept erarbeitet, in dem eine sozial-konstruktivistische Orientierung zum Ausdruck kommt (vgl. Hacker 2008, S. 50; Fthenakis 2003, S. 23). Es erfolgte damit eine Relativierung der rein konstruktivistischen Überzeugung, vorrangig auf die selbstbildenden Potenziale der Kinder zu vertrauen, indem der gezielten Förderung domänenspezifischer Kompetenzen eine große Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Hacker 2008, S. 50f.). Der sozial-konstruktivistische Ansatz begreift "[...] Lernen als aktive und kooperative Form der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs" (vgl. HSM/HKM 2007b, S. 13), indem alle Akteure in einem konstruktiven Austausch stehen. Fthenakis bringt diesbezüglich vor, "dass wir Kinder auf eine Welt hin zu bilden und zu erziehen haben, die in hohem Maße kulturell divers und sozial komplex geworden ist. Unterschiedliche Perspektiven, zeitliche und räumliche Besonderheiten sind kennzeichnend für diese Welt. [...] Lernen wird als sozialer Prozess definiert, an dessen Konstruktion das Kind selbst, die Fachkräfte, die Eltern und andere beteiligt sind. Lernen findet also im Kontext statt" (ders. 2004a, S. 13). Er kritisiert, die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Vorschulbereich sei von einer unübersehbaren Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. Starke Regulierungen in organisatorischen Aspekten stünden einem unstrukturierten Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenüber. Er merkt an, dass sich international eine Tendenz zu einer maßvollen Regulierung dieses Bildungsbereichs abzeichne, indem handlungsleitende Bildungspläne vorgelegt würden, die jedoch nicht als starre Curricula konzipiert seien. Skepsis an einer einseitig kognitiven Ausrichtung der frühkindlichen Bildung weist er mit dem Argument zurück, dass diese Pläne eine enge Verzahnung von Spielen und Lernen vorsähen. Zudem sei ihnen die Forderung nach einer Abstimmung zwischen vorschulischen und schulischen Lern- und Praxisfeldern immanent. Er fordert, auch in Deutschland eine konzeptuelle Grundlage für die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter zu schaffen. Besonders betont Fthenakis die Notwendigkeit, institutionsübergreifende Bildungspläne zu erstellen, so dass die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule auf gleichen Bildungskonzeptionen basiert, und postuliert damit eine Annäherung der beiden Bereiche (vgl. ders. 2004a, S. 15ff.). Als erstes Bundesland erstellte Bayern zwischen 2000 und 2002 einen Bildungsplan für Kinder im Vorschulalter bis zur Einschulung, welcher 2005 landesweit zur Anwendung kam. Darin stellt die Thematik der Übergangsbewältigung einen inhaltlichen Schwerpunkt dar (vgl. ebd., S. 19f.). Die Bemühungen um eine Konzeptualisierung frühkindlicher Bildung wurde auch in Hessen aufgegriffen, indem ein Bildungsplan für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren konzipiert wurde, der zwei Jahre später als Entwurf vorgelegt wurde und in die Erprobungsphase ging (vgl. HSM/HKM 2007b, S. 8). Mit der Alters-

spanne bis zum 10. Lebensjahr wird die Bedeutung eines übergreifenden Bildungskonzeptes besonders akzentuiert: "Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden aufgefordert, die gleichen Grundsätze und Prinzipien anzuwenden, wenn es um Bildung und Erziehung von Kindern geht. Somit wird die bisherige Auffassung zurückgewiesen, der zufolge die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundsätzen folgen sollten" (ebd., S. 10). Durch den Bildungs- und Erziehungsplan sollen Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen und behutsame Übergänge sichergestellt werden. Der Empfehlungscharakter früherer Verordnungen wird hier durch eine Verpflichtung zur Herstellung von Kontinuität durch die Fach- und Lehrkräfte abgelöst (vgl. ebd., S. 10ff.) und es wird eine gleichberechtigte Zusammenarbeit gefordert (vgl. ebd., S. 111). Neuere Bildungs- und Erziehungspläne wurden mittlerweile in nahezu allen Bundesländern vorgelegt⁵, wobei der Fokus vorrangig auf einem neuen Bildungskonzept für den Elementarbereich liegt (vgl. Reyer 2006, S. 216f.). Es lässt sich festhalten, dass mit der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsplänen die Stellung des Kindergartens als erste Stufe des Bildungssystems gefestigt wird (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005, S. 284).

Die Anbindung von Kindergärten und Grundschulen an unterschiedliche Ministerien wurde bereits im Vorfeld als ein Grund für divergierende Entwicklungen angeführt. Hovestadt verweist darauf, dass sich auch hier ein Wandel vollziehe. Es zeichne sich eine Tendenz ab, dass Kindergärten und Grundschulen in mehreren Bundesländern der gleichen ministerialen Zuständigkeit unterstellt werden; exemplarisch seien hier Brandenburg, Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen genannt (vgl. dies. 2003, S. 14ff.).

Ein weiterer Ansatz, der immer wieder im Zuge der hier aufgeführten Thematik angesprochen wird und daher nicht unerwähnt bleiben soll, ist der der neuen Schuleingangsstufe. Modelle der neuen Schuleingangsstufe werden seit Anfang der 1990er-Jahre in den meisten Bundesländern erprobt. Mit diesen wird der Ansatz eines integrativen Einschulungskonzepts verfolgt (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 194). Reyer führt jedoch an, dass damit vorrangig dem gestiegenen Einschulungsalter entgegengewirkt werde, Auswirkungen auf den Übergangsbereich und auf das Verhältnis zwischen Elementar- und Primarbereich blieben jedoch randständig (vgl. ders. 2008, S. 213f.).

Wie gezeigt wurde, stellt die Kooperation einen zentralen Aspekt der Debatte rund um die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule und die Übergangsproblematik dar. Um den Terminus Kooperation genauer zu fassen, wird im Folgenden auf diesen Begriff eingegangen.

2.3 Definition Kooperation

Der Begriff Kooperation stammt aus dem Lateinischen (lat. cooperatio) und bedeutet Mitwirkung (vgl. Duden 1999, S. 2235). Kooperation ist "ein mehr oder weniger planmäßig organisierter, auf gemeinsamer Zielorientierung, Koordination und Kommunikation beruhender Prozeß [sic!] zwischen Individuen oder Kleingruppen und Großgruppen zur Befriedigung ver-

⁵ Eine Übersicht über neue Bildungs- und Erziehungspläne von 14 Bundesländern (ausgenommen Hamburg und Baden-Württemberg) findet sich in Reyer 2006, S. 216f.

schiedenster Bedürfnisse in allen Bereichen menschlichen Lebens" (Rombach 1977, S. 185). Becker-Textor führt an, dass Kooperation Kommunikation über gemeinsame Ziele und Werte voraussetze. Offenheit, Dialogfähigkeit und Motivation der Akteure seien für praktische Kooperationsvorhaben unverzichtbar (vgl. dies. 2006, S. 232). Die Autorin nennt acht Voraussetzungen für eine sinnvolle, zielorientierte und planmäßige Zusammenarbeit in pädagogischen Einrichtungen:

- "Klare Planungskriterien,
- Formelle und informelle Kommunikationswege und –muster,
- Ausreichendes Zeitbudget und entsprechendes Zeitmanagement,
- Klare Definition der gegenseitigen Erwartungen der Kooperationspartner,
- Gegebenenfalls Moderation oder [...] Supervision von außen,
- Dialogfähigkeit aller Beteiligten,
- Demokratisch-partnerschaftliches Zusammenwirken und Aufhebung der Hierarchie bzw. Akzeptanz bestehender Hierarchien,
- Arbeitsgemeinschaften oder kontinuierliche zusammenarbeitende Gruppen und – je nach Bedarf – Hinzuziehung von Experten" (ebd., S. 233).

Im pädagogischen Kontext spielt Kooperation in verschiedenen Arbeits- und Lernformen eine Rolle, da sich gezeigt hat, "daß [sic!] kooperative Gruppen durch freundliches Arbeitsklima, gegenseitige Aufmerksamkeit und "flüssige", mehr aufgabenorientierte Kommunikation begünstigt und darum erfolgreicher sind als konkurrierende Individuen" (Rombach 1977, S. 185). Auch wenn sich diese Aussage Rombachs auf den Unterricht bezieht, lässt sich daraus ableiten, dass auch die Arbeitsqualität von Institutionen gesteigert werden kann, wenn diese in kooperativem Austausch mit anderen Einrichtungen stehen.

Haeberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz legen eine detaillierte Definition für den pädagogischen Bereich vor, indem sie Kooperation verstehen "als (1) ein vom Demokratiedanken bewußt [sic] geprägter und vom Bemühen aller beteiligten Personen getragener Prozeß [sic!], der (2) im pädagogischen Handlungsfeld [...] stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozeß [sic!] Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen" (dies. 1992, S. 24).

Die Vielschichtigkeit dieser Beschreibung macht deutlich, dass Kooperation ein komplexer Prozess und "nicht eine einmal erlernbare Fähigkeit an sich ist, auf die beliebig zurückgegriffen werden kann" (Simmen 1990, S. 91; zit. n. Haeberlin/Jenny-Fuchs/Moser Opitz 1992, S. 24). Anhand der hier vorgelegten Definitionsansätze lassen sich zentrale Merkmale der Kooperation herausarbeiten: Grundlage aller Zusammenarbeit ist die Kommunikation zwischen den Akteuren und deren gemeinsame Zielausrichtung. Des Weiteren setzt eine zielführende Kooperation das Interesse und die Motivation zur Gestaltung derselben seitens der handelnden Personen voraus. Dass eine gelungene Zusammenarbeit durch verschiedene Faktoren behindert werden kann, haben Haeberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz bereits angedeutet.

Im nächsten Abschnitt wird daher auf mögliche Schwierigkeiten eines Kooperationsprozesses zwischen Kindergarten und Grundschule eingegangen.

2.4 Schwierigkeiten der Kooperation

"Wenn [...] [Kindergarten und Grundschule, I.N.] zwar in einem Boot sitzen, aber jeweils getrennt auf beiden Seiten und in die entgegengesetzte Richtung rudern, fährt das Schiff im Kreis. Wenn man die Mannschaft dann mischt, aber jeder in eine andere Richtung rudert, verharrt das Schiff trotz viel Schaum und Krafteinsatz auf der Stelle. Erst wenn das Ziel geklärt ist und die Ruderrichtung vereinbart ist, kommt man gemeinsam und sehr viel schneller ans Ziel" (Schmitt 2008, S. 517). Diese Metapher kann darauf übertragen werden, dass die Bildungskonzepte von Vorschulbereich und Schule nach wie vor Unterschiede aufweisen. Trotz aller Bemühungen der Abstimmung herrscht nicht immer Einigkeit über gemeinsame Grundsätze und Ziele. Laut Hacker gehen die Auffassungen in der anthropologisch-psychologischen Grundhaltung sowie in Bezug auf Bildungsbegriff und -konzept auseinander. Seitens der Elementarpädagogik werde Bildung noch oft als unabhängige Konstruktionsaktivität des Kindes betrachtet, während in der Schulpädagogik instruktive Elemente einen hohen Stellenwert einnehmen. Um die Anschlussfähigkeit im Bildungsprozess zu verbessern, richtet der Autor seinen Appell bezüglich Entgegenkommen und Aufeinanderzubewegen an beide Bereiche (vgl. ders. 2005a, S. 289): "Die Grundschule muss mehr Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der Kinder entwickeln, muss Instruktion stärker durch Konstruktion und Ko-Konstruktion ersetzen und Lehrer(innen) müssen mehr Freiräume bei der Wahrnehmung von Bildungsaufgaben eingeräumt werden. Umgekehrt ist im Kindergarten der Ko-Konstruktion [als Gegengewicht zur Selbstkonstruktion, I.N.] mehr Raum zu geben" (ebd., S. 289). Trotz des allgemeinen Konsenses hinsichtlich einer notwendigen Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich bestehen in der praktischen Realisierung dieses Auftrags zahlreiche Barrieren. Ein häufiger Hinderungsgrund für eine intensive Kooperation liegt auf organisatorischer Ebene. Dabei spielen in erster Linie zeitliche Kapazitäten eine Rolle. Von Seiten der Schule wird häufig angeführt, dass der eigene Unterricht Vorrang hat und nicht vernachlässigt werden darf. Treffen mit den Mitarbeitern anderer Institutionen sind zeitaufwendig und in der Praxis nur schwer realisierbar. Zeitliche Ressourcen sind gerade bei den zukünftigen Lehrkräften der Anfangsklassen eng bemessen, da diese in der Regel zum Schuljahreswechsel eine vierte Klasse abgeben. Diese Lehrkräfte sind daher parallel mit der Gestaltung des Übergangs in weiterführende Schulen betraut. Erschwerend kommt hinzu, dass die Einzugsbereiche von Kindergärten und Grundschulen nicht immer identisch sind. Zudem übernimmt eine Schule in der Regel Schulanfänger aus verschiedenen Kindergärten, wodurch sich eine weit verzweigte und mitunter verworrene Kooperationsstruktur ergeben kann (vgl. Hacker 1998, S. 88). Darüber hinaus führt Hacker an, dass Unterschiede im beruflichen Status, im Selbstverständnis und im Selbstbewusstsein der Erzieherinnen und Lehrerinnen unterschwellig den Umgang mit dem Kooperationspartner beeinflussen. Auch wenn sich die Konzepte der beiden Bereiche in den letzten Jahren deutlich angenähert haben, bestünden Differenzen, die in den subjektiven Überzeugungen fest verankert seien. Dies habe Vor- und Fehlurteile zur Folge, die sich beispielsweise in einer reservierten Haltung gegenüber dem anderen Arbeitsfeld ausdrückten. Als dritten Hinderungsgrund führt er mangelndes Problembewusstsein für die Übergangsthematik an. Wissen um die Zusam-

menhänge und große Bedeutung dieser Thematik seien erforderlich und müssten einen Platz in Fortbildungsveranstaltungen und Ausbildung einnehmen (vgl. ders. 1998, S. 88f.).

2.5 Möglichkeiten der Kooperationsverbesserung

Die im vorherigen Abschnitt aufgeführten Probleme können gleichzeitig als Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Kooperation genutzt werden. Im Hinblick auf die latenten Vorbehalte gegenüber dem anderen Bereich wird es als notwendig erachtet, bereits in der Ausbildung den Blick für den anderen Bereich zu schärfen. So empfehlen die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz, sowohl in der Ausbildung der Erzieherinnen als auch im Studium der Grundschullehrerinnen Kenntnisse über den jeweils anderen Bereich zu vermitteln und durch direkte Erfahrungen im Rahmen von Praktika zu vertiefen (vgl. JMK/KMK 2004b, S. 4). Auch eine Annäherung durch gemeinsame Fortbildungen wird gefordert: "Um ausbildungsbedingte Unterschiede von Erzieherinnen und Lehrerinnen abzubauen und den Übergang zu verbessern, sind gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrkräfte erforderlich" (ebd.). Die Konferenz der Jugend- und Kultusminister formuliert an anderer Stelle: "Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen [...]. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau einer Kooperationsstruktur sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen" (JMK/KMK 2004a, S. 9). Inhalte dieser Fortbildungen sollen u. a. organisatorische Fragen des Übergangs sowie didaktisch-methodische Aspekte der Gestaltung von Bildungsprozessen sein (vgl. JMK/KMK 2004b, S. 4). In Hessen werden im Rahmen der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans gemeinsame Fortbildungen⁶ angeboten. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Bildung eines Tandems aus mindestens einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule, so dass jede Fortbildungsgruppe aus Erzieherinnen und Lehrerinnen besteht. Diese Tandems sollen im weiteren Verlauf an einer Vernetzung der Institutionen arbeiten. Die Fortbildungen umfassen mit 24 verschiedenen Modulen ein breites Spektrum der pädagogischen Arbeit und können je nach Interessenschwerpunkt frei gewählt werden (vgl. HSM/HKM s. t., S. 7f.). Das Modul "Übergänge" befasst sich mit theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand zum Thema Transitionen sowie den verschiedenen Übergängen im Bildungssystem (vgl. ebd., S. 27). Im Modul "Vernetzung und Kooperation mit unterschiedlichen Lernorten" werden Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation und Möglichkeiten der Verzahnung zwischen Elementar- und Primarbereich thematisiert (vgl. ebd., S. 26). Der Ansatz der Tandemfortbildungen kann als Beleg betrachtet werden, dass die Kooperationsverbesserung nicht nur theoretisch propagiert wird, sondern auch in der Praxis ein Prozess der Weiterentwicklung in Gang gekommen ist.

Für die direkte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule gibt es in der Literatur zahlreiche Vorschläge. Eine Möglichkeit ist ein gemeinsam erarbeiteter Kooperations-

⁶ Das vollständige Fortbildungsangebot sowie weitere Informationen zum hessischen Bildungsplan finden sich auf der Seite des Hessischen Kultusministeriums: http://www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet?cid=ef3bda7b5662acc2b1eb474f46974f81 (Stand 29.12. 2009).

kalender, in dem alle wichtigen Termine der Zusammenarbeit festgehalten werden. Hacker führt an, dass der Umfang einer solchen Planung stark variieren könne und Minimalkoordination, durch die Mindestanforderungen der Empfehlungen und Erlasse Rückmeldungen erfüllt werden, oder eine intensive Kooperation rund um den Übergangsbereich enthalten könne. Um eine gemeinsame Zielentwicklung voranzutreiben, seien regelmäßige Kooperationstreffen sinnvoll. Zu beachten sei dabei, dass diese im Wechsel im Kindergarten und in der Schule stattfinden sollten, damit ein gleichberechtigtes Verhältnis entwickelt werden könne. Um den jeweils anderen Bereich kennen zu lernen und Vorbehalte abzubauen, könnten gegenseitige Hospitationen durchgeführt werden. Ein wichtiger Aspekt der Kooperation sei auch die Arbeit mit den Eltern. Diese könne erste informelle Kontakte zwischen Eltern und Lehrerin im Kindergarten umfassen oder auch im Rahmen von Informationsabenden gestaltet werden (vgl. ders. 1998, S. 91ff.). Grundlage für erfolgreiche Kooperationsbeziehungen ist eine Vernetzung auf regionaler Ebene, bei der konkrete Themen im Mittelpunkt stehen (vgl. JMK/KMK 2002, S. 3.).

Gernand und Hüttenberger haben bereits 1989 die Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen regional untersucht und eine gestufte Einordnung von Kooperationsformen vorgelegt (Gernand/Hüttenberger 1989). Auf diese Hierarchisierung beziehen sich aktuellere Publikationen (z. B. Hacker 2001; 2005a; 2008), so dass dieses Modell auch für die vorliegende Arbeit herangezogen wird. Gernand und Hüttenberger unterscheiden 4 Formen der Kooperation:

Formen, die keine Zusammenarbeit darstellen

Hierunter fallen beispielsweise Elternabende zum Thema Einschulung ohne Beteiligung der Erzieherinnen. Des Weiteren sind Einladungen zu Festen nicht als Zusammenarbeit zu charakterisieren. Vor dem Hintergrund, dass einer Kooperation immer ein gemeinsames Ziel zugrunde liegen muss, sind auch zufällige Kontakte dieser Kategorie zuzuordnen (vgl. dies. S. 228).

Nicht gleichberechtigte Zusammenarbeit

Darunter sind beispielsweise Aktivitäten zu verstehen, bei denen eigentlich eine Zusammenarbeit stattfinden müsste, aber nicht realisiert wird. Von Lehrerinnen gestaltete Unterrichtsstunden für die Kindergartenkinder fallen in diesen Bereich, da die Kindergartenkinder zu diesem Zeitpunkt noch im Kindergarten sind und somit ein Einbezug der Erzieherin indiziert wäre. Findet dies nicht statt, wird die Zusammenarbeit als nicht gleichberechtigt eingestuft. Gleiches gilt für Kennenlertage oder Tests, an denen die Erzieherin nicht beteiligt ist. Des Weiteren werden Formen dieser Kategorie zugeordnet, bei denen die Erzieherin nur als Gast anwesend ist oder eine starre Arbeits- und Rollenverteilung besteht. Aktivitäten dieser Kategorie werden als negativ für das Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen angesehen (vgl. ebd., S. 225f.).

Kooperative Formen, die eine gleichberechtigte Zusammenarbeit ermöglichen – produktorientierte Aktivitäten

Was als gleichberechtigte Aktivität gewertet werden kann, ist stark von dem Engagement der beteiligten Personen abhängig. Die Autoren verweisen darauf, dass beispielsweise ein Be-

gleiten der Erzieherin im Anfangsunterricht vordergründig keine gleichberechtigte Form darstellt. Allerdings betrachten sie solche Aktivitäten als umfassende Öffnung gegenüber dem anderen Bereich, so dass damit die Basis für ein gleichberechtigtes Interagieren geschaffen wird. In Abgrenzung zur nächsten Kategorie werden diese Aktivitäten auch als produktorientierte Formen bezeichnet, da sie zwar eine gemeinsame Aktivität (Produkt) als Ziel haben, aber nicht auf gemeinsamer Planung beruhen (vgl. ebd., S. 226f.).

Prozessorientierte kooperative Aktivitäten

Höher angesiedelt als die gleichberechtigten, produktorientierten Formen sind Aktivitäten, die auf einer gemeinsamen Planung von Erzieherinnen und Lehrerinnen beruhen und auch gemeinsam durchgeführt werden. Hierunter fallen beispielsweise regelmäßige Treffen, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen oder Elternabende. Schwerpunkt dieser gleichberechtigten Zusammenarbeit ist in Abgrenzung zur vorherigen ein gemeinsamer Planungs-, Handlungs- und Reflexionsprozess. Diese Form wird am effektivsten hinsichtlich des Abbaus von Barrieren zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen erachtet (vgl. ebd., S. 227f.).

2.6 Zusammenfassung

Die Debatte um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule ist seit der Gründung der Grundschule bis heute immer wieder thematisiert worden. Dabei wurden unterschiedliche Ansätze diskutiert und favorisiert. Nachdem strukturelle Veränderungsbemühungen in den 1970er-Jahren nur bedingt realisiert werden konnten, erhielten Ansätze der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich stärkeres Gewicht. Auch hier zeigten sich Schwierigkeiten in der Umsetzung, so dass die gewachsenen Strukturen des Bildungs- und Erziehungswesen weitgehend unverändert blieben. Seit Anfang der 90er-Jahre stehen Fragen der Bildung im Elementarbereich verstärkt zur Diskussion. Es herrscht allgemeiner Konsens, dass Programme zur Bildung und Erziehung im Hinblick auf domänenspezifische Kompetenzen weiterentwickelt werden müssen und eine bessere Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich anzustreben ist. In Deutschland werden daher zurzeit umfassende inhaltliche, konzeptionelle und teilweise strukturelle Veränderungen angestoßen. Dies zeigt sich besonders in der Konzeption von neuen Bildungs- und Erziehungsplänen für den Elementar- und Primarbereich. Trotz theoretischer Ansätze zur Kooperationsverbesserung sind in der Praxis Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen nicht ausgeräumt. Anhand des Umfangs der gleichberechtigten Aktivitäten können Formen der Kooperation hierarchisiert werden. Als besonders wirksam für eine Verbesserung der Zusammenarbeit werden Prozesse gemeinsamer Planung und Umsetzung sowie Fortbildungsveranstaltungen, an denen Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam teilnehmen, angesehen.

3. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

3.1 Der Schuleintritt als kritisches Lebensereignis

Übergänge von einem Lebensbereich in einen anderen und damit die Abgabe einer Rolle sowie die Übernahme einer anderen finden häufig im Laufe eines Lebens statt. Normative Veränderungsprozesse, auch als Statuspassagen bezeichnet, stellen geregelte Übergänge, wie zum Beispiel den Beginn einer Berufsausbildung, einer Ehe oder des Rentenalters, dar. Kennzeichnend für normative Übergänge sind der Zusammenhang mit einem bestimmten Lebensalter sowie eine Verbindung mit bestimmten Initiationsritualen (vgl. Welzer 1993, S. 17). Auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt einen normativen Veränderungsprozess dar.

In den letzten zwei Jahrzehnten sind Übergänge im Bildungswesen verstärkt in den Blick des bildungspolitischen Interesses gerückt und nehmen in der grundschulbezogenen Diskussion einen hohen Stellenwert ein (vgl. Hacker 2005, S. 463). Auch in der internationalen Frühpädagogik ist diese Passage zu einem Forschungsschwerpunkt geworden, seit der Übergang ins formale Schulwesen 1997 einen zentralen Punkt der Konferenz der European Early Childhood Education Research Association (EECERA) in München darstellte (vgl. Fthenakis 2004b, S. 9f.). Die Bedeutung des Übergangs wurde durch Studien gestärkt, die belegen, dass die Bewältigung vorausgehender Entwicklungsaufgaben die nachfolgenden maßgeblich beeinflusst (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 123). Gerade dem Übergang vom vorschulischen in den schulischen Bereich muss besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sich dieser beim Zusammenwirken verschiedener negativer Faktoren zur Problemzone entwickeln kann (vgl. Hacker 2005, S. 463).

Der Beginn der Schulzeit bedeutet für das Kind den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt, der als besonderes Ereignis (vgl. Walper/Ross 2001, S. 30), wenn nicht sogar als markanter Einschnitt in der Biografie, erlebt wird (vgl. Garlichs 2007, S. 16). Den zentralen Wendepunkt symbolisiert der erste Schultag, dem im Rahmen der feierlich zelebrierten Einschulung in Deutschland viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Er markiert den Eintritt in einen neuen Lebensabschnitt. Das Kind erlangt zunehmend Selbstständigkeit und löst sich damit ein Stück von den Eltern. Es wird Teil einer neuen Gemeinschaft und erfährt den Rollenwuchs als Schulkind (vgl. Burk 2001, S. 261). Als Schüler bzw. Schülerin steht es neuen Erfahrungen, Anforderungen, Herausforderungen und auch Pflichten gegenüber. Diese neuen Aufgaben können Anstoß für Weiterentwicklung sein und deren Bewältigung einen umfassenden Entwicklungsfortschritt bedeuten (vgl. Walper/Ross 2001, S. 30f.). Somit stellt der Übergang eine Chance dar, da mit der Bewältigung desselben ein Zugewinn an Handlungsspielraum und psychischer Reife einhergeht (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 151f.) Die Konfrontation mit dem neuen Lebensbereich kann aber auch als eine hohe Belastung empfunden werden, die im ungünstigen Falle eine Entwicklungskrise zur Folge haben kann (vgl. Walper/Ross 2001, S. 30f.). In welcher Weise die Lebensveränderung wahrgenommen wird, ist individuell verschieden und hängt davon ab, wie das einzelne Kind die Veränderung deutet, welche Faktoren zusammenspielen und welche biografischen und situativen Bedingungen die Verarbeitung beeinflussen (vgl. Welzer 1993, S. 13).

Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten und Risiken lässt sich der Schuleintritt als kritisches Lebensereignis (Filipp 1981) charakterisieren. Darunter wird ein Ereignis verstanden, dass mit den routinemäßigen Handlungen und Verhaltensweisen nicht mehr bewältigt werden kann, so dass neue Handlungsmuster erforderlich werden. Es werden neue Anforderungen an die Person gerichtet, deren Bewältigung gelingen oder misslingen kann. Im Kontext des Symbolischen Interaktionismus⁷ wird ein kritisches Lebensereignis als Identitätskrise betrachtet. Ich-Identität wird dann erlangt, wenn es der Person gelingt, die an sie gerichteten sozialen Erwartungen und eigene Individualität miteinander zu vereinbaren und eine Balance zwischen der sozialen und persönlichen Identität zu erzeugen (vgl. Knörzer/Grass 2000, S. 151). Der Schuleintritt stellt nach diesem Ansatz eine Identitätskrise dar, weil die "bisher gefundene Identität durch die neuen sozialen Erwartungen gestört und durch Veränderung der bisherigen personalen Identität erst wieder ins Gleichgewicht gebracht werden muss" (ebd., S. 151). Der Übergang kann hinsichtlich der Ich-Identität als erfolgreich bewältigt betrachtet werden, "wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell präsentiert [...] wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt" (Griebel/Niesel 2003, S. 143). Trotz seiner großen symbolischen Bedeutung kann die Einschulung nicht punktuell auf den ersten Schultag konzentriert werden. Vielmehr umfasst die Einschulung im weiteren Sinne die gesamte Zeitspanne des Übergangs vom vorschulischen in den schulischen Raum sowie die Zeit der Eingewöhnung in den neuen Lebensbereich (vgl. Burk 2001, S. 254).

Der Prozess der Veränderung vollzieht sich in drei Sequenzen: Zunächst findet allmählich eine Loslösung aus einer bestehenden sozialen Eingebundenheit statt. Darauf folgt eine Phase der Diskulturation bzw. De-Sozialisation, um anschließend die neue soziale Rolle innerhalb eines sozialen Kontextes einzunehmen (vgl. Welzer 1993, S. 17). Aufgrund des umfassenden und nur begrenzt definierbaren Zeitabschnittes kritisiert Welzer den Begriff Übergang, da diesem die Vorstellung eines klaren Ausgangs- und Endpunktes immanent sei (vgl. ebd., S. 8). Diese Ansicht ist auch für den Wechsel zwischen Elementar- und Primarbereich gerechtfertigt, da sich dieser, wie bereits erwähnt, nicht auf einen Tag konzentriert. Etabliert hat sich hierfür daher auch der Begriff der Transition, auf den im Folgenden näher eingegangen wird. In dieser Arbeit wird er aber mit dem Begriff des Übergangs synonym verwendet, da auch in der einschlägigen Literatur zum Thema beide Bezeichnungen geläufig sind.

3.2 Der Transitionsansatz

Der Begriff Transition leitet sich ab vom lateinischen transitus/transire, was hinübergehen bedeutet (vgl. Groot-Wilken 2006, S. 7). Die Transitionsforschung beschäftigt sich mit dem "Wechsel von Individuen aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen in andere" (Welzer 1993, S. 8). Dabei steht nicht die einzelne Person im Mittelpunkt des Interesses, sondern es werden die individuellen Handlungen, Anforderungen und Bewältigungsstrategien im Kontext der sie bedingenden gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen betrachtet. Ein Bruch im routinierten Lebenslauf verbunden mit einem Sozialisations-

⁷ Hauptbegründer des soziologischen Interaktionismus war George H. Mead (1863-1931), der den Begriff "Symbol" in die Terminologie der soziologischen Theorie einführte: "Symbol ist alles, was Bedeutung hat und diese entsteht in der sozialen Interaktion, durch das Zusammenwirken von Personen, Sachen und Situationen. Soziales Handeln ist symbolvermittelt" (Schäfers 2003, S. 388). Interaktionen werden in diesem Konzept als "wechselseitige Interpretationsprozesse von Erwartungen, Äußerungen und Handlungen" (ebd., S.156) verstanden.

prozess im neuen Lebensbereich ist kennzeichnend für einen Transitionsprozess (vgl. ebd.). Als "Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen" (Griebel/Niesel 2003, S. 139).

Die Auseinandersetzung mit biografischen Wandlungsprozessen ist nicht neu, sondern ist schon seit der Antike Anlass philosophischer Überlegungen. Bereits 600 v. Chr. wurde von einer Gliederung des Lebensverlaufs in zehnmal sieben Jahre ausgegangen (vgl. Lenzen 1985, o. S.; zit. n. Griebel/Niesel 2004, S. 22). Eine ähnliche Vorstellung findet sich auch in jüngerer Vergangenheit in der Waldorfpädagogik Rudolph Steiners, der von einer kindlichen Entwicklung in "Jahrsiebten" ausging (vgl. Seitz/Hallwachs 1996, S. 117). Diese Theorien fußten jedoch auf der Annahme einer endogenen Entwicklung bzw. eines unbeeinflussbaren Lebenszyklus, der unabhängig von individueller Auseinandersetzung verläuft (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 22). Die Beschäftigung des Menschen mit Übergängen wird auch in der poetischen Literatur deutlich. So setzte sich beispielsweise Hermann Hesse in seinem Gedicht *Stufen* mit dieser Thematik auseinander, aus dem das häufig im Rahmen der Übergangsthematik herangezogene Zitat "Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne" (ders. 1970, S. 119) stammt. Er spricht darin aber auch an, dass jedem Anfang ein Abschied vorausgeht und verweist bereits auf die Entwicklungschancen, die in diesen Phasen liegen, indem er schreibt:

*"Es muß [sic!] das Herz bei jedem Rufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
[...]
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten" (ebd.).*

Großen Einfluss auf die gesamte Methodik der Sozialwissenschaft sowie auf die Transitionsforschung hatte die Studie "Die Arbeitslosen von Marienthal" von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1997), die in den 1930er-Jahren das Verhalten der Menschen in einem österreichischen Dorf untersucht hatte, in dem aufgrund der Schließung einer Textilfabrik die Arbeitslosenquote sprunghaft angestiegen war (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 23f.). In den Transitionensansatz flossen zudem Aspekte des Krisenkonzepts von Lindemann (1985) ein. In Zusammenarbeit mit Caplan (1965) untersuchte Lindemann die psychosoziale Auseinandersetzung und Bewältigung von Krisen aus der klinischen Perspektive heraus. Großen Einfluss auf das Transitionskonzept hatte darüber hinaus der Entwicklungsbegriff von Erikson, der von Glaser und Strauss (1971) in diesen Forschungsbereich übertragen wurde (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 23ff.). Nach Erikson stellen Entwicklungsaufgaben immer ein Gefüge aus dem jeweiligen sich entwickelnden Individuum und den Lebenskontexten, mit denen dieses in Verbindung steht, dar (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 64). In Anlehnung an dieses Konzept begreift Strauss den Übergang als Sozialisationsprozess, der in Auseinandersetzung mit den Normen und Verhaltensweise der als bedeutsam bewerteten sozialen Umwelt vollzogen wird. Auf ihn geht auch der Begriff der Statuspassage zurück, unter dem der Wechsel eines Menschen von einem sozialen Status in einen anderen zu verstehen ist (vgl. Griebel/Niesel 2004,

S. 23ff.). Konstitutiv für den Transitionsbegriff war auch die ökologisch-systemische Entwicklungsperspektive von Bronfenbrenner: "Die Ökologie des Menschen befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind" (ders. 1981, S. 37). Er geht von einem drei Bereiche umfassenden System aus. Das Mikrosystem stellt einen einzelnen Lebensbereich dar. Verschiedene Lebensbereiche stehen zueinander in einer Wechselbeziehung und bilden das Mesosystem. Das Exosystem stellt einen Lebensbereich dar, in den das Individuum nicht direkt involviert ist, welcher aber trotzdem Auswirkungen auf die Person haben kann (vgl. Hacker 2008, S. 38). Der Zusammenhang der Lebensbereiche, also das Mesosystem, hat nach Bronfenbrenner eine besondere Bedeutung für die Entwicklung. Demnach wächst das Entwicklungspotenzial eines Lebensbereichs mit der Anzahl seiner unterstützenden Verbindungen zu anderen (vgl. ders. 1981, S. 205). Konsens innerhalb der Transitionsforschung ist demzufolge, dass dem Aspekt der sozialen Eingebundenheit große Bedeutung beizumessen ist. Zudem wurde die Vorstellung eines linearen Verlaufes von Veränderungen mit dem Transitionsmodell abgelöst, in welchem eine breiter gefasste Perspektive zum Ausdruck kommt, "denn Transitionen sind ja Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen [...]" (Welzer 1993, S. 8). Der nicht-lineare Veränderungsprozess und der Einfluss der sozialen Komponente sind zentrale Merkmale des Transitionsbegriffs (vgl. Welzer 1993, S. 11).

Soll der Übergang in seiner Gesamtheit in den Blick genommen werden, müssen daher neben dem Institutionswechsel auch parallel bestehende Lebensbereiche, im speziellen das Elternhaus, berücksichtigt werden (vgl. Hacker 2008, S. 39). Hacker geht von der Annahme aus, "dass für den Übergang in den Bereich Schule die nebeneinander bestehenden Lebensbereiche ebenso wichtig sind, wie die Beziehungen zwischen den sich Ablösenden" (ders. 2008, S. 39). Während der Übergangsphase zwischen Elementar- und Primarbereich kommt es insbesondere darauf an, dass alle an der Erziehung Beteiligten, also Kindergarten, Schule und die Eltern, über die Art und Weise der Übergangsgestaltung- und Begleitung einen Konsens finden (vgl. Nickel 1990, S. 223). Auch wenn in dieser Arbeit die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule zentral ist, soll im Folgenden der Blick speziell auf die Akteure Kind und Eltern gerichtet werden.

Unter Bezugnahme auf Cowan (1991) betonen Griebel und Niesel, dass beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für Kinder und deren Eltern kumulierende Belastungsfaktoren auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zusammenkommen und eine Neuausrichtung innerpsychischer Prozesse sowie der Beziehungsstrukturen erforderlich machen (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 139). Diese Veränderungen sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden.

3.2.1 Veränderungen auf individueller Ebene

Die Statusveränderung vom Kindergartenkind zum Schulkind ist mit der Vorstellung des "Größer-Werdens" verknüpft und geht mit gesteigerter Selbstständigkeit einher (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 140). Der Schuleintritt bringt für das Kind eine Veränderung des Selbstkonzeptes mit sich, da sich neben dem sozialen und psychischen Selbstbild im gleichen Zu-

ge auch ein schulisches Selbstkonzept konstruiert, das eng mit Leistung und Anerkennung von außen verknüpft ist (vgl. Hacker 2005, S. 464). Eigene Leistungen und der Zugewinn an Kompetenzen sind für das Selbstbild des Kindes besonders wichtig (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 140). Im Zuge dieses Wandels hat das Kind ambivalente Emotionen zu verarbeiten. Einerseits ist es neugierig und stolz, empfindet aber auch Unsicherheit und Angst vor dem Neuen (vgl. Griebel 2003a, S. 7). Auch die Eltern erfahren eine Veränderung auf individueller Ebene, indem sie Eltern eines Schulkindes werden. Sie sind damit mit neuen Anforderungen konfrontiert und müssen sich selbst im institutionellen Gefüge der Schule zurechtfinden (vgl. Walper/Ross 2001, S. 30f.). Eltern sehen sich dabei selbst in der Rolle des Unterstützers des Kindes und nehmen ihre eigenen Unsicherheiten häufig nicht bewusst wahr (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 141).

3.2.2 Veränderungen auf interaktionaler Ebene

Der Übergang in die Schule verändert die sozialen Beziehungen des Kindes maßgeblich. Einerseits bedeutet er den Verlust von vertrauten Beziehungspersonen im Kindergarten, zu anderen Kindern und den Erzieherinnen. Andererseits entwickeln sich in der Schule neue Kontakte zu Mitschülern und Mitschülerinnen sowie der Lehrerin. Das Kind steht dabei vor der Herausforderung, seine Position in der Gruppe finden und festigen zu müssen. Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Gruppe anders konstituiert ist als die Kindergartengruppe. Es handelt sich weitgehend um eine altershomogene Gruppe, die neu zusammengestellt wird. Dadurch sind noch keine Gruppenstrukturen vorhanden und die Gruppe muss sich als Ganzes zunächst strukturieren. Entschärft wird dieser Prozess durch die gemeinsame Einschulung von Kindern, die einander bereits kennen (vgl. Margetts 2002, o. S.; zit. n. Griebel/Niesel 2003, S. 141). Für die Eltern ist der Schulbeginn des Kindes auch auf der Beziehungsebene ambivalent. Das Kind entwickelt vermehrt Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit, wodurch sich die Eltern-Kind-Beziehung lockert, was von vielen Eltern als schmerzvoll erlebt wird (vgl. Walper/Ross 2001, S. 41f.). Andererseits verändert sich das Verhältnis auch durch die Kontrollfunktion, die Eltern hinsichtlich schulischer Aufgaben übernehmen. Die Kontrolle durch die Eltern bringt die Gefahr eines zu hohen Leistungsdrucks mit sich. Das Streben nach Selbstständigkeit der Kinder kann mit der Bewältigungsstrategie der Kontrolle der Eltern kollidieren. Diese Konstellation birgt Konfliktpotenzial, das zu Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern führen kann (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 142; Knörzer/Grass 2000, S. 186).

3.2.3 Veränderungen auf kontextueller Ebene

Das Kind befindet sich in der Schule in einem neuen Lebensbereich. Vieles ist noch unbekannt und unterscheidet sich von der gewohnten Umgebung. Auf der kontextuellen Ebene muss das Kind eine Eingewöhnung in die neue Umgebung sowie deren Räume, Begriffe und Strukturen vollziehen (vgl. Griebel 2003a, S. 8).

Die Einschulung ändert in der Regel das Tagesgeschehen der Familie. Der Ablauf muss sich nun sowohl im Wochenverlauf als auch in der Jahresplanung (Ferien) dem Rhythmus der Schule anpassen (vgl. Walper/Ross 2001, S. 41). Das Kind wechselt täglich zwischen den Institutionen Familie und Schule, wobei die verschiedenen Anforderungen der beiden Le-

bensbereiche miteinander vereinbart werden müssen. Für die Eltern bedeuten die Veränderungen eine Anpassung der eigenen Tagesstrukturen. Neue Abläufe, wie zum Beispiel die Durchführung der Hausaufgaben oder ggf. der Transfer zwischen Schule und Elternhaus, müssen in die Organisation des Tages integriert werden (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 142f.).

Es wurde deutlich, dass die Eltern den Übergang nicht nur begleiten, sondern selbst auch bewältigen müssen. Hierin unterscheiden sie sich von dem Fachpersonal, das den Übergang nur moderiert (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 119). Die Übergangsbegleitung der Fachkräfte muss demnach auch bei der Unterstützung der Eltern ansetzen, worauf im empirischen Teil dieser Arbeit eingegangen wird.

3.3 Kontinuität vs. Diskontinuität: Transition als Entwicklungsaufgabe

Der Blick auf die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule hat sich im Zuge der Ausweitung der Transitionsforschung verändert. Der Übergang in die Grundschule wurde von Nickel (1990) aus einer ökologisch-systemischen Perspektive betrachtet. Nickel richtete bereits den Blick auf das gesamte System, in das ein Individuum eingebettet ist, und wandte sich damit von der zuvor eher individuumsbezogenen Perspektive der Schulreife⁸ ab. Vor dem Hintergrund dieses interaktionistischen Konstrukts entwickelte Nickel die Überzeugung eines notwendigen kontinuierlichen Übergangs, da "[...] nur bei einem integrativen Zusammenwirken aller ökologischen Bereiche [...] ein bruchloser gleitender Übergang möglich [ist]. Er sollte durch gemeinsame Anstrengungen und Abstimmungen von Lehrern, Eltern und Vorschulerziehern im Sinne eines begleiteten ökologischen Übergangs gestaltet werden" (ders. S. 221; Hervorhebung im Original). Kontinuität als Zielperspektive wurde von anderen Autoren später eher kritisch betrachtet: So bezeichnete Dollase die Forderung nach einer Angleichung von Kindergarten und Grundschule als "Kontinuitätsdoktrin" (ders. 2000, S. 5) und verwies darauf, dass in früheren Untersuchungen bereits nachgewiesen wurde, dass eine Übernahme schulischer Arbeitsformen später nicht zu einer schnelleren Anpassung und besseren Leistungen in der Schule geführt habe (vgl. ebd., S. 6). Er sprach sich gegen einen sanften, fast unmerklichen Übergang aus, da das Kompetenzniveau durch die Anpassungsleistung an eine neue Situation wachse und sah in der Unterschiedlichkeit von Kindergarten und Grundschule einen Entwicklungsanreiz. Allerdings nahm Dollase eine Position ein, die im Umkehrschluss fast als Diskontinuitätsdoktrin bezeichnet werden könnte. "Tageseinrichtungen für Kinder haben nicht die Aufgabe", so Dollase, "Kinder auf die Schule vorzubereiten bzw. sich in ihrem didaktischen und methodischen Konzept an der Schule zu orientieren" (ders. S. 8).

Griebel macht integrierend deutlich, dass Kontinuität und Diskontinuität nicht zwangsläufig als sich gegenseitig ausschließend betrachtet werden müssen: "Kontinuität und Diskontinuität in der Organisation der Bildungssysteme stehen nicht in einem antagonistischen Verhältnis. Vielmehr gilt es, auf der kontextuellen Ebene Kontinuität herzustellen und pädagogisch sensibel auf die diskontinuierlich verlaufende Entwicklung des Kindes einzugehen und die Chancen aus beiden Ebenen des Bildungssystems stärker zu nutzen" (Griebel 2003b, S.

⁸ Der Begriff "Schulreife" geht auf die Reifungstheorie von Kern (1951) zurück. Dieser betrachtete Schulreife als Ergebnis einer endogenen Entwicklung, die nicht durch Förderung beeinflusst werden kann (vgl. Kammermeyer 2001, S. 96f.) Dementsprechend ging Kern davon aus, dass die Anforderungen der Schule weitgehend problemlos bewältigt werden können, sobald das Kind einen bestimmten Reifegrad erreicht hat (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 69).

160). Er vereint damit die Ansätze beider Autoren, da er zwar Kontinuität fordert, im Übergang aber auch wesentliche entwicklungsfördernde Potenziale sieht. Griebel und Niesel weisen zudem darauf hin, dass die Bewältigung des Übergangs auch mit Fähigkeiten der Resilienz zusammenhängt. Als Resilienz wird eine psychische Widerstandskraft bezeichnet, welche die Bewältigung risikobehafteter Lebensumstände erleichtert und sozial erworben wird (vgl. Wustmann 2004, o. S.; zit. n. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 71). Hierunter fallen beispielsweise Problemlösefähigkeiten, hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Empathie-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 17). Resilienz stellt damit eine Kompetenz dar, die gezielt bereits im Kindergarten gefördert werden sollte und sich somit positiv auf die Bewältigung des Übergangs auswirken kann (vgl. ebd. 71f.). Der Ausbau sozialer Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten lässt sich in Kindergarten und Grundschule auf vielerlei Weise unterstützen. Ein Ansatz, diese Aspekte systematisch zu fördern, stellt das Curriculum FAUSTLOS[®] dar, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3.4 Zusammenfassung

Transitionen stellen Wandlungsprozesse dar, die Bestandteil jeder Biographie sind. Sie bringen umfassende Veränderungen auf verschiedenen Ebenen mit sich und erfordern eine hohe Anpassungsleistung. Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule stellt ein kritisches Lebensereignis dar, das sowohl die Entwicklung des Kindes gefährden als auch fördern kann. Das Kind und seine Familie sind mit Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene konfrontiert. In welchem Maß Kontinuität herzustellen ist, bzw. Diskontinuität erhalten bleiben kann, wurde unterschiedlich bewertet. Im Transitionsansatz wird die Diskontinuität von Übergängen vorrangig als Entwicklungspotenzial betrachtet, die in einem aktiven und ko-konstruktiven Prozess aller Akteure bewältigt werden muss. Darüber hinaus können sich Kompetenzen der Resilienz unterstützend auf die Übergangsbewältigung auswirken, weswegen diese bereits im Kindergarten gefördert werden sollten.

4. "FAUSTLOS[®] – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention"

Der Begriff der *Gewalt* ist nicht eindeutig definiert. In einer groben Strukturierung können vier Formen unterschieden werden: *Personale Gewalt* wird verstanden als "zielgerichtete physische oder psychische Schädigung eines anderen bzw. mehrerer anderer Personen" (Melzer 2004, S. 181). Körperliche Angriffe, meist gegen Schwächere, fallen unter diese Kategorie oder auch Formen der verbalen Gewalt. Unter *psychische Gewalt*, die auch als spezielle Form kategorisiert werden kann, fällt beispielsweise das Mobbing. Die sogenannte *sublime Gewalt*, beispielsweise durch Geschlechterdominanz oder in Form von asymmetrischer Kommunikation, wird meist nicht offensichtlich oder bewusst eingesetzt, sondern erst in der Reflexion deutlich. Als *strukturelle Gewalt* wird ein aus gesellschaftlichen Strukturen resultierender Verhaltensdruck verstanden (vgl. Homberger 2003, S. 130).

Der Begriff Prävention kommt "aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich, einer Sache zuvor (prä) kommen (venere), also eine meist unerwünschte Entwicklung durch geeignete Maßnahmen im Vorhinein zu verhindern" (Gollwitzer 2007, S. 7).

Das Thema Gewalt im Kindesalter wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. Cierpka spricht von einer zunehmenden Gewaltbereitschaft und Verrohung der Beziehungen in der Gesellschaft und konstatiert, dass die Gewalt in den letzten 30 Jahren erheblich zugenommen habe (vgl. ders. 2005, S. 15). An anderer Stelle führt der Autor jedoch an, dass die Frage nach einer Zunahme von Gewalt an Schulen aufgrund empirischer Befunde nicht klar belegt werden könne. Vielmehr sei nicht von einer generellen Zunahme, sondern von einer Verschärfung der Gewalthandlungen Einzelner auszugehen (vgl. Cierpka/Schick 2004, S. 8). In den Medien wird das Thema Gewalt an Schulen intensiv diskutiert, was häufig mit einer Generalisierung negativer Ereignisse einhergeht. Dieses Bedrohlichkeitsszenario hatte einen starken Anstieg empirischer Forschungen zur Folge. Allerdings befassten sich zahlreiche Studien mit der Feststellung der Gewaltlage, Untersuchungen zur Gewaltentwicklung blieben randständig (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 9ff.). Bemühungen, die Entwicklung der Gewalt in den Blick zu nehmen, setzten oft bei der Einschätzung von Lehrerinnen oder Schülerinnen und Schülern an, wodurch "nicht die Gewalt als solche abgebildet [wurde], sondern nur die subjektive Wahrnehmung der befragten Experten" (ebd., S. 13). Jüngere Studien zeigen, dass das Bild von "Schule als Brennpunkt der Gefahr" (Wilmers et al. 2002, o. S.; zit. n. Fuchs et al. 2009, S. 23) als überzeichnet anzusehen ist. Gewalt an Schulen ist damit zwar weniger extrem, als das öffentliche Meinungsbild glauben lässt, trotzdem aber vorhanden. Als am weitesten verbreitete Art findet sich an Schulen verbale Gewalt, oft in Form von Beleidigungen. Körperliche Gewalt tritt wesentlich seltener auf (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 23). In einer Befragung von rund 4500 Schülerinnen und Schülern gaben 2,5% an, eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler, durch die bzw. den sie provoziert wurden, sehr oft geschlagen zu haben. Dieser niedrige Wert stellt in der Antwortkategorie "sehr oft", zu Fragen der körperlichen Gewaltanwendung den höchsten Wert dar. Im Gegensatz dazu gaben rund 63% an, dies noch nie getan zu haben. Höhere Werte zeigten sich bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler schon einmal ein anderes Kind beschimpft haben. 7,2% gaben an, das sehr oft zu tun, wohingegen nur 27,2% der Schülerinnen und Schüler antworteten, sich nie auf diese Weise zu äußern (vgl. ebd., S. 85).

Es liegen zahlreiche Ansätze zur Gewaltprävention vor, die in der Praxis zur Anwendung kommen. Im Folgenden wird das Curriculum FAUSTLOS[®] vorgestellt, das bislang für den Kindergarten und die Grundschule existiert. Um einen Einblick in das Programm zu vermitteln, werden Entstehung, Aufbau und empirische Befunde skizziert.

4.1 Entstehung von FAUSTLOS[®]

FAUSTLOS[®] basiert auf dem amerikanischen Programm Second Step[™], das 1986 vom *Committee for Children* ins Leben gerufen wurde: "This new program stressed development of empathy, impulse control, problem solving, and anger management to help children avoid violent behaviour"⁹ (Committee for Children: 2009. Online im Internet: URL: <http://www.cfchildren.org/about/history/>; Stand: 26.05.2009). Die Materialien von *Second Step*[™] wurden auf den deutschsprachigen Raum übertragen und in Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Lehrerinnen auf die hiesigen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst. Die Grundschulversion liegt seit 2001 vor, die Kindergartenversion wurde ein Jahr später veröffentlicht, mittler-

⁹ "Dieses neue Programm hob die Entwicklung von Empathie, Impulskontrolle, Problembewältigung und Umgang mit Wut hervor, um Kindern zu helfen, gewalttätiges Verhalten zu vermeiden" (Committee for Children 2009; Übersetzung I.N.)

weile wird FAUSTLOS[®] deutschlandweit eingesetzt (vgl. Cierpka 2005, S. 45; Schick/Cierpka 2008, S. 243). Das Programm wird in mehreren europäischen Ländern verwendet und ist besonders in Skandinavien weit verbreitet (Schick 2006, S. 93).

4.2 Material und Aufbau der Lektionen

Grundlage für das Curriculum stellt der kognitiv-behaviorale Ansatz des sozialen Lernens nach Bandura (1973; 1976) dar, nach dem die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen durch Vorbilder, Erfahrungen und Verstärkung beeinflusst wird (vgl. Cierpka/Schick 2004, S. 11). Durch FAUSTLOS[®] sollen aggressive Verhaltensweisen von Kindern gemindert und ihre sozialen Kompetenzen erhöht werden. Da das Programm im Klassenverband durchgeführt wird, können alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse erreicht und eine Stigmatisierung durch die Isolierung einzelner Kinder kann vermieden werden (vgl. ebd., S. 7).

Die FAUSTLOS[®]-Materialien werden als Koffer für den Kindergarten und die Grundschule angeboten. Diese umfassen jeweils ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien, für den Kindergarten in Form von Fotokarten, für die Grundschule als Overheadfolien. Das Kindergartenmaterial beinhaltet außerdem zwei Handpuppen, *wilder Willi* und *ruhiger Schneck* genannt (vgl. Schick 2006, S. 97). Die Kosten für das Material belaufen sich auf 398 Euro bzw. 445 Euro (Holzkoffer) für den Kindergarten sowie 498 Euro für die Grundschule und können ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung erworben werden (vgl. Heidelberger Präventionszentrum. Online im Internet: URL: http://www.faustlos.de/faustlos/kiga_materialien.asp und http://www.faustlos.de/faustlos/gs_materialien.asp ; Zugriff: 30.12.2009).

Das FAUSTLOS[®]-Curriculum ist in Lektionen gegliedert. Für die Grundschule umfasst es 51 Lektionen, die im Verlauf der ersten drei Schuljahre durchgeführt werden sollen. Das Material für den Kindergarten ist in 28 Lektionen gegliedert und soll in der Durchführung etwa ein Jahr umfassen (vgl. Schick 2006, S. 93). Die Lektionen sind in die drei Einheiten Empathiefähigkeit, Umgang mit Ärger und Wut sowie Impulskontrolle gegliedert:

Einheiten	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Empathieförderung	1-7	8-12	13-17
Impulskontrolle	1-8	9-14	15-19
Umgang mit Ärger und Wut	1-7	8-11	12-15
Anzahl	22	15	14

Tabelle 1: Abfolge von Einheiten und Lektionen in der Grundschule (Cierpka 2005, S. 53)

Einheiten	Lektionen
Empathieförderung	1-12
Impulskontrolle	1-10
Umgang mit Ärger und Wut	1-6

Tabelle 2: Reihenfolge der Lektionen für den Kindergarten (vgl. ebd., S. 52f.)

Die Förderung der Empathie stellt die Basis des Curriculums dar. Als Empathie wird die "Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, sich in andere (ihre Gefühlslage, ihre Wünsche, Ängste, Intentionen) einzufühlen" (Homberger 2003, S. 75). Auf der Empathiefähigkeit aufbauend wird die Impulskontrolle geschult. Die Kinder sollen Problemlösestrategien erlernen und soziale Kompetenzen einüben. Im dritten Teil des Curriculums sollen den Kindern Möglichkeiten vermittelt werden, konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen. Dazu gehört beispielsweise die Reflexion von Auslösern für diese Gefühle sowie die Anwendung von Selbstverstärkungs- und Beruhigungstechniken (vgl. Cierpka/Schick 2004, S. 12). Die Durchführung von FAUSTLOS® erfolgt nach den Anweisungen im Handreichungsheft. Eine wöchentliche FAUSTLOS®-Stunde wird empfohlen (vgl. Cierpka 2005, S. 53) und betont, dass die Einhaltung der Lektionsreihenfolge eine wichtige Voraussetzung für die Effektivität des Programms sei (vgl. Schick 2006, S. 98).

4.3 Empirische Befunde

In einer Pilotstudie zu *Second Step™* konnte nachgewiesen werden, dass sich das Programm positiv auf "violence preventions skills" auswirkt (Beland 1988, S. 3; zit. n. Schick/Cierpka 2008, S. 247), also auf Fähigkeiten, die als wesentlich für die Gewaltprävention erachtet werden. Weitere Studien belegen, dass sich soziale Kompetenzen verbessern, körperliche und verbale Aggressionen reduziert werden und Kinder Gefühle besser wahrzunehmen lernen (vgl. Schick/Cierpka 2008, S. 247).

FAUSTLOS® für die Grundschule wurde im Zeitraum von Frühjahr 1999 bis Herbst 2000 im Rahmen einer Prä-Post-Studie mit Vergleichsgruppendesign in 21 Grundschulen in Baden-Württemberg evaluiert. Bei den Gruppen zeigte sich bei der Geschlechtsverteilung und dem Bildungsniveau der Mütter ein signifikanter Unterschied, ansonsten lagen keine auffälligen Unterschiede vor. Die quantitative Studie umfasste ein strukturiertes Interview, das mit den Kindern geführt wurde, sowie eine Fragebogenuntersuchung, die sich an Eltern und Lehrkräfte richtete (vgl. Schick/Cierpka 2003, S. 102). Die Befragung der Lehrkräfte, die mit FAUSTLOS® gearbeitet hatten, zeigte, dass diese das Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler als verbessert beschrieben. Auch in Bezug auf aggressives Verhalten wurden positive Effekte gesehen (vgl. ebd., S.106).

Zu Wirkungen des Programms für den Kindergartenbereich führte das Heidelberger Präventionszentrum im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004 in 14 Kindergärten in Baden-Württemberg ebenfalls eine Prä-Post-Evaluation durch. Die Kindergärten wurden in eine Experimental- und eine Vergleichsgruppe unterteilt. Die Erzieherinnen der Experimentalgruppe nahmen an einer Fortbildung zum FAUSTLOS®-Curriculum teil und führten das Programm anschließend durch. Die Vergleichsgruppe arbeitete nicht mit FAUSTLOS®. Die quantitative Untersuchung setzte auf drei Ebenen an, indem Kinder, Eltern und Erzieherinnen befragt wurden. Außerdem wurden stark strukturierte Beobachtungen durchgeführt. Die Effekte von FAUSTLOS® wurden anhand von fünf Aspekten betrachtet: Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, prosoziales Verhalten (vgl. Schick/Cierpka 2004, S. 6ff.). Der Gruppenvergleich zu Beginn der Untersuchung zeigte keine signifikanten Unterschiede (vgl. ebd., S. 15). In der Post-Erhebung konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder, die mit FAUSTLOS® gearbeitet hatten, über höhere emotionale Kompetenzen verfügten, wohingegen sich in der Vergleichsgruppe keine deutlichen positiven Veränderungen eingestellt hatten. Die Verhaltensbeobachtungen zeigten, dass sich gruppenunabhängig eine Entwicklung der sozialen Verhaltensweisen vollzogen hatte. Signifikante Unterschiede zeigten sich hinsichtlich verbaler Aggression, die in der Experimentalgruppe deutlich abgenommen hatte (vgl. ebd., S. 20ff.) Die Autoren konstatieren insgesamt eine "deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern" (ebd., S. 24) durch den Einsatz von FAUSTLOS® im Kindergarten. Demnach konnten die Kinder beispielweise Gefühle anderer besser beschreiben, Lösungsmöglichkeiten für Konflikte entwickeln, Folgen aggressiven Verhaltens absehen und Beruhigungstechniken anwenden (vgl. ebd., S. 24). Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Studien von Vertretern des Heidelberger Präventionszentrums erstellt wurden, über das FAUSTLOS® in Deutschland vertrieben wird.

Eine weitere Untersuchung wurde durch Mitarbeiter der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Rheinischen Kliniken/Kliniken der Heinrich Heine Universität Düsseldorf (Bowi/Ott/Tress 2008) durchgeführt. Über einen Zeitraum von drei Jahren wurden Kinder aus 13 Grundschulkasse an vier Messzeitpunkten befragt. Auch bei dieser Untersuchung stand eine Kontrollgruppe zur Verfügung (vgl. ebd., S. 509ff.). Zum Einsatz kamen der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS, Petermann/Petermann 2000) sowie der Fragebogen zur Erfassung von Empathie (FEAS, Meindel 1998). Bei der Untersuchung der Aggressionskennwerte zeigte sich bei beiden Gruppen ein deutlicher Zeiteffekt. Darüber hinausgehend waren aber auch signifikante Veränderungen bei der Gruppe zu ver-

zeichnen, die mit dem FAUSTLOS[®]-Curriculum arbeitete (vgl. Bowi/Ott/Tress 2008 S. 513f.). Die folgende Grafik verdeutlicht diese Abnahme.

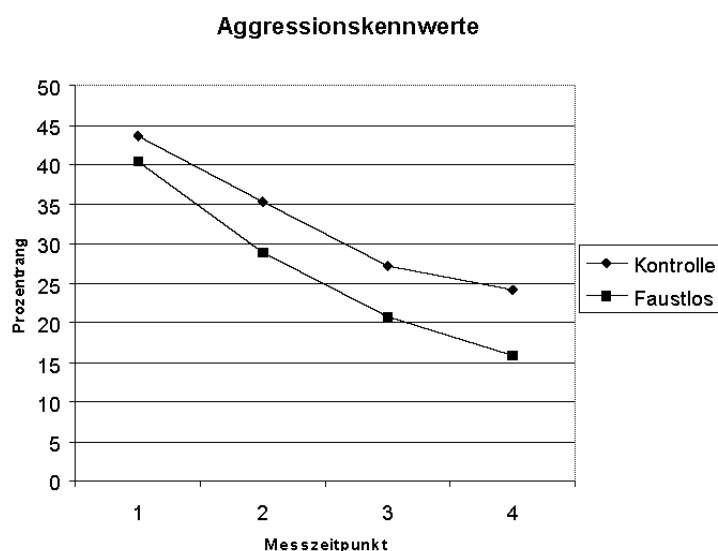


Abbildung 1: Abnahme der Aggressionskennwerte der Evaluationsgruppe und der Kontrollgruppe (ebd., S. 515)

Bei der Empathiefähigkeit zeigten sich vor Beginn des Curriculums signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, wobei die Werte der späteren FAUSTLOS[®]-Gruppe niedriger waren. In beiden Gruppen stieg die Empathiefähigkeit deutlich an, wobei die Zunahme in der FAUSTLOS[®]-Gruppe größer war als in der Kontrollgruppe. Nach Abschluss des Curriculums waren zwischen den Gruppen jedoch keine Unterschiede zu verzeichnen. (vgl. ebd., S. 517f.).

Anstieg Empathiewerte über vier Messzeitpunkte

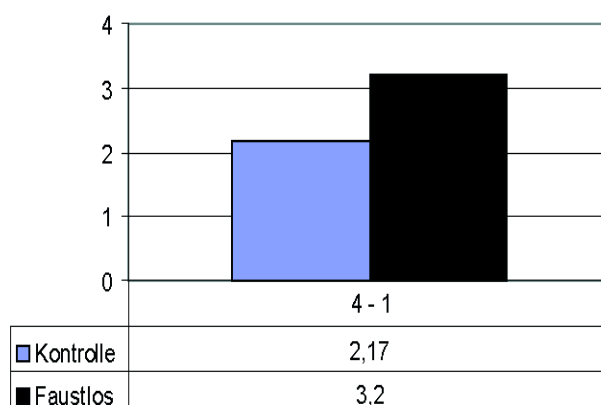


Abbildung 2: Anstieg in der Empathiefähigkeit vor Beginn und nach Beendigung des Curriculums (ebd., S. 517)

Darüber hinaus wurde auch die Rückmeldung der LehrerInnen eingeholt. Sie gaben an, dass durch FAUSTLOS®

- weniger Unterrichtszeit für Konfliktlösung aufgebracht werden muss,
- Konfliktsituationen einfacher gelöst werden können,
- insgesamt weniger Eskalationen auftreten,
- die Kinder Konflikte selbstständiger lösen,
- verbale Kompetenzen der Kinder ansteigen,
- die LehrerInnen ihr eigenes Kommunikationsverhalten reflektieren und positive Auswirkungen auf das eigene Unterrichtsverhalten angeben (vgl. ebd., S. 518).

4.4 Zusammenfassung

Das Gewaltpräventionscurriculum FAUSTLOS® ist die deutsche Bearbeitung des seit Ende der 1980er-Jahre existierenden amerikanischen Programms *Second Step™*, welches mittlerweile europaweit eingesetzt wird. Es hat zum Ziel, soziale Kompetenzen auszubauen und aggressive Verhaltensweisen zu mindern. Die Lektionen bauen aufeinander auf, weswegen ihre Reihenfolge eingehalten werden sollte. Sie sind in die Bereiche Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut gegliedert. Studien belegen, dass sich das Programm positiv auf die Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern, wie beispielsweise die Empathiefähigkeit, auswirkt.

5. FAUSTLOS® im Kasseler Osten

5.1 Evaluation des Projekts

Im Folgenden wird das Projekt "FAUSTLOS® im Kasseler Osten" beschrieben. Vorausgeschickt wird eine Definition des Begriffs Evaluation, an die sich ein Versuch der Einordnung des eigenen Evaluationsvorhabens anschließt. Der Entstehungshintergrund des Projektes wird erläutert, sowie der Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung skizziert. Des Weiteren wird die Stichprobe der Probanden beschrieben und abschließend werden die Fragestellungen vorgestellt, die der Evaluation zugrunde lagen.

5.1.1 Definition Evaluation

Die Evaluation hat seit Beginn des 21. Jahrhunderts in der erziehungswissenschaftlichen Forschung an Bedeutung gewonnen, nachdem im Anschluss einer intensiven Auseinandersetzung in den 1970er-Jahren, das Interesse daran zunächst rückläufig war (vgl. Böttcher/Holtappels/Brohm 2006, S. 7). Stockmann definiert Evaluation als "empirische Methoden zur Informationsgewinnung und systematische Verfahren zur Informationsbewertung anhand offen gelegter Kriterien [...], die eine intersubjektive Nachprüfbarkeit möglich machen" (ders. 2006a, S. 27f.). Er verweist darauf, dass Evaluation im Gegensatz zur fachbezogenen wissenschaftlichen Forschung nicht vorrangig auf einen Erkenntnisgewinn ausge-

richtet ist, sondern immer auch als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden soll (vgl. ebd., S. 28). In diese Richtung weist ebenfalls die allgemein anerkannte Definition von Mertens: "Evaluation is the systematic investigation of the merit or worth of an object (program) for the purpose of reducing uncertainty in decision making"¹⁰ (dies. 1998, S. 219; zit. n. Stockmann 2006b, S. 17). Diesen Aspekt betonen auch Böttcher, Holtappels und Brohm, die unter Evaluation "die Methode systematischer Datensammlung, die Analyse und eine an Kriterien orientierte Bewertung der Befunde mit dem primären Ziel, Impulse für die Verbesserung von Maßnahmen und Systemen zu liefern" (dies. 2006, S. 7), verstehen. Evaluation gehe untrennbar mit Qualitätssicherung und Entwicklung einher und spiele auch hinsichtlich finanzieller Faktoren eine wichtige Rolle. Damit deuten die Autoren auf die häufig wirtschaftliche Perspektive der Evaluation hin (vgl. ebd., S. 8). Stockmann führt vier Leitfunktionen von Evaluation an, die in wechselseitiger Beziehung stehen können: Evaluation habe *Erkenntnis* zum Ziel, um daraus Entscheidungen abzuleiten. Durch *Kontrolle* solle festgestellt werden, ob geplante Ziele erreicht wurden. Sie könne Befunde generieren, die zur *Entwicklung* von Programmen genutzt werden können. Zudem könne Evaluation der *Legitimation* dienen, da durch die Ergebnisse Aussagen zur Wirkung von Programmen getroffen würden. Diese Funktion sei vor allem für Finanzgeber von Belang, da sie dadurch die zielgerichtete Verwendung von Geldern belegen können (vgl. ders. 2006a, S. 29). Evaluation kann sowohl intern als auch extern durchgeführt werden. Interne Evaluation spielt sich innerhalb von Organisationen ab, deren Akteure damit selbst über Verfahren und Inhalte entscheiden. Sie kann damit als Selbstevaluation bezeichnet werden, die von Organisationen eigenständig durchgeführt oder in Auftrag gegeben wird. Externe Evaluation ist hingegen eine Fremdevaluation, bei der die Entscheidungen über Verfahren und Inhalte von außen bestimmt werden. Bei der Evaluation können verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden, wodurch sie auf verschiedenen Ebenen ansetzen kann. Böttcher, Holtappels und Brohm führen sechs Ebenen der Evaluation im Kontext von Bildungseinrichtungen an:

- "Evaluation pädagogischer Prozesse [...],
- *Fachevaluation* als die Bewertung und Reflexion fachbezogener bzw. sozialer Ziele,
- *Projektevaluation* zur Bewertung und Reflexion einer spezifischen Maßnahme,
- *Programmevaluation* durch kontinuierliche Überprüfung des Entwicklungsprogrammes mit dem Ziel der weiteren Planung und Gestaltung,
- *umfassende Qualitätsevaluation* [...] die in umfassender Weise zentrale Dimensionen von Qualität anhand von Qualitätsindikatoren evaluier[t],
- *Systemevaluation* zur Zielüberprüfung der Systemqualität des Bildungswesens oder von organisationsübergreifenden Maßnahmen und Innovationen" (dies. 2006, S. 13; Hervorhebungen im Original).

Die vorliegende Arbeit stellt vorrangig eine externe Evaluation dar, der aber auch Merkmale der internen Evaluation anhaften. So wurde das Thema der Arbeit unter Einbeziehung der Interessen der Einrichtungen festgelegt. Extern ist die Evaluation, da die Verfahren der Untersuchung von außen festgelegt wurden und nicht von internen Interessen beeinflusst werden konnten. Des Weiteren stellt sich die Frage, auf welcher der von Böttcher, Holtappels

¹⁰ "Evaluation ist die systematische Erforschung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes (Programmes) zum Zwecke der Reduzierung von Ungewissheit bei der Entscheidungsfindung" (Mertens 1998, S. 219; Übersetzung: I. N.).

und Brohm angeführten Ebenen die hier unterbreitete Evaluation ansetzt. Sie kann vorrangig als Projektevaluation definiert werden, da sie auf die Bewertung einer speziellen Maßnahme, dem Programm FAUSTLOS[®] und dessen Auswirkungen auf die Kooperation, abzielt. In einem weiteren Sinne kann sie aber auch als Qualitätsevaluation verstanden werden, insofern man die Kooperationsformen als Qualitätsmerkmal der Institutionen begreift. Da die Qualität von Bildungseinrichtungen aber eine Vielzahl von Merkmalen umfasst, die hier nicht in ihrer Gesamtheit untersucht werden können, ist sie vor dem Hintergrund der Definition nur bedingt auf dieser Ebene anzusiedeln.

Die Evaluation hat vorrangig die Funktion, Erkenntnisse in Bezug auf die im späteren Verlauf dargestellten Fragestellungen zu gewinnen, die sich auf die Kooperationsstrukturen zwischen Kindergärten und Grundschulen richten.

Da der Evaluationswunsch von Seiten des LIONS Club geäußert wurde, kann auch von einer Legitimationsfunktion der Evaluation gesprochen werden. Diese ist jedoch in dem Sinne zu verstehen, dass die Finanzgeber eine wissenschaftliche Rückmeldung über den Einsatz ihrer Mittel wünschen, um diese gegebenenfalls in spätere Entscheidungen einzubeziehen.

5.1.2 Projektbeschreibung

Das Projekt "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten" wurde initiiert durch die Ausschreibung der Förderinitiative "Gewaltprävention in Kindergärten und Grundschulen 2007" des LIONS Club Kassel-Kurhessen. Der LIONS Club fördert gemäß seiner Satzung gemeinnützige Anliegen und setzte seinen Schwerpunkt dabei in den letzten Jahren im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Kassel. Basierend auf der Überzeugung, dass Gewaltprävention umso effektiver ist, je früher sie einsetzt, sollten bei der Ausschreibung speziell Kindergärten und Grundschulen berücksichtigt werden. Mit der Aussage, dass kooperierende Teams zu bevorzugen sind, wurde bereits der Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich betont.

Das Fördervolumen, das vom LIONS Club durch Vorstandsbeschluss vom 12. Februar 2007 bereitgestellt wurde, betrug insgesamt 20.000 Euro.

Der Zeitraum der Förderungsdauer sollte längstens zwei Jahre umfassen, wobei der Betrag in zwei Phasen gezahlt wurde. Nach Ablauf der ersten Phase sollte über das Projekt berichtet werden, bevor der zweite Teil bewilligt werden konnte. Die Bereitstellung der finanziellen Mittel war mit der Bitte um eine wissenschaftliche Begleitung seitens der Universität Kassel durch Frau Prof. Dr. Heinzel (Fachbereich Erziehungswissenschaft/Schwerpunkt Grundschulpädagogik) verbunden. Der LIONS Club äußerte zudem den Wunsch, dass in die Begleitung und Evaluation Studierende der Universität Kassel einbezogen werden, so dass ein ausbildungswirksamer Nutzen entsteht (vgl. LIONS Club Kassel-Kurhessen 2007, o. S.) Infolgedessen wurde ich als Studentin des Studiengangs Grundschullehramt von Frau Prof. Dr. Heinzel mit der Evaluation des Projektes betraut und erhielt die Möglichkeit, in diesem Rahmen meine wissenschaftliche Hausarbeit für die erste Staatsprüfung zu verfassen.

Die Verwendung der Fördergelder wurde mit der Stadt Kassel abgestimmt und von dieser koordiniert. Es wurde beschlossen, das Gewaltpräventionsprogramm FAUSTLOS[®] in den sozial benachteiligten Stadtteilen des Kasseler Ostens einzuführen. Ziel war, ein kontinuierli-

ches pädagogisches Training zu implementieren, mit dem die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter gefördert werden. Mit der Auswahl von kooperierenden Einrichtungen in den Stadtteilen sollten zudem neue Kooperationsformen zwischen dem Elementar- und Primarbereich angestoßen werden (vgl. Magistrat der Stadt Kassel 2007, o. S.). Damit war die Hoffnung verbunden, dass durch die "im gemeinsamen Projekt gesammelten Erfahrungen [...] auch eine Grundlage für eine intensivierete Zusammenarbeit bei der geplanten Umsetzung des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans" (ebd.) geschaffen werden kann.

Das Projekt wurde durch eine Mischfinanzierung getragen. Insgesamt wurden Fördergelder des LIONS Club in Höhe von 15.862 Euro verwendet. 7.312 Euro davon entfielen im Jahr 2007 auf Schulungen und Material. Weitere 550 Euro gingen zum Zwecke der Evaluation an die Universität Kassel. Im Jahr 2008 waren 8000 Euro für Schulungen und Material erforderlich. In den Schulungskosten sind die Fortbildungsgebühren der Lehrerinnen und Hortmitarbeiterinnen enthalten. Außerdem übernahm der LIONS Club den Eigenanteil der Erzieherinnen, so dass seitens der Teilnehmerinnen keine Kosten zu entrichten waren. Genaue Zahlen hierzu lagen bei der Erstellung dieser Arbeit nicht vor, da direkt mit dem Heidelberger Präventionszentrum abgerechnet wurde. Die verbleibenden Fortbildungsgebühren für die Erzieherinnen wurden vom Land Hessen getragen. Insgesamt unterstützte der LIONS Club die Fortbildungen von 127 Personen¹¹ und finanzierte 16 FAUSTLOS®-Materialkoffer.¹²

5.1.3 Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung

Zum Auftakt des Projekts fand am 19. September 2007 ein Planungstreffen im Rathaus der Stadt Kassel statt. An dieser Veranstaltung nahmen Vertreter von Kindergärten, Grundschulen und Horteinrichtungen aus verschiedenen Stadtteilen Kassels, Frau Prof. Dr. Heinzel, Stadträtin Frau Janz, die Beauftragte der Stadt Kassel für die Kindertagespflege Frau Ledesma, neben dem damaligen Vorsitzenden Herrn Prof. Dr. Wollring verschiedene Vertreter des LIONS Club sowie ich selbst teil. Einführend wurde von einer Mitarbeiterin einer Kasseler Kindertagesstätte das Gewaltpräventionsprogramm FAUSTLOS® vorgestellt und anhand des Materialkoffers veranschaulicht, da in dieser Einrichtung bereits seit längerem damit gearbeitet wurde. Im Anschluss wurden die Erwartungen der Teilnehmer sowie die Frage der Evaluation thematisiert. Die Vertreter der Einrichtungen äußerten mehrfach ihr Interesse an einer engeren Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule und begrüßten die Möglichkeit, mit FAUSTLOS® ein Programm für beide Institutionen zu implementieren. Ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt war die Frage der Einbeziehung der Eltern.

Als mögliche Schwerpunkte für die Evaluation wurden von Frau Prof. Dr. Heinzel drei Themenbereiche vorgestellt:

¹¹ An den Fortbildungsterminen, die im Rahmen dieser Arbeit begleitet wurden, nahmen 108 Personen teil. Die verbleibenden 19 Personen nahmen aus organisatorischen Gründen an Fortbildungsveranstaltungen in anderen Stadtteilen teil, die später stattfanden. Diese Gruppe kann daher in der folgenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

¹² Für die Richtigkeit der Angaben kann keine Gewähr übernommen werden. Sie beziehen sich auf eine Kostenaufstellung der Stadt Kassel. Allerdings erfolgte die Abrechnung direkt über das Heidelberger Präventionszentrum, so dass die genauen Kosten der Stadt Kassel nicht vorlagen.

- Kooperation von Kindertagesstätten, Horten und Grundschulen,
- Verbalisierung von Gefühlen,
- FAUSTLOS® für Eltern – Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen im Elternhaus.

Da durch den ersten Evaluationsvorschlag der Wunsch der Einrichtungen an einer verstärkten Kooperation aufgegriffen werden konnte, und sowohl von universitärer Seite als auch vom LIONS Club und der Stadt Kassel daran großes Interesse bekundet wurde, konnte diesbezüglich schnell ein Konsens erzielt werden. Allerdings wurde anschließend der Forschungsbereich auf den Kindergarten und die Grundschule eingegrenzt, was in zwei Überlegungen begründet liegt. Zum Einen ist der tägliche Wechsel zwischen Schule und Hort kein Transitionsprozess, weswegen hier keine spezielle Übergangsbegleitung erforderlich ist. Des Weiteren wurde eine Reduktion des Probandenkreises als notwendig erachtet, damit sich der Forschungsaufwand in einem Rahmen bewegt, der von einer Person vor dem Hintergrund der zeitlichen Begrenzung zu bewältigen ist.

An das Planungstreffen schlossen sich im Dezember 2007, Februar 2008 und März 2008 drei Fortbildungsveranstaltungen zum Curriculum FAUSTLOS® für die Mitarbeiterinnen der Einrichtungen an. Diese wurden vom Heidelberger Präventionszentrum durchgeführt. An den Fortbildungsveranstaltungen nahmen 108 Personen aus 18 Institutionen¹³ teil. Entgegen dem Wunsch aller Beteiligten wurden die Fortbildungen in zwei Gruppen, getrennt nach Elementar- und Primarbereich, aufgeteilt. Diesbezüglich zeigte sich das Heidelberger Präventionszentrum nicht flexibel und beharrte auf der Trennung, da für die Bereiche gestufte Curricula und unterschiedliche Materialkoffer vorliegen. Dem wiederholt von allen beteiligten Seiten geäußerten Wunsch, dies im Hinblick auf das Kooperationsanliegen anzupassen und gemeinsame Fortbildungen durchzuführen, wurde nicht Rechnung getragen.

Im Rahmen der Fortbildungen wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Vor Beginn der Fortbildungen wurde ein Fragebogen zur Erfassung folgender Aspekte ausgegeben: aktuelle Kooperationsformen, Teamarbeit, Sozialklima und Verhaltensweisen in der Gruppe/Klasse, Zufriedenheit und Erwartungen der Mitarbeiter. Nach Abschluss der Fortbildungen wurde ein zweiter Fragebogen verteilt, in dem neun Fragen enthalten waren, die sich vorrangig auf den Fortbildungsverlauf bezogen. Die Fragebögen werden detaillierter in Kapitel 5.2.3 erläutert. Jede Fortbildungsgruppe wurde von einer Person begleitet, sodass ein Beobachtungsprotokoll angefertigt werden konnte. Ich selbst war an allen drei Fortbildungstagen anwesend und wurde am ersten Termin von Frau Prof. Heinzel begleitet. An den folgenden Terminen unterstützen mich dabei zwei Studentinnen (Christina Weinrich: Universität Kassel/Grundschullehramt; Vera Konieczny: Universität Marburg/Humanbiologie). Es entstanden auf diese Weise sechs Beobachtungsprotokolle, die Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse sein sollen. Näheres dazu erfolgt ebenfalls im Kapitel zum methodischen Vorgehen unter Punkt 5.2.2 sowie im Ergebnisteil 5.3.1.

Am 13. März 2008 fand ein Treffen des LIONS Club statt, bei welchem vor dem Hintergrund erster Evaluationsergebnisse über die weitere Finanzierung von FAUSTLOS® beraten wurde. Der LIONS Club bewilligte die weitere finanzielle Unterstützung des Projekts "FAUSTLOS® im Kasseler Osten". Ein Bilanzierungstreffen mit Vertretern der Einrichtungen fand am 19.

¹³ Kindergärten, Grund- und Förderschulen, Horte und Tagesgruppen

August 2008 im Rathaus der Stadt Kassel statt. Die Teilnehmerinnen berichteten von ihren Erfahrungen mit FAUSTLOS®. Erste Ergebnisse der statistischen Untersuchung wurden vorgestellt. Zudem wurde die weitere Planung der wissenschaftlichen Begleitung, in der die Durchführung von Interviews vorgesehen war, angesprochen.

Den dritten Baustein der wissenschaftlichen Begleitung stellten sechs Experteninterviews in ausgewählten Institutionen dar. Da diesen eine ausreichende Durchführungsphase vorausgehen sollte, um auf die Erfahrungen der Befragten eingehen zu können, erfolgten die Interviewerhebung erst im Februar 2009. Somit lag zwischen den Fortbildungen und den Interviews eine Spanne von 11 bis 14 Monaten. In den Interviews befragte ich das Leitungspersonal von zwei Grundschulen und sechs Kindergärten bzw. deren Stellvertreter. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf die Interviewmethode wird in Abschnitt 5.2.4 eingegangen, die Ergebnisse werden unter Punkt 5.3.3 vorgestellt.

Die Fragebogenerhebung, die am Anfang der wissenschaftlichen Begleitung stand, wurde zum Ende durch eine Nachbefragung abgerundet. Im Zuge der Interviews erhielt ein ausgewählter Teil der Probanden, die bereits im Rahmen der Fortbildungen befragt wurden, einen dritten Erhebungsbogen. Dieser enthielt Fragen zur Kooperation, die in gleicher Weise bereits in Fragebogen 1 gestellt wurden. Durch die Postbefragung sollte ein Vergleich zu zwei Messzeitpunkten (Zeitspanne etwa 11 bis 14 Monate) ermöglicht werden, durch den ggf. Veränderungen sichtbar werden sollten. Der Fragebogen ist im Anhang beigefügt.

Der wissenschaftlichen Begleitung liegen damit drei Forschungsverfahren zugrunde, die eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden darstellen. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden in Kapitel 5.3 vorgestellt.

5.1.4 Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden wird die für die statistische Auswertung ausgewählte Stichprobe von Probanden beschrieben. Alle Angaben erfolgen in gültigen Prozenten. Das heißt, es werden nur auszuwertende Angaben berücksichtigt, wobei fehlende Antworten ausgeklammert werden. Abweichungen von dieser Regel werden ggf. gesondert gekennzeichnet, wenn die Angabe fehlender Antworten als relevant erachtet wird. Die Angaben wurden auf die erste Nachkommastelle gerundet.

In die Auswertung fließen die Angaben der Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Grundschulen der am Projekt FAUSTLOS® beteiligten Einrichtungen des Kasseler Ostens ein, die durch die Personenkennziffer Institutionen zugeordnet werden konnten. Insgesamt handelt es sich dabei um die Fragebögen von 71 Personen. Davon sind 49 Personen im Elementar- und 22 Personen im Primarbereich tätig, was einem Verhältnis von 69,0% zu 31,0% entspricht. Die Verteilungen der Berufsgruppen und Funktionen werden in den folgenden zwei Grafiken veranschaulicht.

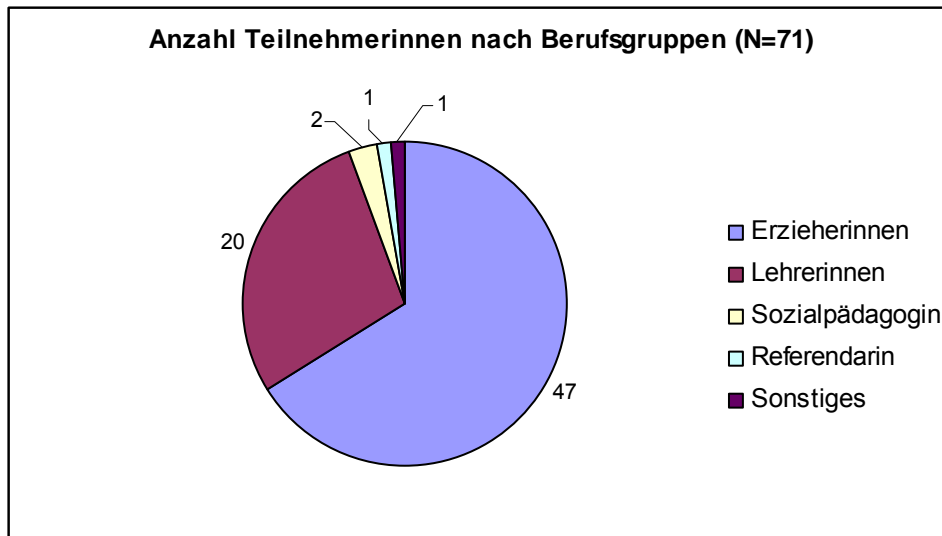


Abbildung 3: Anzahl der Teilnehmerinnen nach Berufsgruppen

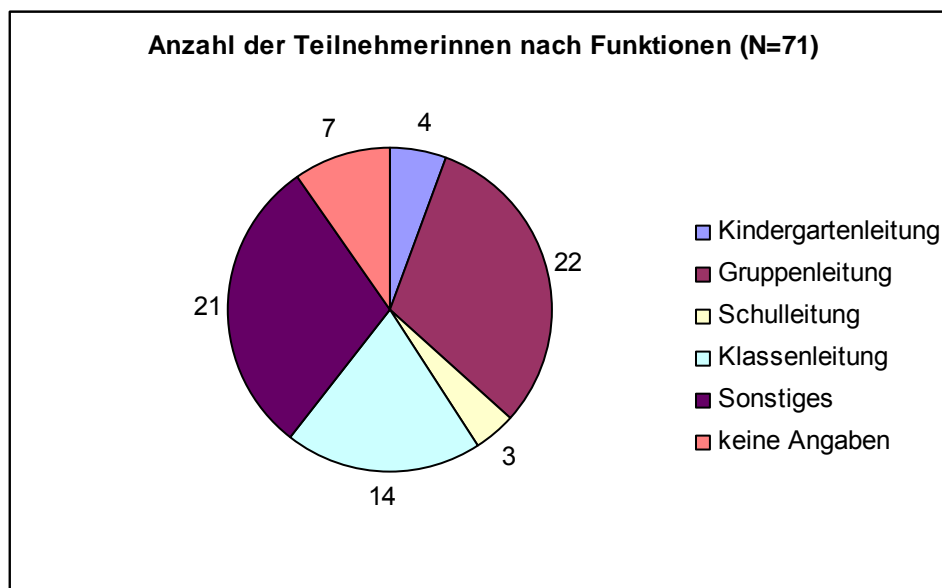


Abbildung 4: Anzahl der Teilnehmerinnen nach Funktionen¹⁴

¹⁴ Die Kategorie "Sonstiges" beinhaltet beispielsweise Personen, die als Fachlehrerin, Referendarin, zweite Gruppenerzieherin oder Integrationskraft tätig sind.

Die Geschlechterverteilung stand in einem Verhältnis von 97,2% Frauen zu 2,8% Männern, die beiden männlichen Teilnehmer waren im Schulbereich tätig. Das Durchschnittsalter lag bei 42,7 Jahren, mit einer Altersspanne von 21 bis 62 Jahren. Die Mitarbeiter im Kindergarten waren durchschnittlich 40,5 Jahre alt und damit signifikant jünger als die Lehrerinnen mit einem Durchschnittsalter von 47,8 Jahren ($p < 0,05$). Die Tätigkeitsdauer lag im Mittel bei 17,1 Jahren, zeigte jedoch eine große Spanne von 0,5 bis 38 Jahren. Durchschnittlich arbeitete das Personal im Kindergarten mit 16 Jahren signifikant kürzer als das Personal in der Schule mit 19,5 Jahren ($p < 0,05$).

Für die statistische Auswertung und die weitere Untersuchung wurden aus der Gesamtgruppe heraus zwei Kooperationskonstellationen gebildet. Eine Kooperationskonstellation setzt sich jeweils aus einer Grundschule und drei im gleichen Grundschulbezirk liegenden Kindergärten zusammen. Da die Schulen den überwiegenden Teil ihrer Schulanfänger aus den umliegenden Kindergärten übernehmen, liegt eine Zusammenarbeit dieser Einrichtungen nahe. Die beiden Konstellationen wurden ausgewählt, da sie hinsichtlich der Institutionsanzahl vergleichbar sind. Der Kooperationskonstellation 1 sind mit 25 Personen 35,2% der Probanden zuzuordnen. Davon sind 15 Probanden im Elementarbereich und 10 im Primarbereich tätig. Auf die Kooperationskonstellation 2 entfallen 28 Probanden, was einem Anteil von 39,4% entspricht. Hierbei handelt es sich um 21 Mitarbeiterinnen des Elementar- und 7 des Primarbereichs. Bei den Kooperationskonstellationen zeigte sich weder hinsichtlich des Alters ($p = 0,499$) noch der Tätigkeitsdauer ($p = 0,782$) ein signifikanter Unterschied. In Bezug auf die Auswertung ist relevant, dass in der Kooperationskonstellation 2 ein Tandem der Erprobungsphase des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes enthalten ist. Drei der vier darin zusammen gefassten Institutionen haben in diesem Rahmen bereits an einer Intensivierung der Kooperation gearbeitet. Die Institutionen der Kooperationskonstellation 1 haben hingegen nicht an der Erprobungsphase des Bildungs- und Erziehungsplans teilgenommen. Die beiden Konstellationen stellen gemeinsam mit den 3 verbleibenden Kindergärten und 2 Grundschulen, denen insgesamt 18 Probanden angehören, die Gesamtstichprobe dar.

5.1.5 Fragestellungen und Ziele der Evaluation

Die Fragestellungen der Evaluation konzentrieren sich auf die Zusammenarbeit zwischen dem Elementar- und Primarbereich. Im Fokus des Interesses steht die Kooperation der beiden Bereiche im Hinblick auf die Übergangsphase von der Vorschulinstitution in das System Schule. Es soll untersucht werden, inwiefern durch die institutionsübergreifende Einführung des Gewaltpräventionsprogramms FAUSTLOS® eine Intensivierung der Zusammenarbeit erreicht werden kann und ob es zu einer verstärkten gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung von Kindergarten und Grundschule gekommen ist. Der Evaluation lagen drei Forschungsfragen zugrunde. Um die Ausgangslage zu Beginn der Projektdurchführung zu erheben und zu sichern, sollte festgehalten werden, welche Kooperationsformen zu diesem Zeitpunkt zwischen Kindergärten und Grundschulen bestanden. Des Weiteren wurde erhoben, wie die Zusammenarbeit von den Mitarbeiterinnen der Einrichtungen bewertet wird. Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Kooperation wurde gestellt, um herauszufinden, wie diese von den Erzieherinnen und Lehrerinnen in der Praxis erlebt wird und wie stark der Wunsch nach einer Verbesserung derselben auf der handelnde Ebene ausgeprägt ist. Die

dritte Untersuchungsfrage richtete sich auf die Veränderungen, die durch das Projekt FAUSTLOS[®] im Hinblick auf die Kooperation erzielt werden konnten. Es wurde untersucht, ob und inwiefern im Rahmen der Einführung und Durchführung von FAUSTLOS[®] neue Kooperationsformen zwischen den beteiligten Kooperationskonstellationen entstanden sind. Außerdem wurde der Blick auf Gründe, die Veränderungen begünstigt oder begrenzt haben, gerichtet. Die Fragestellungen lassen sich wie folgt präzisieren:

- Welche Formen der Kooperation bestehen zwischen Kindergärten und Grundschulen zu Beginn des Projekts?
- Haben sich Veränderungen der Kooperation im Rahmen des Projekts FAUSTLOS[®] entwickelt?
- Welche Gründe haben die Veränderung oder Stagnation der Zusammenarbeit beeinflusst?

5.2 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Da Methoden der quantitativen und qualitativen Forschung zum Einsatz kamen, wird zunächst auf das Verhältnis beider Richtungen eingegangen, um vor diesem Hintergrund anschließend die Möglichkeit einer Kombination zu thematisieren. Danach werden die verwendeten Methoden Fragebogenerhebung, teilnehmende Beobachtung und Experteninterview theoretisch beschrieben. Im letzten Abschnitt wird die eigene Anwendung der Methoden aufgezeigt und begründet.

5.2.1 Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung

Quantitative Forschung verwendet Instrumente der Datenerhebung, die ein bestimmtes Merkmal, eine Ausprägung oder ein Kriterium mit dem Ziel erfassen, diese/s numerisch darstellen zu können. Kennzeichnend ist ein möglichst theorie- und hypothesengeleitetes Vorgehen. Qualitative Forschung strebt einen offeneren Zugang zum Forschungsgegenstand an. Im Zentrum steht die Erfassung der Perspektive der Akteure in einem sozialen Feld (vgl. Terhart 1997, S. 27f.). *"Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierung und Schlußfolgerung [sic!] beziehen, sondern auch auf Einzelfälle"* (Oswald 1997, S. 75; Hervorhebungen im Original). Das Anliegen der qualitativen Forschung, Offenheit für den Forschungsgegenstand mitzubringen, darf aber nicht im Sinne einer naiven oder unvorbereiteten Herangehensweise missverstanden werden. Qualitative Forschung sollte in der Regel ebenfalls auf einer Fragestellung und einer vorausgehenden theoretischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand basieren (vgl. König/Bentler 1997, S. 90f.). Dies ist erforderlich, da unvoreingenommene Forschung im eigentlichen Sinne nicht existiert. Jeder ist mit Vorannahmen oder auch Vorurteilen behaftet, erst durch die theoretische Auseinandersetzung kann es zu einer distanzierteren und kontrollierten Auseinandersetzung kommen (vgl. Oswald 1997, S. 85).

Das Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Forschung in der Sozialwissenschaft unterlag einem Wandel, der grob in drei Phasen gegliedert werden kann. Zu Beginn stand man Methoden in weiten Teilen objektiv gegenüber und wählte diese aufgrund pragmatischer Gesichtspunkte aus. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden erfolgte zwanglos und unvoreingenommen. Als klassische Beispiele lassen sich die Chicagoer Schule nennen, welche die amerikanische Sozialwissenschaft in den Jahren 1920-1940 prägte, sowie die häufig als richtungsweisend angeführte Studie "Die Arbeitslosen von Marienthal" von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel aus den 1930er-Jahren. Die wesentliche Stärke dieser Untersuchung lag im Zusammenspiel verschiedener Materialien, die durch als quantitativ sowie durch als qualitativ zu bezeichnende Methoden generiert wurden (vgl. Kelle 2007, S. 26f.; Engler 1997, S. 119f.). Die Chicagoer Schule entwarf und erprobte Ansätze, die als gedankliches Fundament qualitativer Methoden gelten. Der Begriff etablierte sich jedoch erst in der Folgezeit. Die Forscher dieser Richtung vertraten eine naturalistische Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand, methodologische Begründungen blieben jedoch noch randständig. Zeitgleich etablierten sich im Bereich der Umfrageforschung quantitative Methoden. Zentrale Gütekriterien wie Validität, Reliabilität, Objektivität und Repräsentativität wurden zur Maxime erhoben und behielten langfristig große Bedeutung. Infolgedessen kam Widerspruch gegenüber qualitativ ausgerichteter Forschung auf, die vor diesem Hintergrund als informell und zu subjektiv erachtet wurde. Dieser Kritik wurde Seitens der Feldforschung wenig entgegengesetzt, sodass qualitative Methoden in den Hintergrund gedrängt oder nur noch zur Vorbereitung quantitativer Verfahren verwendet wurden (vgl. Kelle 2007, S. 26ff.). Damit wurde der qualitativen Forschung die Berechtigung, ein eigenständig methodischer Zugang zur Erfassung sozialer Realitäten zu sein, weitestgehend abgesprochen (vgl. Engler 1997, S. 124). Diese Phase wurde Ende der 1960er-Jahre abgeschlossen, indem das Interesse an qualitativer Forschung wieder erstarkte. Verfechter der qualitativen Methoden emanzipierten sich von der Dominanz der quantitativen Forschung, was eine ausgeprägte Abgrenzungshaltung zur Folge hatte. Standardisierte Verfahren und Daten wurden mitunter als prinzipiell untauglich für die Sozialforschung zurückgewiesen (vgl. Kelle 2007, S. 32). Zu einer breiten Diskussion zwischen Vertretern beider Positionen kam es in der Folgezeit nicht. Vielmehr etablierten sich eigenständige Forschungsbereiche, die kaum institutionelle Berührungspunkte aufwiesen (vgl. ebd., S. 35f.).

Eine weitere Veränderung des Verhältnisses vollzog sich zu Beginn der 1980er-Jahre. Auf der Forschungsebene waren nun vielfältige Ansätze zur Kombination quantitativer und qualitativer Methoden zu verzeichnen, wodurch es zu einer Lockerung der Abgrenzungspositionen kam. Die praktische Nutzung von Methoden aus beiden Bereichen gab auch der methodologischen Forschung Anstoß, die distanzierte Haltung zu hinterfragen und neue Wege der Methodenintegration zu beschreiten (vgl. ebd., S. 46f.). Die Akzeptanz gegenüber einem Methodenmix weitete sich aus, da der Vorteil erkannt wurde, "daß [sic!] die Schwächen der jeweiligen Einzelmethode durch die Kombination mit anderen erkannt und ausgeglichen werden können" (Engler 1997, S. 126). In der Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden wird die Möglichkeit gesehen, einerseits das Validitätsproblem der quantitativen, andererseits das Generalisierungsproblem der qualitativen Forschung auszugleichen (vgl. Oswald 1997, S. 83). Quantitative und qualitative Forschung werden daher nicht mehr als konkurrierende Ansätze betrachtet, so dass sie als Ergänzung oder in Kombination verwendet werden (vgl. Terhart 1997, S. 28).

Die Reihenfolge, in der die Ansätze miteinander kombiniert werden können, ist variabel. Oswald führt unter Bezug auf Barton und Lazarsfeld (1979) an, dass klassischerweise der standardisierten Untersuchung eine qualitative Exploration vorgeschaltet sei (vgl. ders. 1997, S. 82). Engler konstatiert hingegen, dass standardisierte Untersuchungen häufig eingesetzt würden, um aus deren Ergebnissen Fragen abzuleiten, denen anschließend qualitativ forschend nachgegangen wird (vgl. dies. 1997, S. 126). Den Zweck dieser Reihenfolge sieht Oswald darin, durch qualitative Ergebnisse Zusammenhänge ersichtlich zu machen und spekulative Interpretationen, die auf Grundlage statistischen Ergebnisse getroffen wurden, abzusichern oder zu korrigieren (vgl. ders. 1997, S. 83). So könne beispielsweise ein Interview verdeutlichen, "was hinter den dürren Zahlen" (ebd.) steht. Auch die fast parallele Verwendung von Methoden beider Forschungsrichtungen ist möglich (vgl. Engler 1997, S. 126). Im Folgenden wird auf die einzelnen Methoden, die in dieser Untersuchung zum Einsatz kamen, genauer eingegangen.

5.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Unter der Beobachtung als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode wird "[...] die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, sprachlicher Äußerungen, nonverbaler Reaktionen [...] und anderer sozialer Merkmale [...] verstanden" (Diekmann 2007, S. 456). Die wissenschaftliche Beobachtung hat im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung "die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage" (Atteslander 2006, S. 67) zum Ziel. Beobachtungen können sowohl in einem quantitativen als auch einem qualitativen Forschungsdesign zum Einsatz kommen. Quantitative Beobachtungen sind gekennzeichnet durch eine hochstrukturierte, standardisierte Vorgehensweise der Aufzeichnung und Auswertung, die sich an einer vorab aufgestellten Theorie orientiert. Um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden, liegt der qualitativen Beobachtung meist kein vorstrukturiertes Beobachtungsschema zugrunde (vgl. ebd., S. 69ff.). Dadurch wird versucht, den Blick auch für hypothetisch nicht erwartete oder unvorhersehbare Verhaltensweisen offen zu halten (vgl. Lamnek 2005, S. 571).

Es gibt verschiedene Formen der Beobachtung, die sich unter anderem an Hand der Rolle, die der Beobachter im Forschungsfeld einnimmt, unterscheiden lassen. Bei der nichtteilnehmenden Beobachtung beteiligt sich der Forscher nicht am zu beobachtenden Geschehen (vgl. Häder 2006, S. 301). Atteslander verweist jedoch darauf, dass der Beobachter übergeordnet immer in die Beobachtungssituation integriert sei und verwendet stattdessen den Begriff der passiven Teilnahme (vgl. ders. 2006, S. 85). Bei der teilnehmenden Beobachtung geht der Forscher hingegen direkt in das soziale System, das er untersuchen möchte (vgl. ebd., S. 88). Der Forscher versucht die Perspektive bzw. Position des Teilnehmers einzunehmen und steht in Wechselwirkung mit der Situation und den Akteuren (vgl. Flick 2007, S. 287). Charakteristisch für diese Methode ist die Tatsache, dass der Forscher einerseits das Anliegen hat, soziales Handeln zu erfassen und zu deuten, andererseits dieses selbst produziert, wodurch sich spezielle Probleme, aber auch Chancen ergeben (vgl. Atteslander 2006, S. 67). Um die Beobachtungssituation nicht zu verfälschen, sollte der Beobachter durch seine Anwesenheit so wenig Einfluss wie möglich ausüben (vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 504). Das Verhältnis von Distanz und Teilnahme wird in der qualitativen Forschung aber nicht grundsätzlich als Problem betrachtet. Vielmehr wird davon ausgegan-

gen, dass für die Teilnahme im Forschungsfeld Empathie und Identifikation mit dem Untersuchungsgegenstand unerlässlich sind (vgl. Atteslander 2006, S. 94). Lamnek benennt unter Bezug auf Schwartz und Schwartz (1955) und Gold (1958) vier Rollentypen für den Beobachter, die auf einem Kontinuum angesiedelt sind:

- "(1) Völlige Identifikation mit dem Feld (vollständige Teilnahme),
 - (2) Teilnehmer als Beobachter,
 - (3) Beobachter als Teilnehmer,
 - (4) reiner Beobachter ohne Interaktion mit dem Feld (vollständige Beobachtung)"
- (ders. 2005, S. 575).

Beobachtungen können offen oder verdeckt durchgeführt werden. Da das Wissen über die Durchführung einer Untersuchung immer auch Einfluss auf das Verhalten der beobachteten Personen hat, scheinen verdeckte Beobachtungen vordergründig wegen ihres nicht-reaktiven Charakters attraktiv. Allerdings sei hier auf ethische Fragen der Forschung hingewiesen, die eine offene Beobachtung, in der die Akteure darüber informiert sind, Teil eines Forschungsvorhabens zu sein, vielfach angemessener erscheinen lassen. Zudem eröffnet sich durch die offene Beobachtung die Möglichkeit, einen Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen (vgl. Häder 2006, S. 302). Der Grad der Offenheit kann jedoch variieren. So können die Personen darüber informiert sein, dass sie beobachtet werden. Welche Verhaltensweisen im Fokus des Interesses stehen, muss aber nicht zwangsläufig klar sein (vgl. Atteslander 2006, S. 85). In der qualitativen Sozialforschung wird die unstrukturierte, offene und aktiv-teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode favorisiert (vgl. ebd., S. 87).

Grenzen der Methode liegen häufig in der Schwierigkeit, die Beobachtungssituation dem Forschungsanliegen entsprechend auszuwählen. Auch der Zugang zum Feld kann eine Hürde darstellen (vgl. Flick 2007, S. 290). Atteslander sieht zudem ein Problem in der selektiven Wahrnehmung des Beobachters. Der Fokus jedes Beobachters sei durch Erfahrungen und Vorstellungen beeinflusst und teilweise auch durch Vorurteile geprägt. Mehrere Beobachter erzeugten aufgrund des individuellen Blickwinkels unterschiedliche Beobachtungen. Er verweist darauf, dass daher oft Zweifel an der Qualität qualitativ-teilnehmenden Beobachtungen laut werden. Trotz dieser Schwierigkeiten betont er die Vorzüge dieser Methode, die gerade in der Authentizität der generierten Daten liegen (vgl. ders. 2006, S. 94f.).

5.2.3 Fragebogenerhebungen

In der empirischen Sozialforschung ist die mündliche bzw. schriftliche Befragung die am häufigsten angewandte Methode (vgl. Diekmann 2007, S. 371). Eine schriftliche Befragung besteht aus der Vorlage von schriftlichen Fragen und der Beantwortung durch die Probanden in der gleichen Form (Raab-Steiner/Benesch 2008, S. 44). Klare Definitionen zum Begriff des Fragebogens finden sich in der Literatur eher wenig, da dieser alltagssprachlich klar scheint. Porst verweist jedoch darauf, dass das Alltagsverständnis von Befragungen für einen wissenschaftlichen Umgang unzureichend ist, da diese immer vor dem Hintergrund einer klaren Zielperspektive zu erfolgen haben (vgl. Porst 2008, S. 14). Der Autor legt folgende Definition vor:

"Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar" (Porst 1996, S. 738; Hervorhebung im Original).

Der Fragebogen kann als Forschungsinstrument zur Erfassung von Meinungen, Einstellungen oder Positionen zu bestimmten Themen oder zur Beschreibung und Bewertung von konkreten Gegebenheiten verwendet werden. Wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe des Fragebogens Informationen zu empirischen Sachverhalten zu erheben, um diese numerisch darzustellen, liegt ein quantitativer Forschungsansatz vor. Der Fragebogen eignet sich zum Einsatz in großen Gruppen, da er vergleichsweise zeit- und kostengünstig ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, S. 43f.). Vorteil von schriftlichen Befragungen kann sein, dass die Probanden im Vergleich zur mündlichen Befragung mehr Zeit zum Überdenken haben und das Verhalten des Forschers idealerweise keinen unmittelbaren Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Probleme können entstehen, wenn die Fragen unklar formuliert sind, da Rückfragen nicht immer möglich sind. Bei postalischen Befragungen kommt hinzu, dass keine Gewähr besteht, dass die Bögen von den Zielpersonen selbst ausgefüllt wurden (vgl. Diekmann 2007, S. 439f.). Die Formulierung einer konkreten Fragestellung muss der Konstruktion des Fragebogens vorausgehen, an die sich anhand von Fachliteratur die weitere Entwicklung des Erhebungsmaterials anschließt. Eine gängige Variante zur Ideensammlung ist die Sichtung von bereits existierenden Untersuchungsinstrumenten zum entsprechenden Thema, so dass sich bei der Konzeption eines eigenen Fragebogens an den vorliegenden Ansätzen orientiert werden kann (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, S. 45ff.). Kirchhoff et al. verweisen darauf, dass sich dadurch Vergleichsmöglichkeiten zwischen eigener und fremder Forschung eröffnen (vgl. dies. 2008, S. 19). Während der Erstellung der Fragen muss bereits die Auswertung in den Blick genommen werden. So muss in die Überlegung einfließen, ob vorrangig offene oder geschlossene Fragen gestellt werden, was erheblichen Einfluss auf die spätere Datenmenge hat. Offene Fragen bieten den Befragten die Möglichkeit, selbst eine Antwort oder Aussage zu formulieren. Bei der Auswertung erfordern sie jedoch mehr Zeitaufwand, da die Aussagen analysiert und kategorisiert werden müssen. Es wird außerdem darauf verwiesen, dass offene Fragen häufig unbeantwortet bleiben und die Bereitschaft, vorgegebene Kategorien zu beantworten, bei den Befragten offenkundig höher ist. Geschlossene Fragen werden mit Antwortkategorien versehen, die anzukreuzen sind, wodurch sich eine schnellere Handhabung bei der Auswertung ergibt (vgl. Raab-Steiner 2008, S. 48f.). Als nachteilig bewertet Diekmann die Tatsache, dass damit "keine Informationen jenseits des Spektrums der vorgelegten Antwortkategorien" (ders. 2007, S. 374) erfasst werden. Geschlossene Fragen werden auch als gebundenes Antwortformat bezeichnet, die sich aufgrund der Antwortkategorien unterscheiden lassen. Fragen, die zwei mögliche Antworten bereitstellen, werden als dichotomes Antwortformat bezeichnet. Stehen mehr als zwei Antwortkategorien zur Verfügung, spricht man von Ratingskalen, die sowohl numerische als auch verbale Skalenbezeichnungen haben können (vgl. ebd., S. 53f.). Die Frage, welche Anzahl von Antwortkategorien bereitgestellt werden sollte, wird kontrovers diskutiert. Raab-Steiner und Benesch erachten Skalen mit einer ungeraden Anzahl als ungünstig für den Informationsgehalt eines Fragebogens, da Probanden häufig eine Tendenz zur mittleren Antwort mitbrächten (vgl. dies. 2008, S. 55). Kirchhoff et al. favorisieren hingegen eine ungerade, fünfstufige Skala da

diese ein breites Spektrum möglicher Antworten zur Verfügung stelle (vgl. dies. 2008, S. 22). Zu bedenken ist auch, dass bei einer geraden Anzahl den Befragten die Möglichkeit genommen wird, einen mittleren Wert zu wählen, auch wenn dieser ihnen am ehesten entsprechen würde. Die Befragten werden zu einer Positionierung auf positiver oder negativer Seite gedrängt (vgl. Diekmann 2007, S. 405). In der Regel ist ein Fragebogen in einzelne thematische Blöcke, sogenannte Module, gegliedert (vgl. ebd., S. 414). Bei der Auswertung von Fragebögen sind zahlreiche Aspekte zu beachten, da die Antworten nicht zwangsläufig der Realität entsprechen müssen. So spielt beispielsweise die soziale Erwünschtheit oder die Tendenz, vorwiegend die mittlere Antwortmöglichkeit zu wählen, eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2008, S. 60.). Auf diese Aspekte wird u. a. im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse näher eingegangen.

5.2.4 Das leitfadengestützte Experteninterview

"Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegten Rollenvorgaben als Interviewer und Befragter begegnen" (Friebertshäuser 1997a, S. 374). Weiter gefasst fallen unter die Methode des Interviews auch Befragungen von Gruppen oder Paaren, die auch von mehreren Forschern durchgeführt werden können (vgl. ebd.). Das Interview stellt eine *"kooperative Form der Datenerzeugung im Forschungsprozeß [sic!]"* (Terhart 1997, S. 35; Hervorhebung im Original) dar. Als Methode der Informationsgewinnung spielt das Interview in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle, so dass sich zahlreiche methodische Differenzierungen etabliert haben (vgl. Friebertshäuser 1997a, S.371). Von einer Darstellung der Variationsmöglichkeiten zur Erhebung verbaler Daten soll hier abgesehen werden. Eine übersichtliche Darstellung zu Interviewverfahren findet sich beispielsweise bei Friebertshäuser (1997) oder Flick (2007). Im Folgenden wird auf die Form des Experteninterviews eingegangen, welche im Zuge des in dieser Arbeit dargestellten Forschungsvorhabens zum Einsatz gekommen ist.

Kennzeichnend für das Experteninterview ist das Anliegen, den Befragten in seiner Funktion als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld zu betrachten. Nicht die individuellen und biografischen Bezugspunkte sind zentrales Forschungsinteresse, vielmehr wird die befragte Person als Stellvertreter einer Gruppe betrachtet (vgl. Flick 2007, S. 214). Es stellt sich damit die Frage, welche Person als Experte bezeichnet und ausgewählt werden kann. Der Definitionsversuch von Deeke, demzufolge diejenigen Personen als Experten bezeichnet werden sollen, die in Bezug auf den im Forschungsblickpunkt stehenden Sachverhalt besonders kompetent sind (vgl. Deeke 1995, S. 7f.; zit. n. Flick 2007, S. 214), wird von Flick als unzureichend zurückgewiesen, da dieser nicht explizit den Aspekt des professionellen Erfahrungswissens betone (vgl. ders. 2005, S. 215). Der Autor favorisiert daher die Begriffsbestimmung von Boger und Menz: *"Der Experte verfügt über [...] Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. [...] in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen"* (dies. 2002, S. 46; zit. n. Flick 2007, S. 215; Hervorhebung n. Flick). Auch Meuser und Nagel führen an, dass der Expertenbegriff noch nicht hinlänglich diskutiert und definiert ist. In dem Bestreben, diesen methodologisch zu bestimmen, wählen sie folgende Eingrenzung: "Exper-

tin ist [...] ein hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses vom Forscher verliehener Status; jemand wird zum Experten in ihrer und durch ihre Befragtenrolle" (vgl. Meuser/Nagel 1991, S. 443; Walter 1994, S. 271; zit. n. Meuser/Nagel 1997, S. 483f.). Eine Person wird als Experte betrachtet, da sie über ein Sonderwissen verfügt, das nicht allen Personen im Handlungsfeld gleichermaßen präsent ist (vgl. Walter 1994, S. 271; zit. n. Meuser/Nagel 1997, S. 483). Grundlage für das Experteninterview stellt im Regelfall ein Leitfaden dar, der je nach Bedarf flexibel genutzt werden kann (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 486.).

5.2.5 Einsatz der Untersuchungsmethoden und Begründung der Methodewahl

In der vorliegenden Untersuchung wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Oswald führt an, dass sich quantitative Evaluation besonders anbietet, wenn es um die Wirksamkeit von Programmen gehe. Daneben könne es aber auch von Interesse sein, Schwierigkeiten, die im Zuge der Implementierung eines Programms auftreten, darzustellen. Für dieses Anliegen seien quantitative Methoden kaum geeignet, qualitative hingegen besonders (vgl. ders. 1997, S. 82).

Die Entscheidung für eine Methodenkombination ist vorrangig darauf zurück zu führen, dass für die Untersuchung beide Aspekte von Interesse waren. Es sollte untersucht werden, welche Auswirkungen FAUSTLOS[®] in Bezug auf die Kooperationsverbesserung zwischen Kindergarten und Grundschule hat. Hierfür bot sich die Anwendung einer quantitativen Fragebogenerhebung an, da diese den direkten numerischen Vergleich zwischen Gruppen und Zeitpunkten ermöglichte. Des Weiteren stellten aber auch die Hintergründe, welche die Kooperation beeinflussen, ein Forschungsinteresse dar, denen mit Hilfe der qualitativen Methoden nachgegangen werden konnte. Während Interviews und Fragebogenerhebungen Angaben der Befragten generieren, ermöglicht die teilnehmende Beobachtung eine Feststellung und Dokumentation von tatsächlichen Verhaltensweisen in einer relativ natürlichen Situation (vgl. Lamnek 2005, S. 552). Die Beobachtung bot sich daher als weitere Forschungsmethode an, da sie soziales Verhalten zu dem Zeitpunkt erfasst, in dem es tatsächlich stattfindet. Befragungen können hingegen aufgrund ihrer zeitlichen Diskrepanz zwischen Befragungstermin und tatsächlichem Ereignis des Befragungsthemas lückenhaft oder verzerrt sein (ebd.). Eine Kombination der beiden Methoden Fragebogenerhebung und Beobachtung schien zu Beginn besonders geeignet, da davon auszugehen war, dass der Fragebogen nicht alle für die jeweiligen Institutionen relevante Aspekte erfasst. Um diesem Problem zu begegnen, wurde einerseits an das Ende des Bogens die offene Frage "Welche Aspekte der Kooperationsverbesserung erscheinen Ihnen zusätzlich erwähnenswert?" gestellt. Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte aber einen zusätzlichen Blick auf das Forschungsfeld, der u. a. der Exploration diene und Anregungen für den weiteren Forschungsverlauf liefern sollte.

Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung fand zu Beginn und zum Abschluss der drei Fortbildungen statt. Nach etwa einem Jahr wurde eine Nachbefragung in ausgewählten Einrichtungen durchgeführt. Mit dem ersten Fragebogen wurden noch alle Fortbildungsteilnehmerinnen erfasst, der zweite richtete sich hingegen nur an die Mitarbeiterinnen der beiden Kooperationskonstellati-

onen. Für die verschiedenen Bereiche wurden individuelle Bögen konzipiert.¹⁵ Durch angepasste Formulierungen (z. B. Gruppe vs. Klasse) sollten sich die jeweiligen Personen persönlich angesprochen fühlen, ein direkter Vergleich wurde durch inhaltliche Äquivalenz ermöglicht. Fragebogen 1 umfasste verschiedene Themenbereiche. Einführend wurden persönliche Angaben und Daten der Einrichtungen erhoben. Der weitere Fragebogen gliederte sich in 11 Unterpunkte. Die Fragenabschnitte 1 bis 4 nahmen die aktuellen Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Grundschule in den Blick. Diese Fragen dienten der Erfassung der Ausgangslage zu Beginn des Projekts und wurden teilweise im dritten Fragebogen wortgetreu nochmals gestellt, um einen Prä-Post-Vergleich anstellen zu können. Der Inhalt dieser Fragen orientierte sich an bereits existierenden Fragebögen zum Thema Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Idee, die Einrichtungen nach Kooperationskonstellationen zu gliedern, entstand aufgrund einer Beschreibung in einer anderen Studie. Im bayrischen Unterfranken wurde im Jahr 2007 die Kooperation zwischen den beiden Bereichen vor dem Hintergrund des bayrischen Bildungs- und Erziehungsplans evaluiert (vgl. Regierung von Unterfranken 2007, S. 9). Bei dieser Untersuchung "wurden die Daten einer Schule gemeinsam mit den dazugehörigen Kindergärten ausgewertet" (ebd., S. 12). Dieses Vorgehen wurde für die vorliegende Untersuchung übernommen, da ein Teil der Einrichtungen als Tandem am hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes (HBEP) beteiligt gewesen ist, andere Einrichtungen noch nicht in dieser Weise zusammen gearbeitet haben. Diese Vorgehensweise schien auch für die vorliegende Untersuchung geeignet, da so ein Vergleich zwischen den am HBEP beteiligten und den (noch) nicht beteiligten Institutionen gezogen werden konnte. Bei der Auswahl der Fragen wurde auf verschiedene Untersuchungen zurückgegriffen. Einige Fragen wurden übernommen bzw. abgeleitet aus dem Fragebogen des Projektes "TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Gestaltung des Übergangs" (Akgün 2006), welcher bei einer Erhebung der Kooperationspraxis in Nordrhein-Westfalen eingesetzt wurde. Des Weiteren orientierte sich die Auswahl an der Befragung "Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang" (Liebers/Kowalski 2007), die im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg durchgeführt wurde, sowie an den in Abschnitt 2.5 bereits angesprochenen Kategorien zu Kooperationsformen von Gernand und Hüttenberger (1989). Darüber hinaus wurden im Fragebogen Aspekte der Teamarbeit, des Sozialklimas in der Klasse bzw. Kindergartengruppe erhoben sowie die Zufriedenheit hinsichtlich der beruflichen Situation und der Kooperation. Als zusätzliche Anregung für die Fragebogenkonstruktion dienten die folgenden Evaluationsinstrumente:

- Landauer Skalen zum Sozialklima (Saldern, v./Littig 1987),
- Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Eder 1998),
- Berufszufriedenheit von Lehrern (Merz 1979).

Um die Auswertung in einem handhabbaren Rahmen zu halten, wurden überwiegend geschlossene Fragen gestellt. Der Frageblock zu den Kooperationsformen stellte eine dreistufige Antwortskala mit den Möglichkeiten "Ja", "Nein" und "geplant" zur Verfügung. Um bei

¹⁵ Am ersten Fortbildungstag lagen für den Hortbereich keine Bögen vor, da mir die Teilnahme der MitarbeiterInnen dieses Bereichs im Vorfeld nicht bekannt war. Die HortmitarbeiterInnen füllten überwiegend den Grundschulfragebogen aus, da sie auch an der Schulung für das Grundschulmaterial in einer Gruppe mit den Lehrerinnen teilnahmen. Für den zweiten und dritten Fortbildungstermin wurden entsprechende Bögen erstellt.

den folgenden Punkten den Befragten auch die Möglichkeit einzuräumen, sich für einen mittleren Wert zu entscheiden, wurden fünfstufige Skalen eingesetzt, die sowohl verbale als auch numerische Antwortmöglichkeiten bereitstellten. Die Abschnitte zur Teamarbeit und zum Sozialklima sollten auf einer Skala mit den Polen "1 = trifft gar nicht zu" und "5 = trifft voll zu" bewertet werden. Die Fragen zur Zufriedenheit stellten folgende Antwortkategorien bereit: sehr unzufrieden, unzufrieden, mittelmäßig zufrieden, zufrieden, sehr zufrieden

Neben einer Einschätzung der Auswirkung von FAUSTLOS® auf die Kooperation wurden im zweiten Fragebogen acht Zufriedenheitsfragen dieser Form gestellt, die sich vorrangig auf den Fortbildungsverlauf bezogen. Zudem wurde nach den Erwartungen der Teilnehmerinnen hinsichtlich einer Kooperationsverbesserung durch FAUSTLOS® gefragt.

In der folgenden Tabelle wird die gesamte Fragebogenerhebung im Überblick dargestellt:

Fragebogen	Datum	Anzahl Fragen	Themen der Fragen
Nummer 1	04.12.2007	59	- Personen- und Institutionsdaten
	08.02.2008		- Kooperationsformen
	13.03.2008		- Teamarbeit - Sozialklima - Zufriedenheit - Erwartungen - zusätzliche Aspekte (offene Frage)
Nummer 2	04.12.2007	9	- Zufriedenheit Fortbildung
	08.02.2008		- Erwartungen
	13.03.2008		
Nummer 3	Februar/März 2009	20	- Kooperationsformen - Bewertung Auswirkungen

Tabelle 3: Überblicksdarstellung zur Fragebogenerhebung

Die Fragebögen wurden zu allen drei Messzeitpunkten mit der gleichen Personenkennziffer versehen, so dass durch die Abstimmung mit den Teilnehmerlisten eine Zuordnung zu den Institutionen und ein Vergleich zwischen den zwei Messzeitpunkten erfolgen konnten.

Beobachtung

Die Beobachtungen wurden jeweils in zwei Fortbildungsgruppen durchgeführt. Eine richtete sich auf die Schulung für das Kindergartenmaterial, die andere auf das Grundschulmaterial. In den Fortbildungsgruppen zum FAUSTLOS®-Material für die Grundschulen waren Lehrerinnen aus den Grund- und Förderschulen sowie Mitarbeiter aus Horteinrichtungen und Tagesgruppen vertreten. Die jeweils andere Gruppe bestand fast ausschließlich aus Erzieherinnen des Elementarbereichs. Insgesamt fallen unter die Beobachtungen alle 108 Fortbildungsteilnehmerinnen. Die Untersuchungsgruppe war damit aufgrund einer organisatorischen Auswahl vorbestimmt und unterlag in ihrer Gesamtheit keinen methodischen Aus-

wahlkriterien. Die Beobachterinnen nahmen in erster Linie die Rolle des "Beobachters als Teilnehmer" (Lamnek 2005, S. 575) ein, die wie folgt gestaltet ist: "Der Beobachter selbst ist in das soziale Geschehen mehr oder weniger (aber eher weniger) integriert, primär ist seine Rolle als Beobachter" (ebd., S. 577). Die Beobachterinnen waren genau wie die zu Beobachtenden Teilnehmerinnen der FAUSTLOS[®]-Fortbildung, hielten sich dabei aber eher im Hintergrund. Diese Rolle war allerdings nicht feststehend, sondern konnte im Verlauf eines Fortbildungstages variieren. Während Gruppenarbeitsphasen stattfanden, nahmen die Beobachter teilweise aktiv an einer Gruppe teil, so dass sich ihre Rolle stärker in Richtung "Teilnehmer als Beobachter" (ebd., S. 575) verschob. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die Rollen, welche die Beobachterinnen einnahmen, vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen variierten. Die daraus resultierende selektive Wahrnehmung kann laut Lamnek die Vergleichbarkeit der Beobachtungsprotokolle erschweren (vgl. ders. 2005, S. 557). Die Beobachtungen wurden wenig strukturiert durchgeführt. Statt eines strukturierten Beobachtungsschemas lag ihnen in erster Linie die Frage zugrunde, in welcher Weise die Fortbildungsteilnehmerinnen miteinander umgehen und aufeinander zugehen. Im Speziellen richtete sich der Blick auf die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen.

Interviews

Die Interviews wurden anhand der dargestellten Methode des Experteninterviews etwa ein Jahr nach den Fortbildungen geführt. Als Interviewpartner wurden die Leitungspersonen bzw. die Stellvertreterinnen der Institutionen der Kooperationskonstellationen 1 und 2 ausgewählt. Die Entscheidung, das Leitungspersonal zu befragen, liegt in der Annahme begründet, dass diese Personen aufgrund ihrer funktionsbedingten Aufgaben über Wissen und Erfahrungen zur Kooperation verfügen, welches ggf. nicht allen Lehrerinnen und Erzieherinnen präsent ist. Durch den gemeinsamen institutionell-organisatorischen Hintergrund der Expertinnen sollte die Vergleichbarkeit der Interviews erhöht werden (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 488). Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, der aufgrund mehrerer Funktionen zum Einsatz kam. Die Experteninterviews wurden nicht zu einem explorativen Zweck geführt. Vielmehr existierte aufgrund der Fragebogenerhebungen und der Beobachtungen bereits ein Wissen über den Untersuchungsgegenstand, so dass sich das Erkenntnisinteresse im Interview auf bestimmte, vorab als relevant ermittelte Themenkomplexe, richten sollte. Zudem sollte der Leitfaden zusätzlich die Vergleichbarkeit der Interviews erhöhen, da durch diesen gewährleistet wurde, dass weitgehend die gleichen Themenbereiche angesprochen wurden. Der Leitfaden diente als Rahmen für das Interview und als Hilfe, um den Überblick über dessen Verlauf zu behalten. Was wurde bereits angesprochen, was ist noch offen, wohin muss noch einmal zurückgeführt werden? Indem ich Fragen vorformulierte und mich während des Interviews daran orientieren konnte, wurden eigene Unsicherheiten reduziert (vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 375f.). Friebertshäuser weist darauf hin, dass in Leitfadeninterviews aber auch die Gefahr stecke, dass das Interview zu einem Frage- und Antwort-Dialog verkürzt wird (vgl. ebd., S. 375ff.). Meuser und Nagel führen an, dass "es [...] oft die narrativen Passagen [sind], die sich als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des ExpertInnenwissens erweisen" (dies. 1997, S. 487). Dieser Gefahr wurde versucht, durch eine offene Fragenformulierung, die auch zu Erzählungen und Beschreibungen anregen sollte, entgegen zu wirken.

5.3 Ergebnisse der Untersuchung

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse der Beobachtungsprotokolle

Im Rahmen der Fortbildungen wurden sechs Beobachtungsprotokolle erstellt, die im Folgenden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Diese gilt als "eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial" (Flick 2007, S. 409) und kann an den verschiedensten Textarten zum Einsatz kommen. Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer in der gleichen Weise angewendet werden kann, sondern ein Verfahren, das an die konkrete Untersuchung und das Material angepasst werden muss (vgl. Mayring 2008, S. 43f.). Mayring beschreibt drei grundlegende Verfahren der Inhaltsanalyse:

- Zusammenfassung,
- Explikation,
- Strukturierung (vgl. ebd., S. 58 ff.).

Grundanliegen aller drei Verfahren ist die Entwicklung von Kategorien, anhand derer die Analyse vorgenommen werden kann. Dadurch soll eine Nachvollziehbarkeit der Analyse ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 43), wobei einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass die Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien immer bereits einen ersten Interpretationsvorgang darstellt (vgl. ebd., S. 7).

Da die Inhaltsanalyse die Auswertung von sprachlichem Material zum Ziel hat, ist zunächst das Ausgangsmaterial in drei Schritten zu bestimmen:

- Festlegung des Materials,
- Analyse der Entstehungssituation,
- Formale Charakteristika des Materials (vgl. ebd., S. 47).

Um die Analyse der Beobachtungsprotokolle in ihren Entstehungszusammenhang einzubetten, werden daher zunächst die beschriebenen Schritte vorgenommen.

In die Analyse wurden alle sechs Beobachtungsprotokolle, die im Rahmen der FAUSTLOS®-Fortbildungen erstellt wurden, einbezogen. Es wurden keine Abschnitte von der Analyse ausgeschlossen, da mit 47 (DIN A4) Seiten Protokolltext¹⁶ ein zu handhabender Materialkorpus vorlag. Die Beobachtungen wurden während des gesamten Fortbildungsverlaufes an drei Tagen von jeweils zwei Beobachterinnen (insgesamt vier Personen) durchgeführt. Die Beobachterinnen verfügten aufgrund ihres Bezugs zum Thema sowie ihrer Biografie über einen unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenshintergrund. Alle drei studentischen Beobachterinnen verfügten, im Gegensatz zu Frau Prof. Dr. Heinzel, über keine Erfahrungen im Umgang mit der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung. Gegenstand der Beobachtungen war das Verhalten und die Äußerungen der Fortbildungsteilnehmerinnen sowie des Fortbildungspersonals. Die Beobachtungen wurden unstrukturiert geführt. Auftrag der Beobachterinnen war es, möglichst unvoreingenommen einen Einblick in die Interaktion und

¹⁶ Arial 11, Zeilenabstand 1,5

die Verhaltensweisen der Fortbildungsteilnehmerinnen zu erlangen. In der Beobachtungssituation selbst wurden handschriftliche Notizen verfasst, auf deren Grundlage im Anschluss vollständige Protokolle erstellt wurden.

Anliegen der folgenden Analyse ist zum einen, zu beleuchten, inwiefern es während des Fortbildungstages zu einer Interaktion zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen gekommen ist. Es stellt sich außerdem die Frage, welche Einstellung die Fortbildungsteilnehmerinnen in Bezug auf das Programm FAUSTLOS[®] und die damit verbundene Evaluation zeigen. Darüber hinaus ist von Interesse, inwiefern sich die Mitarbeiterinnen bzw. der Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse vor Ort einstellen und sich hinsichtlich des Evaluationsanliegens kooperativ zeigen.

Zur Analyse der Beobachtungsprotokolle wurde eine inhaltliche Strukturierung, angelehnt an das Verfahren von Mayring (vgl. ders. 2008, S. 89), vorgenommen, deren Ziel es ist, "bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen" (ebd., S. 89). Zunächst wurde festgelegt, welche Aspekte der Protokolle von Interesse sind. Zu diesen wurden Hauptkategorien formuliert, nach denen der Text und entsprechende Aussagen bzw. Textpassagen gekennzeichnet wurden. Anschließend wurden die entsprechenden Textstellen aus dem Material extrahiert und paraphrasiert. Zu den Hauptkategorien wurden mithilfe der Auszüge Unterkategorien gebildet und die Paraphrasen darin eingeordnet. Die Inhalte des Textmaterials werden im Folgenden kategorisiert und in Auszügen vorgestellt. Teilweise wurden beobachtete Äußerungen in Form von direkten Zitaten in den Protokollen notiert. Diese werden in der Auswertung kursiv gedruckt. Protokollauschnitte ohne direkte Zitate der beobachteten Personen werden nur in Anführungszeichen gesetzt.

1. Hauptkategorie: Kontakt und Kooperation

Da an den Fortbildungen Mitarbeiterinnen von Kindergärten und Grundschulen teilnahmen, war mit diesen, neben der Einführung in das Curriculum FAUSTLOS[®], auch das Anliegen verbunden, Kontaktmöglichkeiten zu schaffen und einen Austausch zwischen den Mitarbeiterinnen beider Institutionsebenen zu unterstützen. Zudem werden vor dem Hintergrund der Übergangsgestaltung gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen als besonders sinnvoll erachtet: "Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen" (JMK/KMK 2004a, S. 9). Im Folgenden soll nun beleuchtet werden, inwiefern es zu Kontakten zwischen beiden Berufsgruppen kommen konnte und in welcher Weise Aspekte der Kooperation thematisiert werden konnten. Insgesamt wurden unter diese Hauptkategorie 30 Textauszüge gefasst. Für die weitere Analyse wurden drei Unterkategorien gebildet.

1. Unterkategorie: Kein Kontakt

Da die Fortbildungen nach Institutionsbereichen in Gruppen aufgeteilt wurden, kam es nur zu geringen Berührungspunkten zwischen den Mitarbeiterinnen beider Bereiche. Insgesamt waren 24 Aussagen in diese Unterkategorie einzuordnen, was 80% aller Aussagen der Hauptkategorie "Kooperation und Kontakt" ausmacht. An allen drei Fortbildungstagen wurden die Gruppen kurz nach Beginn aufgeteilt. Neun Textstellen verweisen auf die getrennten Fortbildungsgruppen. Durch diese Aufteilung waren Kontaktmöglichkeiten allenfalls während

der Pausenzeiten gegeben. In den Protokollen wird jedoch viermal angeführt, dass die Kaffeepausen, während derer es theoretisch zum Austausch hätte kommen können, zeitlich nicht aufeinander abgestimmt waren. Gab es zeitliche Überschneidungen, standen die Erzieherinnen und Lehrerinnen in der Regel getrennt voneinander und traten nicht mit Teilnehmerinnen der anderen Fortbildungsgruppe in Kontakt. Diese Situation wird dreimal geschildert. Während der Mittagspausen waren dazu keine Beobachtungen möglich, da diese von den meisten Teilnehmerinnen außerhalb des Veranstaltungsortes verbracht wurden und diese Situation damit den Beobachterinnen nicht zugänglich war. Lediglich an einem Tag konnte während dieser Zeit zufällig eine Beobachtung angestellt werden:

"Von 12-13 Uhr findet die Mittagspause statt. Die Fortbildungsteilnehmerinnen verlassen in Kleingruppen das Haus. Daher kann ich zunächst nicht weiter beobachten, ob es zu Kontakten zwischen den Mitarbeiterinnen der verschiedenen Arbeitsbereiche kommt. Zufällig treffe ich in der Pause in einem Café auf zahlreiche Teilnehmerinnen. Diese sitzen jedoch an verschiedenen Tischen, eine Mischung zwischen den Gruppen findet offenkundig nicht statt."

Darüber hinaus wird in drei Protokollen geschildert, dass es auch innerhalb der Gruppen nur verhalten zur Kontaktaufnahme zwischen den Mitarbeiterinnen verschiedener Institutionen kam. So wird beispielsweise von einer Beobachterin erwähnt, dass die meisten Teilnehmerinnen aus einer Schule stammen. Von einer Beobachterin in einer Erzieherinnengruppe wird Folgendes beschrieben:

"In der ersten Kaffee-Pause war zu beobachten, dass die Erzieherinnen der verschiedenen Kindergärten kaum den Kontakt zueinander suchten. Eine Teilnehmerin war als einzige aus ihrer Einrichtung zur Fortbildung gekommen und war während der gesamten Pause isoliert."

An anderer Stelle wird beschrieben, dass die Teilnehmerinnen auch innerhalb der Gruppen teilweise wenig Offenheit zeigten, Kontakt zu Mitarbeiterinnen anderer Institutionen aufzunehmen:

"Nun soll mit der praktischen Arbeit in den Kleingruppen begonnen werden. Es soll durchgezählt werden. Die Dreiergruppe [...] möchte gerne zusammenarbeiten, worauf Frau Schmidt¹⁷ eingeht, und es wird nochmals durchgezählt."

2. Unterkategorie: Kontakt zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen

Kontakte zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen des Elementar- und Primarbereichs wurden in den Protokollen nur an einer Stelle erwähnt. Es wurde eine kurze Szene beschrieben, in der es nach Absprache der Referentinnen zu einem zeitgleichen Beginn der Kaffeepause kam und ein Kontakt beobachtet werden konnte:

"Um 9:35 Uhr beginnt die Kaffeepause. Die Gruppen mischen sich während der Pause teilweise. An einem Tisch stehen etwa sieben Personen, gemischt aus beiden Gruppen, zusammen und unterhalten sich über FAUSTLOS®."

¹⁷ FAUSTLOS-Referentin (Name geändert I.N.)

3. Unterkategorie: Aussagen zum Thema Kooperation

Aussagen, die einen Bezug zum Thema Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich aufweisen, finden sich im Textmaterial an fünf Stellen. Einmal wird beschrieben, dass sich eine Erzieherin danach erkundigte, ob die Konzepte für den Kindergarten und die Grundschule aufeinander aufbauen und über welchen Zeitraum das Curriculum in der Grundschule durchzuführen ist. Die Referentin empfahl daraufhin, FAUSTLOS® nicht direkt zu Beginn des Kindergarten- bzw. Schuljahres einzuführen, da die Kinder Zeit zum ankommen benötigen.

In der Grundschulgruppe wurden vier Situationen beobachtet, in denen sich die Teilnehmerinnen zu Aspekten der Kooperation äußerten. Eine Lehrerin sagte, "Kooperation ergäbe sich teilweise aus der Not, weil Kinder über *"Tische und Bänke"* gingen. Kooperation setze dann an, wenn sie nötig werde". An anderer Stelle wird beschrieben, dass sich zwei Lehrerinnen mit einer Horterzieherin über die Frage nach einer Hospitation der Erzieherinnen in der Grundschule austauschen und unterschiedliche Erfahrungen schildern: "'Die kommen doch nicht zu uns in die Schule' sagt Lehrerin C., woraufhin Lehrerin B. lachend entgegnet: 'Na klar, zu mir jedenfalls schon'." Eine Teilnehmerin äußerte die Erwartung positiver Effekte für die Durchführung von FAUSTLOS® im Hort und der Grundschule, wenn die Kinder das Programm bereits im Kindergarten kennengelernt haben. Es ließ sich allerdings nicht mehr nachvollziehen, ob diese Äußerung von einer Mitarbeiterin des Hort- oder des Grundschulbereiches stammte.

Aufgrund der mangelnden Relevanz für die Fragestellung der Arbeit wurden Äußerungen, die sich auf eine Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule bezogen, nicht in die Analyse einbezogen.

2. Hauptkategorie: Reaktionen und Einstellungen der Teilnehmerinnen zum Curriculum

Mit dieser Hauptkategorie soll zusammengefasst werden, wie die Fortbildungsteilnehmerinnen dem Curriculum FAUSTLOS® gegenüberstanden. Welche Äußerungen, Verhaltensweisen und Reaktionen wurden diesbezüglich beobachtet und dokumentiert? In Auseinandersetzung mit dem Material wurden ebenfalls drei Unterkategorien gebildet.

1. Unterkategorie: Kritik und Zweifel

Im Textmaterial konnten 23 Stellen ausfindig gemacht werden, an denen Skepsis bzw. Kritik gegenüber dem Curriculum dokumentiert wurde. In einer Fortbildung der Lehrerinnengruppe wurde von der Referentin angeführt, dass es optimal sei, wenn die ganze Schule FAUSTLOS® durchführe. Daraufhin äußerte eine Lehrerin, dass dies der Forderung widerspreche, da die Lehrerin, die FAUSTLOS® durchführt, überzeugt hinter dem Programm stehen müsse, und dies bei einer Gesamtverpflichtung nicht gewährleistet sei. Von einer anderen Lehrerin wurde kritisiert, dass viele Aktivitäten *"übergestülpt"* werden würden. Eine ablehnende Haltung wurde im Gespräch zweier Erzieherinnen ersichtlich, die miteinander reden, während in der Gruppe über die Verteilung der Materialkoffer gesprochen wurde: *"Wir haben noch gar keinen Koffer, den Stress haben wir schon mal nicht. Im Januar habe ich dann zum Glück erstmal Urlaub"*, daraufhin lachen beide.

Das Programm selbst wurde mehrfach wegen der starken Strukturierung kritisiert. Diesbezüglich fanden sich sechs Textstellen. Eine Erzieherin bezeichnete das Curriculum aufgrund des kontrollierten Vorgehens als *"sektenartig"*. Als es um die Gestaltung von Rollenspielen ging, brachte eine andere Erzieherin zum Ausdruck, dass sie den Kindern gerne mehr Handlungsspielraum lassen und weniger eingreifen wolle: *"Warum soll ich entscheiden, wann das Spiel zu Ende ist? Eventuell kommt von den Kindern mehr"*. Auch einem Protokoll aus der Lehrerinnengruppe war Kritik an den curricularen Vorgaben zu entnehmen. Es wurde beschrieben, dass eine Lehrerin sich wünschte, FAUSTLOS® freier durchzuführen und die Bezeichnung "Lektionen" als zu verschult und theoretisch erachtete. Des Weiteren stießen die Darstellungen auf den Bildmaterialien teilweise auf Ablehnung. An vier Textstellen wurden diese als zu undeutlich bezeichnet bzw. geäußert, dass die Darstellungen nicht der realen Lebenswelt der Kinder entsprächen. Dreimal wurde die Höhe der Materialkosten für FAUSTLOS® hinterfragt. Siebenmal äußern sich Teilnehmerinnen oder Teilnehmer gegenüber den Inhalten und Verfahrensweisen des Curriculums skeptisch oder kritisch. So bemängelte beispielweise eine Erzieherin, dass die Lektion "Gefühle ändern sich" nur einen Prozess von negativen zu positiven Gefühlen thematisiere. Sie führte an, dass Kindern vermittelt werden solle, dass auch negative Gefühle zugelassen werden können. In einer anderen Situation wurde darüber gesprochen, welche Höflichkeitsformen den Kindern mit Hilfe des Programms vermittelt werden sollen. Eine Erzieherin wandte daraufhin ein: *"Das hört sich ja alles so rund wie im Märchen an. Was soll man mit Kindern machen, die das Wort Entschuldigung ständig sagen und missbrauchen?"*

Meinungsverschiedenheiten zeigten sich auch bei der Diskussion um eine "Wutecke" außerhalb des Gruppenraumes, die von einer FAUSTLOS®-Trainerin vorgeschlagen wurde. Hiermit zeigte sich eine Erzieherin nicht einverstanden, da sie es falsch findet, dass die Wut nur außerhalb der Gemeinschaft geäußert werden dürfe. Seitens der Lehrerinnen wurde auch Skepsis an der Umsetzbarkeit und Zweckmäßigkeit der Ich-Botschaften geäußert.

2. Unterkategorie: Zustimmung und Interesse

Unter dieser Kategorie wurden 19 Textpassagen subsumiert. So wird beispielsweise in einem Protokoll das Verhalten der Erzieherinnen positiv beschrieben:

"Die Teilnehmer[inne]n hören meist aufmerksam zu, nicken und lachen auch bei Pointen."

Besonderes Interesse bekundete eine Teilnehmerin aus einer Horteinrichtung, die an zwei Fortbildungen anwesend war, um sowohl das Kindergarten-, als auch das Grundschulmaterial kennenzulernen. In einer Pausensituation berichtete eine Horterzieherin von ihren Erfahrungen, da FAUSTLOS® in ihrer Einrichtung bereits durchgeführt wurde. Um sie herum versammelten sich mehrere Erzieherinnen und Lehrerinnen, die ihr viele Fragen stellten. Einmal wurde beschrieben, dass die Gruppe sich danach erkundigte, ob ein Materialkoffer zur Ansicht vorhanden sei, was jedoch durch die Referentin verneint wurde. An einem anderen Fortbildungstag hatte eine Teilnehmerin einen Koffer mitgebracht. Auch hier zeigte sich ein großes Interesse an den Materialien. Für besonders große Begeisterung sorgten die beiden Handpuppen *"wilder Willi"* und *"ruhiger Schneck"*, die zwar nur Bestandteil des Kindergartenkoffers sind, aber in beiden Gruppen gezeigt wurden. Dreimal wurde seitens der Lehrerinnen geäußert, dass sie auch gerne solche Handpuppen haben möchten. Auch mein ein-

gebrachter Vorschlag, die Handpuppen als "Übergangsbegleiter" einzusetzen, indem beispielsweise im Morgenkreis der Schule die aus dem Kindergarten bekannten Puppen auftauchen, stieß auf Zustimmung. Eine Lehrerin hob positiv hervor, dass durch FAUSTLOS® zentrale Anliegen des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes angestrebt werden könnten. Eine Erzieherin führte an, dass viele Inhalte schon zum alltäglichen Handlungsrepertoire gehören würden, das Handbuch aber bei der Strukturierung und konkreten Umsetzung helfen könne.

3. Unterkategorie: Fragen zur Umsetzung

In dieser Kategorie wurden 16 Protokollausschnitte zusammengefasst. Unter den Lehrerinnen wurde mehrfach die Frage diskutiert, in welcher Unterrichtsstunde FAUSTLOS® durchgeführt werden könne. Hierzu finden sich fünf Textstellen verteilt über die Protokolle aller Fortbildungstage, was zeigt, dass dieser Aspekt in jeder Fortbildungsgruppe für den Grundschulbereich von Bedeutung war. Diese Frage wurde kontrovers diskutiert, wie anhand eines Protokollausschnittes verdeutlicht werden soll:

"Nun kommt es zu einer Diskussion, wann FAUSTLOS® wirklich umgesetzt werden könnte. Eine Lehrerin sagt, dass es nicht möglich wäre, eine Deutschstunde 'abzugeben'. Eine andere Lehrerin meint, dass sich der Religionsunterricht gut eigne. Eine weitere Lehrerin wendet ein, dass der Religionsunterricht nicht im Klassenverband stattfindet und oft nicht von der Klassenlehrerin erteilt werde. Eine Lehrerin schlägt vor, im Religionsunterricht die Stunden zu teilen, *'eine für FAUSTLOS® im Klassenverband und eine getrennt'*. Dieser Vorschlag stößt auf Zustimmung."

Die Lehrerinnen waren der Ansicht, dass diese Entscheidung in Gremien beschlossen werden müsse, da sie *"nicht einfach so etwas vom Unterricht weglassen"* könnten. In einer anderen Diskussionsrunde wurde ebenfalls die Religionsstunde vorgeschlagen, allerdings einschränkend hinzugefügt, dass dieses Fach nicht immer von der Klassenlehrerin selbst unterrichtet wird. Auch die Sachunterrichtsstunde könne nicht für FAUSTLOS® verwendet werden: *"Wir müssen im Sachunterricht so viel machen, da reicht die Zeit nicht aus."* Eine andere Lehrerin erachtete die Religionsstunde aufgrund inhaltlicher Überschneidungen zum Fach als geeignet, nannte aber das Problem, dass daran nicht alle Kinder teilnehmen. Ihrer Ansicht nach solle auch vom Sachunterricht nichts *"abgezwickelt"* werden, da der Aspekt der Sprachförderung bei FAUSTLOS® zu gering sei. In einer weiteren Diskussionsrunde wurde hingegen die Sachunterrichtsstunde favorisiert, da FAUSTLOS® Inhalte des Rahmenplans abdecke. Als weitere Möglichkeit wurde die Sportstunde vorgeschlagen. Dreimal wurde angesprochen, dass die Organisation der Materialverteilung ein Problem darstellt: *"Ich kann doch nicht ständig hinter dem Koffer herrennen"*, so eine Lehrerin.

In der Erzieherinnengruppe wurde die Frage der Implementierung vor einem anderen Hintergrund thematisiert. Zweimal wurde angeführt, dass die Einführung von FAUSTLOS® sich nicht einschränkend auf andere Aktivitäten und Projekte auswirken dürfe. Außerdem wurden die Gruppengröße und die räumlichen Kapazitäten als Problem angeführt.

3. Hauptkategorie: Evaluation

Die Evaluation stellt einen zentralen Bestandteil des Projektes "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten" dar. Das Evaluationsanliegen wurde, wie bereits beschrieben, in Abstimmung mit den Institutionen formuliert. Im Folgenden soll analysiert werden, welche Reaktionen und Einstellungen die Mitarbeiterinnen gegenüber der Evaluation im Rahmen der Fortbildungen zeigten. Beschreibungen zu deren Verhalten gegenüber der Fragebogenerhebung werden daher in den Blick genommen. Darüber hinaus soll beleuchtet werden, inwieweit die Mitarbeiterinnen die Kooperation selbst thematisierten. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit mit den Referenten sowie deren Haltung gegenüber der Evaluation analysiert werden.

1. Unterkategorie: Offene Einstellung gegenüber Fragebogenerhebung

In diese Unterkategorie wurden sechs Textauszüge eingeordnet. Die Erzieherinnen wurden beim Ausfüllen der Fragebögen als engagiert wahrgenommen:

"Die Teilnehmerinnen beginnen zügig mit dem Ausfüllen der Fragebögen. Dabei kommt es zu einem regen Austausch unter den Erzieherinnen."

Interesse kam auch durch die vielen Fragen zum Ausdruck, welche die Erzieherinnen während der Beantwortung der Fragen stellten. Auch in einer Gruppe der Lehrerinnen schilderte eine Beobachterin eine interessierte Haltung:

"Die Teilnehmerinnen lesen sich zunächst in Ruhe das Anschreiben durch und beginnen erst dann mit der Beantwortung der Fragen. Die Teilnehmerinnen tauschen sich während des Ausfüllens der Fragebögen untereinander aus."

Eine Lehrerin erkundigte sich bei mir nach dem Zweck der Personenkennziffer und trug sich nach meiner Erklärung bereitwillig in die Liste ein. Dass die Befragung von einigen Teilnehmerinnen als wichtiges und Ernst zu nehmendes Anliegen betrachtet wird, wurde durch die große Mühe, die sie sich bei der Beantwortung der Fragen gaben, ersichtlich:

"Eine Erzieherin arbeitet erst seit Kurzem in dem Kindergarten, weshalb sie nach eigener Aussage viele Fragen nicht beantworten könne. Sie wirkt auf mich sehr unsicher und äußert, nichts falsch machen zu wollen."

Eine Lehrerin machte mich darauf aufmerksam, dass mein zweiter Fragebogen und der parallel ausgeteilte Evaluationsbogen von FASUTLOS einen entgegengesetzten Skalenaufbau hatten und sagte, dass sie dadurch beinahe "*alles falsch*" angekreuzt hätte. Insgesamt traten mir die Lehrerinnen dieser Fortbildungsgruppe sehr freundlich entgegen, was sich auch daran zeigte, dass ich das Angebot erhielt, während einer FAUSTLOS[®]-Stunde in ihrer Klasse hospitieren zu können.

2. Unterkategorie Ablehnende Haltung gegenüber Fragebogenerhebung

An acht Textstellen wurde eine kritische bis deutlich ablehnende Einstellung der Teilnehmerinnen gegenüber der Fragebogenerhebung beschrieben. Sieben dieser Beobachtungen wurden in den Fortbildungsgruppen für das Grundschulmaterial dokumentiert. Von einer Erzieherin wurde lediglich inhaltliche Kritik am ersten Fragebogen geübt, da sie bemängelte,

dass darin nicht nach Absprachen zu Förderkonzepten der Bewegungserziehung gefragt wurde: *"Was soll man mit Mathe, wenn die Bewegung nicht stimmt?"*

Bei der genaueren Betrachtung der Protokolle fiel auf, dass Kritik vorrangig am zweiten Fortbildungstag geäußert wurde. Die ablehnenden Äußerungen wurden in erster Linie von den Mitarbeiterinnen einer Schule vorgebracht, die den größten Anteil dieser Gruppe ausmachten. Dazu wird in einem Protokoll Folgendes beschrieben:

"Auffällig ist, dass sich im Verlauf der Diskussion einzelne Personen vehement zu Wort melden, die anderen sich jedoch eher zurückhalten. Ich habe allerdings den Eindruck, dass der Großteil der Teilnehmerinnen den Unmut, der in den Äußerungen zum Ausdruck kommt, teilt bzw. diesen übernimmt. Dies könnte dadurch verstärkt worden sein, dass ca. acht Fortbildungsteilnehmerinnen (unter ihnen auch die Personen, die sich an dieser Stelle äußerten) von der gleichen Schule kommen."

Die Lehrerinnen reagieren außerdem mit Lachen und Stöhnen auf den Fragebogen und kritisierten, dass dieser unvollständig und nicht repräsentativ sei. Eine Lehrerin sagte zu ihrer Sitznachbarin, man könne zur Beantwortung auch die Augen schließen. An drei Textstellen wurde geschildert, dass sich einige Lehrerinnen, mit der Begründung, dass die Befragung nicht anonym sei, nicht in die Teilnehmerliste eintragen wollten. Aufgrund der großen Skepsis und Ablehnung gegenüber der Befragung suchte ich den Kontakt mit den Lehrerinnen, um ggf. Unklarheiten zu klären. Diese Situation wird im folgenden Protokollauszug beschrieben:

"Ich spreche an, dass uns aufgefallen sei, dass einige Fragebögen keine Personenkennziffern enthalten. Ich erkundige mich, ob es diesbezüglich Fragen, Unsicherheiten oder Vorbehalte gäbe. Darauf reagiert niemand. Ich versichere daraufhin erneut, dass die Kennziffern nur zur Auswertung und zum Vergleich der Fragebögen verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden. Eine Lehrerin meldet sich sichtlich genervt zu Wort: *'Das sehe ich gar nicht ein. Was soll das denn eigentlich?'* Ich frage nach, welche Bedenken sie habe und erkläre nochmals, dass dies nur der besseren Auswertung dient. Darauf antwortet sie nicht und redet stattdessen mit ihrer Sitznachbarin. [...]. Mein Angebot, die Ergebnisse der Auswertung der Einrichtungen zur Verfügung zu stellen, scheint die Bereitschaft zur Mitarbeit nicht zu erhöhen. Es kommt zu keiner Lösung des Problems."

5.3.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebungen

Die statistischen Berechnungen wurden mit dem "Statistical Package for the Social Sciences™" (SPSS) in der Version 11.5 vorgenommen. Kontinuierliche Variablen werden durch das arithmetische Mittel (MW) und die Standardabweichung (SD) dokumentiert. Im Falle kategorialer Variablen werden absolute Häufigkeiten oder auch prozentuale Anteile angegeben. Rückgriff wird hier überwiegend auf die auswertbaren Datensätze (gültige Prozent) genommen. In Ausnahmefällen, in denen z. B. die Rate der fehlenden Antworten interessiert, wird ein Bezugsgrößenwechsel angegeben. Zur Analyse der Daten wurden nonparametrische Verfahren eingesetzt. Bei Nominalskalenniveau und unabhängiger Messung wurde der Chi²-Test oder aber der Exakte Test nach Fisher eingesetzt. Bei rangskalierten, aber auch

bei kontinuierlichen Daten und unabhängiger Messung kam der Mann-Whitney-U-Test zum Einsatz. Bei abhängigen Messungen wurde entweder der McNemar- oder aber der Wilcoxon-Rang-Test verwendet.

Das Signifikanzniveau wurde auf 5% festgesetzt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde jedoch von einer kompletten Notation der Signifikanzwerte und vollständig von der Aufführung der Prüfgrößen und Freiheitsgrade abgesehen. Ausgewertet wurden ausgewählte Aspekte der Fragebögen, vorrangig die Fragen, die sich auf die Kooperation beziehen.

Der quantitativen Analyse der beiden ersten Erhebungen liegen die Fragebögen von 71 Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Grundschulen zugrunde. Neben der Dokumentation der Werte der Gesamtgruppe werden Vergleiche zwischen verschiedenen Gruppen vorgenommen. So werden beispielsweise Antworten aller Erzieherinnen mit den Antworten aller Lehrerinnen verglichen. Außerdem werden Vergleiche zwischen den beiden Kooperationskonstellationen¹⁸ angestellt. Im folgenden Text werden diese Gruppen mit KoopKonst 1 und KoopKonst 2 abgekürzt. Die verbleibenden Kindergärten und Grundschulen bilden mit den beiden Kooperationskonstellationen die Gesamtgruppe.

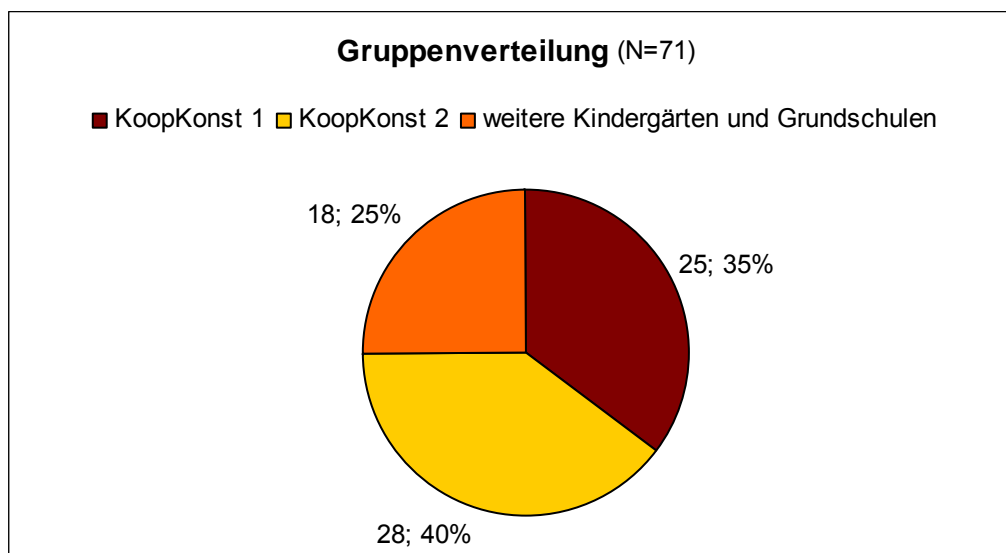


Abbildung 5: Gruppenverteilung der Teilnehmerinnen (absolute und relative Anteile)

¹⁸ Teile der Kooperationskonstellation 2 haben als Tandem an der Erprobung des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans teilgenommen. Die Kooperationskonstellation 1 war daran nicht beteiligt. Beide Gruppen setzten sich jeweils aus einer Schule und drei Kindergärten zusammen.

Fragebogen 1

Da die Untersuchung vor dem Hintergrund des Gewaltpräventionsprogramms FAUSTLOS® durchgeführt wurde, soll zunächst der Blick auf Angaben zum Sozialklima in den Institutionen gerichtet werden.

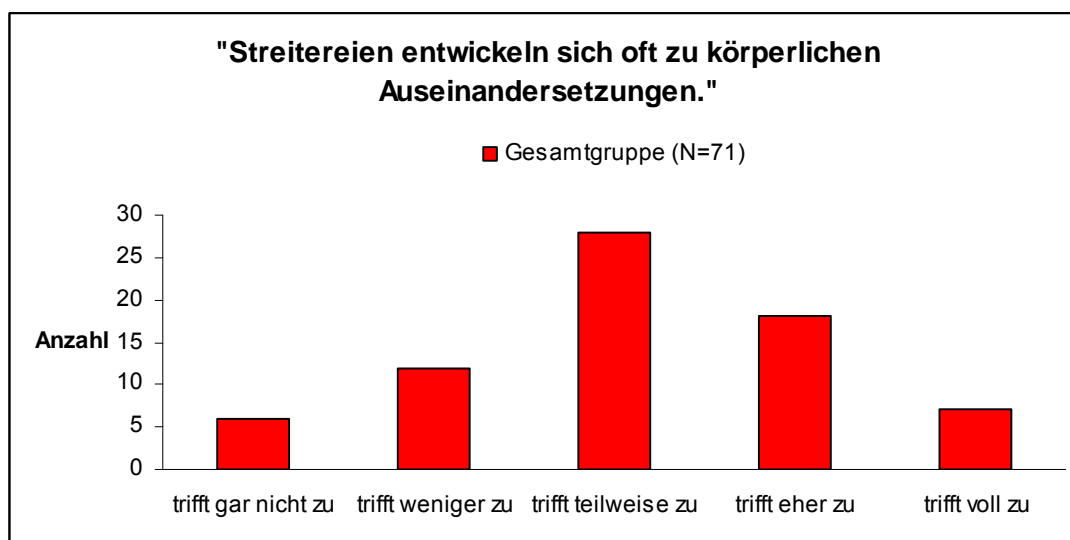


Abbildung 6: Streitereien entwickeln sich oft zu körperlichen Auseinandersetzungen

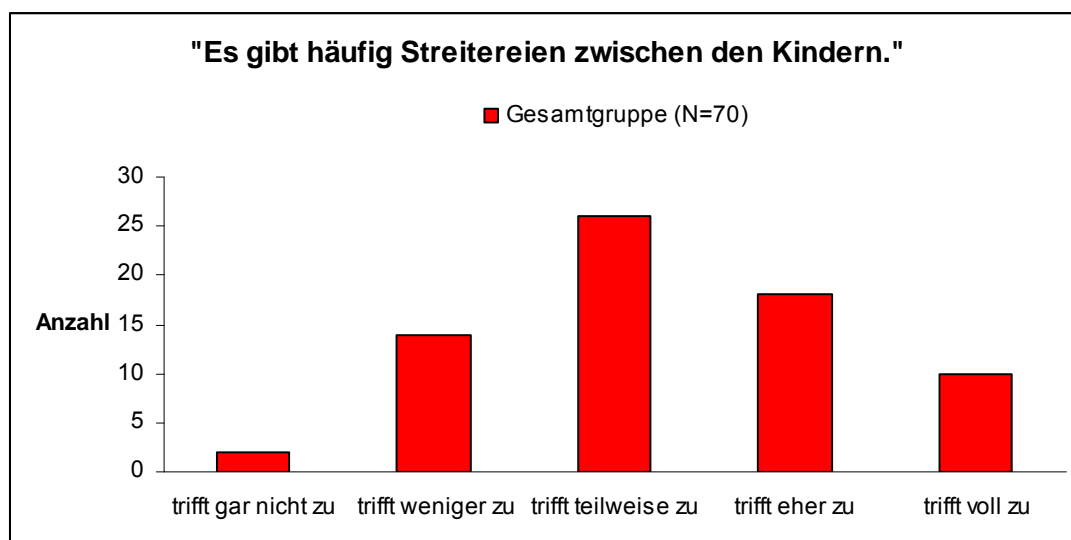


Abbildung 7: Häufige Streitereien

Bei beiden Fragen wurde die mittlere Kategorie am häufigsten gewählt. Für den rechten Bereich, durch den eine höhere bis volle Zustimmung bekundet wird, haben sich in der zweiten Grafik mit insgesamt 28 Probanden sogar mehr entschieden, als für den mittleren Bereich. In beiden Grafiken liegen auf der rechten Seite, in der den Fragen zugestimmt wird, mehr Ant-

worten als im weniger zustimmenden Bereich. Diese Frage nach einer Absprache der *Förderkonzepte zur sozial-emotionalen Entwicklung* bejahten die Befragten wie folgt¹⁹:

	Ja in%
Gesamt	21,4
Kindergarten	10,3
Grundschule	47,1
KoopKonst 1	12,5
KoopKonst 2	30,8

Tabelle 4: Förderkonzepte sozial-emotionale Entwicklung

Die Bejahung der Mitarbeiter des Kindergartens ist hier signifikant niedriger, als die der Mitarbeiterinnen der Grundschule ($p < 0,05$). Die Konstellationen zeigten bei der Beantwortung dieser Frage keinen signifikanten Unterschied ($p = 0,270$).

Hauptinteresse der Untersuchung ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in Bezug auf den Übergang zwischen diesen beiden Institutionen. Eingangs wurde daher erfragt, ob die Gestaltung des Übergangs im pädagogischen Konzept verankert ist. 93,8% der Befragten des Elementarbereichs gaben an, dass dieser Aspekt Bestandteil der pädagogischen Konzeption sei. Seitens der Grundschule bejahten 100% diese Frage. Auch innerhalb der KoopKonst 2 antworteten alle Erzieherinnen und Lehrerinnen mit "Ja". Die Befragten der KoopKonst 1 gaben zu 88% an, dass der Übergang Teil der Konzeption ihrer Institution sei.

Wie bereits beschrieben, wurde der Wunsch nach einer Verbesserung der Kooperationspraxis im Rahmen des Planungstreffens von organisatorischer Seite und von den Vertretern der Einrichtungen, hauptsächlich dem Leitungspersonal, formuliert. Um herauszufinden, ob sich dieser Wunsch mit den Interessen der Mitarbeiterinnen deckt, wurde folgende Frage gestellt: Wünschen Sie sich eine verbesserte Kooperationspraxis?

	Ja in%
Gesamtgruppe	74,6
Kindergarten	79,2
Grundschule	60,0
KoopKonst 1	81,0
KoopKonst 2	53,8

Tabelle 5: Kooperationsverbesserung erwünscht?

¹⁹ Der Fragebogen enthielt eine dreistufige Antwortskala (ja/nein/geplant). Aufgrund zu geringer Zellenbesetzungen mussten die Variablen für die weitere Analysen dichotomisiert (Ja/Nein) werden.

Der Wunsch nach einer Verbesserung bestand sowohl bei den Erzieherinnen und den Lehrerinnen, als auch innerhalb der Kooperationskonstellationen bei mehr als der Hälfte der Befragten. Die Erzieherinnen brachten dies stärker zum Ausdruck als die Lehrerinnen. Am stärksten war dieser Wunsch innerhalb der KoopKonst 1 ausgeprägt.

Des Weiteren wurde die Frage nach der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation sowie der Zufriedenheit mit der bisherigen Kooperation bzgl. des Übergangs gestellt. Anhand der fünfstufigen Skala wurden die Mittelwerte errechnet. Je höher der Mittelwert, desto höher die Zufriedenheit.

	Berufliche Situation MW (SD)	Kooperation MW (SD)
Gesamtgruppe	3,52 (0,89)	3,30 (0,71)
Kindergarten	3,55 (0,96)	3,17 (0,75)
Grundschule	3,45 (0,74)	3,62 (0,50)
KoopKonst 1	3,32 (0,63)	3,17 (0,72)
KoopKonst 2	3,79 (0,74)	3,68 (0,48)

Tabelle 6: Zufriedenheit berufliche Situation/Kooperation

Die jeweiligen Mittelwerte liegen insgesamt im mittleren Bereich mit leichter Tendenz zum Positiven. Die Angaben der Erzieherinnen und Lehrerinnen zeigten bei der beruflichen Zufriedenheit keinen signifikanten Unterschied ($p = 0,593$). Die Kooperationszufriedenheit wurde von den beiden Berufsgruppen signifikant unterschiedlich bewertet ($p < 0,05$). Die Mitarbeiterinnen der KoopKonst 2 gaben bei beiden Fragen eine höhere Zufriedenheit an, als die Mitarbeiterinnen der KoopKonst 1. Es zeigten sich hier jeweils signifikante Abweichungen (jeweils $p < 0,05$). Die folgende Grafik veranschaulicht die Kooperationszufriedenheit der Konstellationen. Es wird ersichtlich, dass keiner der Probanden das positive oder negative Ende der Skala gewählt hat. In der KoopKonst 1 wurde auch die Kategorie "unzufrieden" gewählt, wohingegen die Probanden der KoopKonst 2 sich auf die dritte und vierte Kategorie konzentrierten.

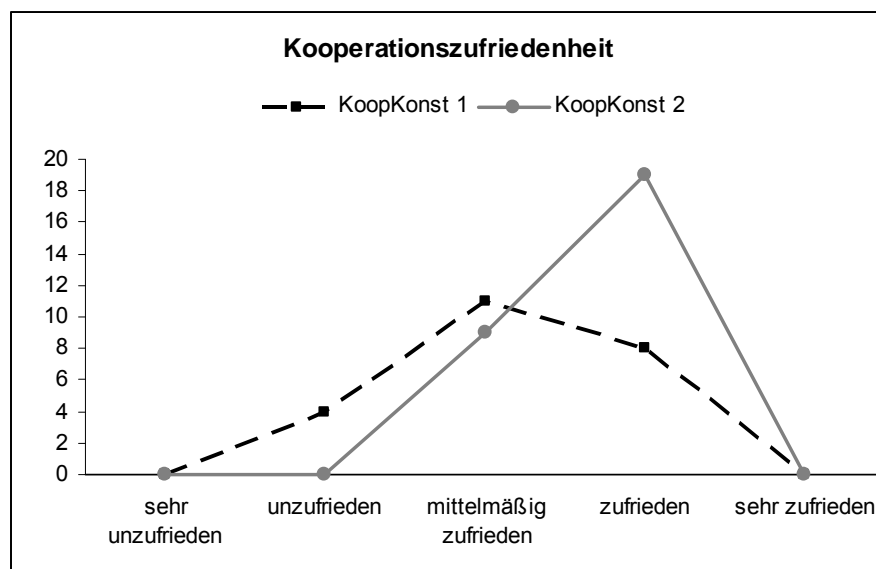


Abbildung 8: Kooperationszufriedenheit der Konstellationen

Erwarten Sie, dass sich die Kooperation durch das FAUSTLOS®-Projekt verbessert? Diese Frage wurde zu Beginn und zum Ende der Fortbildungen gestellt. Es wird deutlich, dass insgesamt sehr hohe Erwartungen bezüglich einer Kooperationsverbesserung durch das Projekt bestanden. Bei der Gesamtgruppe sowie bei der Gegenüberstellung der Berufsgruppen und Konstellationen gaben fast alle Teilnehmerinnen ($\geq 87,5\%$ der Befragten) an, dass sie Auswirkungen des Projekts FAUSTLOS® auf die Kooperation erwarten. Es bestanden keine signifikanten Differenzen.

In den folgenden Tabellen werden die Auswertungen zum Fragenmodul *"aktuelle Kooperationsformen"* aufgezeigt. Die Angaben zeigen die "Ja" Antworten in Prozent zu der Frage, welche Kooperationsformen zurzeit bestehen. Aufgrund zu geringer Zellenbesetzungen in der dreistufigen Antwortskala wurden die Antworten dichotomisiert, wobei die Kategorie "geplant" entfiel. In der ersten Tabelle werden die Aussagen aller Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Schulen zusammengefasst dargestellt.

Aktuelle Kooperationsformen in der Gesamtgruppe	Ja in%
Kooperationsbeauftragter	71,2
Fester Ansprechpartner	73,3
Hospitation Lehrerin in KIGA	29,5
Hospitation Erzieherin in GS	56,1
Gemeinsamer Elternabend Schulanfang	80,0
Austausch Leistungsniveau	94,1
Austausch Sozialverhalten	94,1
Austausch Bildungsinhalte/Lernziele	55,6
Absprache individuelle Förderung	41,1
Förderkonzept Spracherwerb	51,6
Förderkonzept sozial-emotionale Entwicklung	21,4
Förderkonzept mathematischer Bereich	43,6
Gemeinsame Projekte, Aktionen, Feste	73,4
Gemeinsame Beratungsgespräche mit Eltern	27,5
Besuch Schulanfänger mit Erzieherin in Schule	92,6
Einladung Einschulungsfeier	55,2
Rückmeldung über Entwicklung nach Schulbeginn	75,0

Tabelle 7: Aktuelle Kooperationsformen gesamt

Aktuelle Kooperationsformen Kindergarten vs. Schule			
	Kindergarten Ja in%	Schule Ja in%	Signifikanz- niveau ²⁰ (p)
Kooperationsbeauftragter	71,4	70,6	1,000
Fester Ansprechpartner	72,1	76,5	1,000
Hospitation Lehrerin in KIGA	15,6	66,7	0,002
Hospitation Erzieherin in GS	43,2	80,0	0,011
Gemeinsamer Elternabend Schulanfang	81,8	76,2	0,742
Austausch Leistungsniveau	91,5	100	0,303
Austausch Sozialverhalten	91,5	100	0,303
Austausch Bildungsinhalte/Lernziele	44,4	77,8	0,024
Absprache individuelle Förderung	33,3	58,8	0,087
Förderkonzept Spracherwerb	43,5	75,0	0,042
Förderkonzept sozial-emotionale Entwicklung	10,3	47,1	0,004
Förderkonzept mathematischer Bereich	35,9	62,5	0,083
Gemeinsame Projekte, Aktionen, Feste	66,7	89,5	0,070
Gemeinsame Beratungsgespräche mit Eltern	29,7	21,4	0,730
Besuch Schulanfänger mit Erzieherin in Schule	89,4	100,0	0,314
Einladung Einschulungsfeier	47,8	71,4	0,111
Rückmeldung über Entwicklung nach Schulbeginn	68,9	89,5	0,117

Tabelle 8: Aktuelle Kooperationsformen Kindergarten vs. Schule

Die Prozentwerte sind bei 5 Kooperationsformen bei den Lehrerinnen signifikant höher, was bedeutet, dass diese hier eine intensivere Kooperation angaben. Insgesamt gaben die Erzieherinnen nur drei Kooperationsformen häufiger an, allerdings unterschieden sie sich hier nicht signifikant von den Lehrerinnen.

Hohe Zustimmung erfuhren die Fragen nach den Kooperationsformen *"Austausch zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen über das Leistungsniveau/Sozialverhalten der einzelnen Kinder"*. Diese Formen erhielten identische Werte von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Die höchste Übereinstimmung zeigte sich bei der Frage nach einem Kooperationsbeauftragten in der eigenen Institution, bei welcher es zwischen den Gruppen eine Abweichung von 0,8% gab. Die größte Differenz wurde bei der Frage *"Hospitation der Lehrerinnen im Kindergarten"*

²⁰ Prüfverfahren: Exakter Test nach Fisher

deutlich. Hier stimmten 15,6% der Erzieherinnen und 66,7% der Lehrerinnen zu, was eine signifikante Abweichung von 51,1% bedeutet.

Aktuelle Kooperationsformen	KoopKonst. 1 vs. KoopKonst. 2		
	Koop- Konst 1 Ja in%	KoopKonst 2 (HBEP- Tandem) Ja in%	Signifi- kanz- niveau ²¹ (p)
Kooperationsbeauftragter	45,0	90,9	,002
Fester Ansprechpartner	35,0	100,0	,000
Hospitation Lehrerin in KIGA	35,0	45,5	,705
Hospitation Erzieherin in GS	44,0	82,4	,024
Gemeinsamer Elternabend Schulanfang	50,0	92,9	,002
Austausch Leistungsniveau	95,8	100,0	,462
Austausch Sozialverhalten	95,8	100,0	,462
Austausch Bildungsinhalte/Lernziele	18,8	82,1	,000
Abstimmung individuelle Förderung	40,0	52,0	,550
Förderkonzept Spracherwerb	65,0	57,1	,766
Förderkonzept sozial-emotionale Entwicklung	12,5	30,8	,270
Förderkonzept mathematischer Bereich	20,0	81,8	,000
Gemeinsame Projekte, Aktionen, Feste	40,9	100,0	,000
Gemeinsame Beratungsgespräche mit Eltern	11,1	38,5	,083
Besuch Schulanfänger mit Erzieherin in Schule	91,3	100,0	,198
Einladung Einschulungsfeier	45,8	57,1	,578
Rückmeldung über Entwicklung nach Schulbeginn	66,7	100,0	,001

Tabelle 9: Aktuelle Kooperationsformen KoopKonst. 1 vs. KoopKonst. 2

Signifikante Unterschiede zeigten sich zwischen den Kooperationskonstellationen bei 8 Fragen. Es fällt auf, dass dabei fast immer höhere Werte aufseiten der KoopKonst 2 abgegeben wurden. Lediglich bei der Frage nach einer *Abstimmung der Förderkonzepte zum Spracherwerb* stimmten mehr Mitarbeiterinnen der KoopKonst 1 zu, allerdings fand sich hier kein signifikanter Unterschied. Mit 65% Differenz zeigte sich bei der Frage nach einem festen Ansprechpartner in der anderen Institution die größte Abweichung. Ähnlich hohe Differenzen zwischen den beiden Kooperationskonstellationen traten bei den Fragen nach einem *Austausch über Bildungsinhalte und Lernziele* ($\Delta 63$, 3%) oder einer *Abstimmung der Förderkon-*

²¹ Prüfverfahren: Exakter Test nach Fisher

zepte im mathematischen Bereich ($\Delta 61$, 8%) auf. So gaben beispielsweise 81,8% der Befragten aus der KoopKonst 2 an, sich mit Elementar- bzw. Primarbereich über die mathematische Förderung abzustimmen. In der KoopKonst 1 bejahten die Frage 20% der Probanden.

Abschließend enthielt der Fragebogen die offene Frage: *Welche Aspekte der Kooperationsverbesserung erscheinen Ihnen zusätzlich erwähnenswert?* Da keine Antwortkategorien vorgegeben waren, kann sie nicht quantitativ ausgewertet werden. Es erfolgt daher eine zusammenfassende Beschreibung der Antworten. Zwei Personen schlugen vor, gemeinsame Konferenzen bzw. Konzeptionstage durchzuführen. Nicht im Fragebogen enthalten waren Patenschaften zwischen Kindern der Grundschule und des Kindergartens als Aktivität der Übergangsgestaltung. Diese wurden von zwei Lehrerinnen aufgeführt. Vier Lehrerinnen und eine Erzieherin gaben an, *"mehr Zeit"* für die Kooperation zu benötigen. Eine Erzieherin verwies auf die personelle Besetzung, die durch Zeitverträge nicht gesichert zu sein scheint. Zwei Lehrerinnen wünschten sich einen Austausch bezüglich der Elternarbeit. Acht Personen führten Kooperationsformen auf, die überwiegend auch im Fragebogen enthalten waren. Dabei nannten alle Formen, bei denen einzelne Kinder in den Blick genommen werden sollen oder der inhaltliche Austausch intensiviert werden soll. Von zwei Erzieherinnen wurde zusätzlich ein Austausch über Konzepte der Bewegungserziehung gewünscht. Unsicherheit darüber, in welcher Form ein direkter Austausch über einzelne Kinder möglich ist, wurde von einer Lehrerin durch die Aspekte *"Datenschutz und Schweigepflicht"* zum Ausdruck gebracht. Eine Erzieherin wünschte sich, dass in Bezug auf die Kooperation *"Theorie und Praxis nicht so auseinanderklaffen"*.

Fragebogen 2

Mit diesem Fragebogen wurde die Zufriedenheit der Fortbildungsteilnehmer in Bezug auf die Fortbildung erhoben. Insgesamt waren die Befragten mit dem Verlauf der *Fortbildung* mit einem Mittelwert²² von 4,43 sehr zufrieden. Auch mit den *vermittelten Inhalten* zeigten sie sich mit 4,48 im Mittel deutlich zufrieden. Vor dem Hintergrund der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule wurden vier Fragen gestellt, die sich auf die Kontaktaufnahme zur jeweils anderen Institutionsebene bezogen:

Wie zufrieden sind Sie mit der heutigen Möglichkeit...

- *Kontakte zu Mitarbeitern der Schulen bzw. Kindergärten aufzunehmen?*
- *etwas über das pädagogische Konzept der Schulen bzw. Kindergärten zu erfahren?*
- *sich mit den Mitarbeitern der Schulen bzw. Kindergärten über fachliche Themen auszutauschen?*
- *sich mit den Mitarbeitern der Schulen bzw. Kindergärten über Fragen des Übergangs vom Kindergarten in die Schule auszutauschen?*

²² Fünfstufige Antwortskala von 1=sehr unzufrieden bis 5=sehr zufrieden

	Kontakt andere Institu- tionsebene	Pädagogi- sches Kon- zept	Fachlicher Austausch	Austausch Übergang
Gesamt	2,67	2,11	2,20	2,19
Kindergarten	2,45	1,93	1,92	1,92
Grundschule	3,38	2,75	3,08	3,00
KoopKonst 1	2,68	2,17	2,18	2,17
KoopKonst 2	2,68	2,00	2,05	2,20

Tabelle 10: Zufriedenheiten nach der Fortbildung

Bei der Betrachtung der Gesamtgruppe zeigt sich, dass fast alle Mittelwerte im negativen Bereich liegen. Bei der Gruppe der Lehrerinnen zeichnet sich eine leicht positive Tendenz ab. Die Erzieherinnen sind bei allen vier Fragen signifikant (jeweils $p < 0,05$) unzufriedener als die Lehrerinnen.

Die hohe Unzufriedenheit zeigt sich innerhalb beider Kooperationskonstellationen. Hier liegen alle Mittelwerte im unzufriedenen Bereich. Zwischen den Konstellationen zeigen sich nur geringe, nicht signifikante Abweichungen.

In der folgenden Grafik wird veranschaulicht, wie die Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Grundschulen die Möglichkeit bewerten, sich mit den Mitarbeiterinnen der anderen Institutionsebene über Fragen des Übergangs auszutauschen.

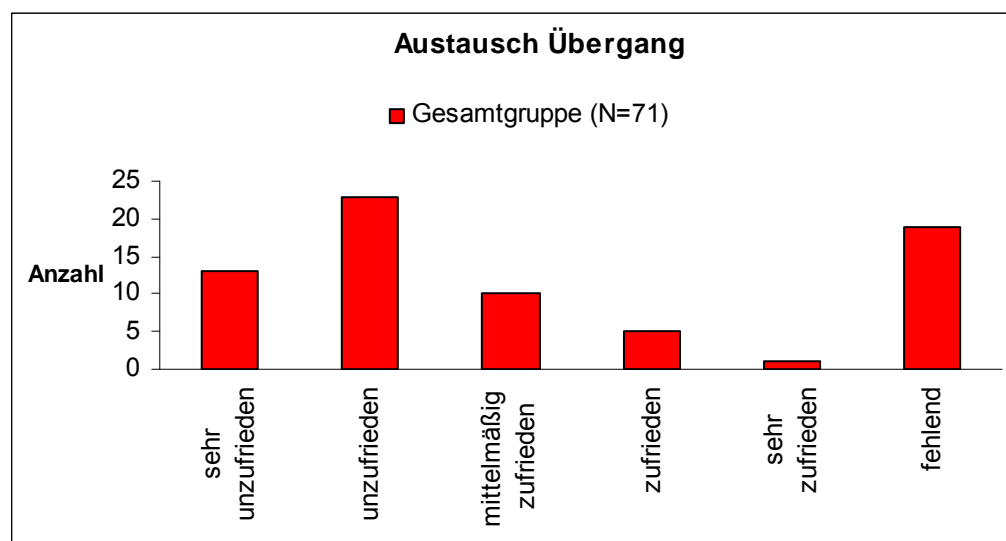


Abbildung 9: Austausch Übergang

69,2% der Teilnehmerinnen gaben hier an, "unzufrieden" bzw. "sehr unzufrieden" zu sein. Auffällig sind hier auch die zahlreichen Enthaltungen: 19 Personen enthielten sich hier einer Antwort.

Fragebogen 3 – Nachbefragung

Nach etwa einem Jahr wurde eine Postbefragung der Kooperationskonstellationen durchgeführt. Der Fragebogen wurde an alle 53 Mitarbeiterinnen der Einrichtungen verteilt, die bereits an den beiden ersten Befragungen teilgenommen hatten. Drei Personen fallen aus der Befragung heraus, da sie aufgrund von Berentung bzw. Arbeitsplatzwechsel nicht mehr erreicht werden konnten. Es wurden 44 Fragebögen zurückgesandt, was einer Rücklaufquote von 83% entspricht. 21 Personen gehören der KoopKonst 1 an, 23 der KoopKonst 2.

Im dritten Fragebogen wurde das Modul "*aktuelle Kooperationsformen*" erneut erhoben, so dass ein Vergleich zu verschiedenen Messzeitpunkten möglich ist. Es sollte festgestellt werden, ob sich bei den genannten Kooperationsformen Veränderungen ergeben haben.

Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede²³ beim Prä-Post-Vergleich. Dies gilt sowohl für die Bereiche Kindergarten und Grundschule, als auch für die beiden Kooperationskonstellationen. Demzufolge konnten keine Auswirkungen auf die Kooperation durch das Projekt FAUSTLOS[®] festgestellt werden.

Die Befragten hatten auch die Möglichkeit, ihre subjektive Einschätzung auf folgende Frage abzugeben: *Hat sich das FAUSTLOS[®]-Projekt auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule positiv ausgewirkt?* Insgesamt geben 75% der Befragten an, dass sich keine positiven Auswirkungen auf die Kooperation ergeben hätten. Der Vergleich nach der Einrichtungsart zeigt, dass 69,6% der Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs und 84,6% des Primarbereichs diese Frage verneinen. Von den Befragten der KoopKonst 1 sind 84,2% der Meinung, dass das Projekt keine positiven Auswirkungen auf die Kooperation gehabt habe. Mit 64,7% ist diese Einschätzung aufseiten der Mitarbeiterinnen der KoopKonst 2 geringer ausgeprägt. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Subgruppen. Des Weiteren wurde erneut nach der *Kooperationszufriedenheit* gefragt²⁴. Zwischen den Prä-Post-Ergebnissen zeigten sich sowohl in der Gesamtgruppe als auch bei allen Subgruppenvergleichen keine signifikanten Veränderungen.

5.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews

Bevor mit der Analyse des Materials begonnen werden kann, ist wiederum das Ausgangsmaterial zu bestimmen (vgl. Mayring 2008, S. 46). Eine Auswahl des Ausgangsmaterials war nicht vorzunehmen, da alle sieben Interviews analysiert werden sollten. Die Anfrage und Terminvereinbarung fand in den beiden Schulen jeweils persönlich, im Anschluss an eine Hospitation in einer FAUSTLOS[®]-Stunde, statt. Die Interviews in den Kindergärten wurden telefonisch vereinbart. Fünf Interviews wurden mit den Schul- bzw. Kindergartenleiterinnen geführt. In zwei Kindergärten erklärten sich die stellvertretenden Leiterinnen bereit, da die Leitung in den Einrichtungen kürzlich gewechselt hatte und diese nicht in den Verlauf des

²³ Prüfverfahren: McNemar-Test

²⁴ Prüfverfahren: Wilcoxon-Rang-Test

Projektes involviert waren. Die Teilnahme am Interview muss als bedingt freiwillig bezeichnet werden. Grundsätzlich wurde nach der Bereitschaft zur Teilnahme gefragt, so dass diese theoretisch hätte abgelehnt werden können. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass sich die angesprochenen Personen aufgrund ihrer Leitungsposition dazu beruflich verpflichtet fühlten.

Bei den Interviews handelte es sich um halbstrukturierte Leitfadenterviews. Sie fanden vor Ort in den Einrichtungen, in einem von der Interviewperson ausgewählten Raum (Büro, Personalzimmer) statt. Alle Interviews wurden von mir durchgeführt. Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend mit dem Programm f4²⁵ transkribiert. Der Niederschrift wurden Transkriptionsregeln nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (vgl. dies. 2008, S. 27f.) zugrunde gelegt. Entsprechend dem Untersuchungszweck sollten die Inhalte der Interviews vollständig erfasst werden. Es wurde daher wörtlich transkribiert, jedoch von einer Notation nonverbaler oder parasprachlicher Elemente weitgehend abgesehen. Aus knapp drei Stunden Interviewzeit ergaben sich 80 Seiten Transkription.²⁶

In den Interviews wurden die Befragten dazu aufgefordert, zunächst über das Projekt FAUSTLOS[®] zu berichten. Dieser einleitenden Frage folgten Fragen zur Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule. Dabei wurde sowohl auf theoretische Hintergründe Bezug genommen als auch auf Erkenntnisse der ersten Fragebogenerhebung eingegangen. Die Befragten sollten durch das Interview Gelegenheit erhalten, die Kooperation nicht nur anhand vorgegebener Kategorie zu bewerten, sondern ihre eigene Perspektive zu beschreiben. Daher wurde in den Experteninterviews nicht nur nach der Existenz von Kooperationsformen gefragt, sondern auch nach den Bedingungen, unter denen diese gestaltet werden.

Unter Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ders. 2008, S. 59ff.) wurden für die Analyse der vorliegenden Experteninterviews Kategorien am Material entwickelt. Dieses Vorgehen wird von Meuser und Nagel für die Analyse von Experteninterviews empfohlen (vgl. dies. 1997, S. 488). Auch Schmidt erachtet die qualitative Inhaltsanalyse für die Auswertung von Leitfadenterviews als geeignet und bezeichnet diese als einen Austauschprozess zwischen dem vorliegenden Material und theoretischen Vorüberlegungen (vgl. dies. 1997, S. 544). Für die Analyse wurden Fragestellungen formuliert, welche die Basis der Analyse darstellen. Diese orientieren sich an den Fragen des Leitfadens, beschrieben jedoch präziser, welche Inhalte des Interviews von Interesse sind. Jeweils anhand einer Frage wurden die Interviews durchgegangen und alle Textstellen markiert, in denen Aussagen vorkamen, die sich auf diese Fragestellung beziehen. Durch diese erste Gliederung wurde die Sequenzialität der Texte zugunsten einer thematischen Gliederung aufgebrochen (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 488). Diese Passagen wurden den Texten entnommen und paraphrasiert, wobei eine erste Reduktion durch Weglassung nicht inhaltstragender Bestandteile stattfand. In einem regelgeleiteten Vorgehen (vgl. Mayring 2008, S. 62) wurden die Aussagen jeweils generalisiert und je eine Kategorie formuliert. Dadurch entstand zu jeder Frage eine große Anzahl an Kategorien, die für die Analyse noch zu umfassend war. In mehreren Reduktionsschritten wurden die Kategorien durch Streichung unwichtiger Paraphrasen und

²⁵ Das Programm f4 kann kostenlos unter: www.audiotranskription.de herunter geladen werden (Stand: 30.12.2009).

²⁶ Arial 11; Zeilenabstand 1,5

Subsumierung von Kategorien auf ein überschaubares Maß zusammengefasst (vgl. ebd., S. 61f.). Diese Kategoriebildung stellt eine Kombination von induktivem und deduktivem Vorgehen dar. Wie beschrieben, wurden zunächst Fragestellungen an den Text herangetragen, also deduktiv vorgegangen. Da die Kategorien vor dem Hintergrund dieser Fragen aus dem Material heraus entwickelt wurden, dominierte jedoch ein induktives Vorgehen. Dadurch sollte eine Verzerrung der Analysebasis durch eigene Vorannahmen vermieden werden (vgl. ebd., S. 75). Dieses Verfahren wurde anhand mehrerer Fragen durchgeführt. Abschließend entstand jeweils eine quantifizierende Übersicht, in der lediglich die Häufigkeiten von Äußerungen zu den einzelnen Kategorien aufgelistet wurden. Dies ermöglichte eine erste vergleichende Übersicht über die Interviews. Die quantitativen Tabellen stellen jedoch nicht das Ergebnis der Auswertung dar, sondern bilden die "Datenbasis" für die qualitative Analyse (vgl. Schmidt 1997, S. 560). Im Folgenden werden sie nicht aufgeführt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Kategorien nicht immer absolut trennscharf formuliert werden konnten. Bei einigen Aussagen fiel die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie schwer. Es ist also nicht auszuschließen, dass die Einordnung von Aussagen durch eine andere Person teilweise anders ausgefallen wäre.

Da an den Interviews sechs Frauen und ein Mann teilnahmen, würde durch die Formulierung "ein Befragter" die Anonymisierung teilweise aufgehoben. Die Nichtverwendung der männlichen Form erfolgt also nicht aufgrund von Missachtung des männlichen Interviewpartners, sondern soll die Möglichkeit einer Zuordnung von einzelnen Aussagen zu bestimmten Personen verhindern.

In der folgenden Analyse werden zwei Kategorien angeführt, die als zentral für die Forschungsfrage dieser Arbeit angesehen werden. Zunächst wird analysiert, ob sich FAUSTLOS[®] auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule ausgewirkt hat. Im nächsten Schritt werden die Gründe beleuchtet, die eine Kooperationsverbesserung verhindert haben. Zunächst soll jedoch kurz erläutert werden, wie sich die Einführung von FAUSTLOS[®] in den Einrichtungen gestaltet hat und wie das Programm von den Mitarbeiterinnen aufgenommen wurde. Diese Fragen dienten im Interview als Einführungsfrage. Da dies jedoch nicht das eigentliche Forschungsanliegen ist, wurden die Antworten nicht kategorisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden sollen die Antworten lediglich skizziert werden, um eine Vorstellung von der Einführung und Aufnahme des Projektes in den Institutionen zu vermitteln.

Vier der fünf Vertreterinnen der Kindergärten gaben an, dass das ganze Team geschult wurde. In einem Kindergarten sei ein Elternabend zu FAUSTLOS[®] durchgeführt worden. Es wurde geschildert, dass die Eltern *"es auch sehr offen aufgenommen [haben], sehr viele Fragen gestellt [haben]."* In zwei weiteren Interviews wurde angegeben, dass die Eltern durch Briefe informiert wurden. In allen Kindergärten wurde das Curriculum zügig eingeführt und wird wöchentlich in jeder Gruppe, meist an festen Tagen, durchgeführt. In einem Interview wurde geschildert, dass zunächst eine Durchführung in altershomogenen Gruppen angedacht war, dies aber aus organisatorischen Gründen nicht umsetzbar gewesen sei. In diesem Kindergarten nehmen die Vorschulkinder nicht an FAUSTLOS[®] teil. Als Grund wurde eine Überforderung der Kinder durch zu viele Verpflichtungen (z. B. Vorlaufkurs) genannt. Alle Vertreterinnen des Kindergartenpersonals gaben an, dass das Programm positiv aufgenommen worden sei und das Team hinter dem Programm stehe. Eine Erzieherin gab an,

dass im Laufe der Durchführung Zweifel an der Wirkung aufgekommen seien, was sie auf eine zu große Erwartungshaltung zurückführte. Sie hob positiv hervor, dass FAUSTLOS® nicht ein Projekt war, dass über die Köpfe der Mitarbeiter hinweg ging, vielmehr "[war] FAUSTLOS® [...] für uns auch wichtig." Eine Kindergartenleitung gab an, dass das Programm in der Praxis gut umgesetzt werden könne und die Mitarbeiter ein "greifbares Werkzeug" an die Hand bekämen. Die Tatsache, dass die Mitarbeiter in großer Zahl an den Fortbildungen teilnahmen und das Programm anschließend eigenständig einführen konnten und nicht "[...] einer von oben wieder rein kommt [...]", wurde auch hier positiv hervorgehoben.

Eine Schulleiterin schilderte, dass nur ein Teil des Kollegiums an den Fortbildungen teilgenommen habe. Diese hätten anschließend in einer Konferenz als Multiplikatoren fungiert und ihr Wissen an den Rest des Kollegiums weitergegeben. Auf die Frage, wie das Curriculum angenommen worden sei, berichtete sie, dass aufgrund der hohen Kosten Zweifel aufgekommen seien. Zudem seien Konfliktlösestrategien auch zuvor vermittelt worden. Die finanzielle Unterstützung des LIONS Club sei jedoch zum Anlass genommen worden, das Programm zu implementieren und zusätzliche Mittel aus der Elternspende für einen weiteren Koffer und die Handpuppen bereitzustellen. In welcher Unterrichtsstunde FAUSTLOS® durchgeführt würde, sei nicht festgelegt und könne individuell gehandhabt werden.

An der anderen Schule wurden alle Lehrerinnen und Lehrer geschult. Da nur ein Koffer zur Verfügung stehe, seien die Unterlagen kopiert worden, so dass sie für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Verfügung stehen. Die Schulleiterin berichtete, dass das Curriculum in allen Klassen durchgeführt werde. Auch hier wurde kein bestimmtes Unterrichtsfach angegeben. Wenn die Klassenlehrerin auch Religion unterrichte, würde es in dieser Stunde durchgeführt, anderenfalls in der Deutsch- oder Sachunterrichtsstunde. In der Schule habe es bereits ein anderes Programm zur Gewaltprävention gegeben. Die Durchführung beider habe nicht funktioniert, so dass das ursprüngliche Programm anhand von FAUSTLOS® überarbeitet worden sei und klare Ziele vereinbart wurden. Die Schulleiterin äußerte dazu abschließend: "[...] ja, die Arbeit ist ja gleich geblieben. Letztendlich ist es ja auch ein Anliegen des Kollegiums FAUSTLOS® zu sein."

1. Hauptkategorie: Auswirkungen auf die Kooperation

Aufgrund des getrennten Fortbildungsverlaufes, der Berichte aus den Institutionen beim Bilanzierungstreffen und Gesprächen in der Praxis, zu denen es im Rahmen meiner Hospitation in zwei FAUSTLOS®-Stunden kam, war der Eindruck entstanden, dass FAUSTLOS® keine direkte Auswirkung auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule hatte. Um diese Annahme zu verifizieren, wurde in den Interviews danach gefragt, ob sich neue Kooperationsstrukturen, bedingt durch FAUSTLOS®, entwickelt haben bzw. inwiefern sich die Arbeit mit FAUSTLOS® auf die Kooperation ausgewirkt hat. Durch diese möglichst neutrale Formulierung sollte eine Beeinflussung der Befragten durch die Vorannahme der Interviewerin vermieden werden.

1. Unterkategorie: Keine Auswirkungen

Alle sieben Befragten gaben klar an, dass sie keine Auswirkungen des Projektes auf die Kooperationsbeziehungen feststellen können. Da die Antworten hierzu recht knapp ausfielen,

können keine weiteren Unterkategorien entwickelt werden. Exemplarisch werden zwei Zitate aus den Interviews angeführt:

"[...] die Kita macht FAUSTLOS® und die Schule macht FAUSTLOS® [...] wobei es keine Kooperation ist [...]."

In einem anderen Interview wird dies ebenfalls verneint und bereits auf Gründe verwiesen:

"Im Prinzip noch gar nicht groß. [...] Das wurde auch separat gehandelt, man hat sich dann zwischen Tür und Angel immer gesprochen, wie machst du es oder wie, was für Erfolge sind da. Aber eine direkte Verbindung mit FAUSTLOS®, oder FAUSTLOS® Grundschule-Kindergarten steht nicht."

Die befragte Person deutete mit der Formulierung, "zwischen Tür und Angel" bereits auf einen möglichen Grund für das Ausbleiben von positiven Veränderungen hin. Alle Befragten beantworteten die Frage knapp in einem Satz. Teilweise beschreiben sie selbst Gründe, welche aus ihrer Sicht dazu beigetragen haben, dass sich keine Kooperationsverbesserung im Rahmen des Projektes ergeben hat. Andernfalls wurde explizit danach gefragt. Daher wurde dieser Aspekt bei der Analyse der Interviews in den Blick genommen.

2. Hauptkategorie: Gründe, die eine Kooperationsverbesserung verhindert haben

Die Frage nach einer Veränderung wurde auch in der quantitativen Postbefragung gestellt. Neben der reinen Beantwortung der Frage, ob es Veränderungen hinsichtlich der Kooperation gibt, sollten durch das Interview aber auch Hintergründe und Ursachen untersucht werden. Aufgrund dieser Fragestellung wurden 67 Aussagen aus dem Interviewmaterial extrahiert und paraphrasiert. Die zusammenfassende Analyse ergab die Bildung von fünf Unterkategorien.

1. Unterkategorie: Zeitliche Gründe

Mangelnde zeitliche Kapazitäten wurden am häufigsten als Begründung für das Ausbleiben einer Kooperationsverbesserung angeführt. Fünf der sieben Befragten führten an, dass ihnen zeitliche Ressourcen fehlen, die in die Zusammenarbeit mit dem anderen Bereich investiert werden könnten. So äußerte sich beispielsweise eine Schulleiterin folgendermaßen:

"Insgesamt achten wir schon darauf, wo es möglich ist, zu kooperieren. Hat natürlich auch zeitlich seine Grenzen, wir können uns ja nicht ununterbrochen zusammensetzen."

Auch auf Seiten der Erzieherinnen scheinen zeitliche Ressourcen knapp zu sein:

"[...] wir haben nicht so viel Vorbereitungszeit und [...] ob man da Überstunden bekommt oder nicht, weiß ich nicht. [...] Ich würde sagen, der Zeitfaktor ist das größte Manko, das Wesentlich, ja. Da würde sonst viel mehr stattfinden, denken wir."

Sie wünschte sich, dass "Zeit eingeräumt wird, dass es in dem Dienstplan vielleicht verankert ist, sodass man ein, zwei Stunden mehr bekommt." Darüber hinaus verwies eine Kindergartenleitung darauf, dass FAUSTLOS® nicht konzeptionell aufgebaut werden konnte, da dafür keine Zeit zu Verfügung stand. Unter diese Kategorie wurden auch Äußerungen ge-

fasst, die unzureichende personelle Besetzung als negativen Faktor anführten, da diese wiederum die zeitlichen Kapazitäten einschränkt. Äußerungen, die in diese Richtung weisen, wurden von jeweils einer Vertreterin einer Schule und eines Kindergartens getroffen. Besonders deutlich drückte dies die Schulleiterin aus:

"Ich denke, und das hat nicht nur mit FAUSTLOS® zu tun, sondern mit alledem, was Schule zusätzlich zur Bildung noch tun soll. Also den ganzen Erziehungsbereich, den wir auch übernehmen sollen und zwar alles zum Nulltarif. [...] Das ist nicht mehr machbar, wenn wir nicht weitere personelle Unterstützung bekommen. Mehr personelle, als finanzielle Unterstützung. Also es ist nicht mehr leistbar."

Auch im Interview mit einer Erzieherin wurde deutlich, dass für Kooperationsaktivitäten unzureichend Arbeitszeit vorgesehen ist, bzw. zu wenig Personal zur Verfügung steht:

"Wenn ich jetzt rüber gehe [in die Schule; I.N.], dann ist meine Kollegin alleine. [...] bei uns geht so was nur außerhalb der Dienstzeit mit Überstunden, die ich dann irgendwann wieder nehme und im Kinderdienst fehle und die Kollegen ebenso."

Die Erzieherin sah das Problem auch auf Seiten der Lehrerinnen:

"[...] die Lehrer sind auch alle so zeitbegrenzt und stundenreduziert, die wissen ja auch hinten und vorne nicht mehr, wie sie ihre Arbeit schaffen sollen."

2. Unterkategorie: Andere Projekte

Die zeitlichen Schwierigkeiten wurden in den Interviews häufig in Verbindung mit der Durchführung von anderen Aktivitäten genannt. Es wurden viele verschiedene Projekte erwähnt, in welche die Einrichtungen involviert sind. Unter diese Kategorie können Aussagen von fünf Befragten gefasst werden:

"wir kommen mit der Grundschule zusammen, aber bis jetzt waren da immer noch mal andere Themen dran", so eine Erzieherin.

In einem Interview wurde deutlich, dass die Vielzahl der Projekte die Kooperation zu erschweren scheint:

"Ich denke, wenn man diese Projekte ein bisschen mehr zurückzieht in der Menge [...] dann hast du noch eine bessere Kooperation."

Im weiteren Verlauf wurde präzisiert, dass die Menge von Anforderungen eine intensive Auseinandersetzung und zielgerichtete Kooperation im Rahmen von Einzelprojekten verhindern:

"Zum Beispiel eine Initiative, die ich gerne noch intensiver gemacht hätte, sind diese Matheinterviews. [...] Es ist genau wie FAUSTLOS®, es bleibt kaum Zeit dafür. [...] dieses Matheinterview war für mich so ein Ausdruck von einer wunderbaren Verbindung Schule, Kindergarten. [...] Kann man super viel machen mit. Aber das bleibt völlig hängen."

Dass die Menge der Anforderungen scheinbar als Überforderung erlebt wird, machte eine Aussage einer anderen Erzieherin deutlich:

"[...] man hat in letzter Zeit wirklich das Gefühl, dass von allen Ecken und Enden [was] kommt. Und hier noch ein Projekt und da noch was, dass man am Ende gar nicht mehr so seinen ganz normalen Plan hat, sondern so überschwemmt wird."

3. Unterkategorie: Projektzeitraum zu kurz

Von drei Befragten wurde angeführt, dass die FAUSTLOS® noch nicht lange genug durchgeführt wird, um die Frage nach einer Verbesserung der Kooperation beantworten zu können. Eine Interviewpartnerin gab an, dass sich die Einführung von FAUSTLOS® in ihrer Institution aufgrund zeitlicher Probleme verzögert habe und daher noch nicht lange genug zurückliege. In den beiden anderen Einrichtungen wird das Programm schon seit längerer Zeit durchgeführt, jedoch ist es laut Einschätzung der Befragten *"für ein Resümee, was es verändert hat, [...] einfach zu kurz."*

4. Unterkategorie: Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen, die sich negativ bzw. begrenzend auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule auswirken, konnten als vierte Kategorie isoliert werden. Unter diese Kategorie können Aussagen von vier Personen eingeordnet werden. Einerseits scheint die räumliche Trennung von Kindergärten und Grundschule einen direkten Austausch, der auf informeller Ebene stattfinden könnte, einzuschränken. Zwei Schulleiterinnen und eine Erzieherin führten an, dass mit mehreren Einrichtungen kooperiert werden müsse, was die Zusammenarbeit insgesamt zu erschweren scheint. Die Erzieherin erwähnte darüber hinaus, dass die Entscheidungen über Kooperationsvorhaben nicht intern getroffen werden könnten, sondern mit dem Träger abzustimmen seien. Eine der Schulleiterinnen erlebt die Fluktuation der Leitungspersonen in zwei Kindergärten als Problem. Eine Erzieherin verwies auf unterschiedliche Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Erzieherinnen:

"Wir haben hier bis um fünf Spätdienst, [...] da haben die Lehrer auch schon lange Feierabend. Da muss man immer gucken, wie kriegt man alle in ein Boot [...]."

5. Unterkategorie: Gute Kooperationsbeziehungen

In den Interviews finden sich 15 Stellen, an denen eine gute Kooperation beschrieben wird. Von den Vertreterinnen der drei zentral an der Erprobungsphase des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans beteiligten Institutionen wurde angeführt, dass die Kooperation bereits vor dem Projekt "FAUSTLOS® im Kasseler Osten" besonders gut gewesen sei. So wurde die Frage, ob sich neue Kooperationsstrukturen durch FAUSTLOS® entwickelt haben, beispielsweise folgendermaßen beantwortet:

"Sag ich einfach mal nein, weil die vorher schon ausgezeichnet waren. Denn wir haben [...] am inneren Kern, am hessischen Erziehungs- und Bildungsplan teilgenommen."

In den anderen Interviews wurde geäußert, dass *"die Kooperation generell [...] hervorragend"* bzw. *"sehr stark"* sei. Es wurde deutlich, dass sich die positiven Kooperationsstrukturen durch die Zusammenarbeit am Bildungs- und Erziehungsplan entwickelt haben. In einem Interview wurde beschrieben, dass die Kooperation mit der Schule früher schwierig gewesen

sei. Es habe ein Zweiklassendenken gegeben und die Schule habe über den Dingen gestanden. Durch die Zusammenarbeit am Bildungsplan habe sich dies relativiert, man ginge jetzt in der Schule ein und aus. In einem anderen Gespräch wurden die positiven Effekte durch diese Zusammenarbeit ebenfalls betont:

"Also, die Kooperation finde ich schon jetzt [...] sehr ausgewogen. War früher nicht so, und es ist in den letzten Jahren durch diesen Bildungsplan [...] ist da mehr Akzeptanz."

Es wurde auch beschrieben, dass sich dadurch Kontakte zwischen den Mitarbeiterinnen entwickelt hätten, die zuvor nur auf der Leitungsebene stattgefunden hätten. Durch gemeinsame Kennlernabende seien Vorurteile und Vorbehalte reduziert und gemeinsame Vorhaben entwickelt worden. Von einer weiteren Kindergartenleitung wurde berichtet, dass ihre Einrichtung mit verschiedenen Schulen zusammenarbeite und die Zusammenarbeit sich unterschiedlich gestalte:

"Von [Schule KoopKonst 2; I.N.] ist es fest strukturiert. Da haben wir einen richtigen Jahresplan und treffen uns auch regelmäßig zum Austausch Kindergarten Schule [...]. Und mit [Schule KoopKonst 1; I.N.] läuft es ein bisschen anderes. Das hat aber den Hintergrund, dass die [Schule KoopKonst 2; I.N.] bei diesem Bildungs- und Erziehungsplan, bei dieser Erprobung dabei war [...]."

Insgesamt empfindet die Befragte die Kooperation aber mit beiden Schulen als gleichberechtigt, *"nicht so nach dem Motto, da oben stehen die Lehrer und hier steht der Kindergarten."*

6. Unterkategorie: Ungleichgewicht und Unklarheit

Dieser Unterkategorie wurden 18 Aussagen von Erzieherinnen zugeordnet. Seitens der Lehrerinnen wurden keine Äußerungen dieser Kategorie getroffen. In einem Interview wurde angeführt, dass Kooperationsbemühungen (des Hortbereichs) von Seiten der Schule nicht aufgegriffen wurden. Vier Äußerungen bezogen sich darauf, dass Schule und Kindergarten unterschiedliche Bildungsvorstellungen hätten. Kritik wurde von einer Erzieherin daran geäußert, dass die Schule die Durchführung von Lernstandsdiagnostik erwarte. Die Fülle an Tests wird als zu viel erachtet, da die Kinder im Kindergarten auch ganzheitlich lernen sollen. Eine andere Erzieherin sieht einen Unterschied in der Bewertung des Zieles, Kinder zur Selbstständigkeit zu erziehen, da Kinder, die ihre Meinung äußerten, in der Schule auffielen:

"Also da ist schon noch der Unterschied wir als Kita mit unserem Arbeitsauftrag und die Schule mit Frontalunterricht".

Sie führte außerdem an, dass mehr Klarheit darüber herrschen müsse, was die Schule vom Kindergarten erwartet.

Zwei Erzieherinnen bemängelten, dass die Lehrerinnen ungenaue Vorstellungen von der Arbeit im Kindergarten hätten. Sie wünschen sich, dass die Lehrerinnen zur Hospitation in den Kindergarten kommen, um die Arbeit der Erzieherinnen kennenzulernen. Des Weiteren führten sie an, dass die Schule den Schwerpunkt auf eigene Interessen lege und nur unzureichend auf die Bedürfnisse des Kindergartens einginge:

"[...] mit der Schule als Institution ist es manchmal schwierig, weil die schon so 'Wir sind die Schule, wir machen unser Ding. Entweder macht ihr mit, oder lasst es'",

äußerte eine der beiden, wobei sie diese Kritik explizit nicht auf einzelne Lehrer, sondern auf das Gesamtsystem bezog. Die andere Erzieherin äußerte den Wunsch,

"[...] dass Schule [...] auf Themen vom Kindergarten mehr eingeht. Also oft hat man das Gefühl, es ist dann doch so, [...] dass es dann doch mehr die Schule betrifft. Also so, wir haben jetzt hier das Anliegen und bringen das euch jetzt mal kurz auf den Tisch. "

6. Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt sollen die oben vorgestellten Untersuchungsergebnisse interpretiert und diskutiert werden. In dem Versuch, die der Evaluation zugrunde liegenden Fragen so weit wie möglich zu beantworten, wird eingangs der Ist-Zustand zu Beginn des Projektes beschrieben und diskutiert. Die bestehende Kooperation wird vergleichend mit anderen Untersuchungen gegenübergestellt, um sie auch anhand des Forschungsstandes bewerten zu können. Anschließend wird auf den Verlauf des Projekts eingegangen und die Frage nach Veränderungen sowie nach den Einflussfaktoren gestellt.

6.1 Zur bestehenden Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen im Kasseler Osten – Status quo zu Beginn des Projekts

Durch den Wunsch der Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Grundschulen, die Kooperation als Gegenstand der Evaluation festzulegen, wurde bereits ersichtlich, dass dieser Aspekt als besonders wichtig erachtet wird. In den Fragebögen wurde dies bestätigt. Annähernd drei Viertel der Befragten wünschten sich eine Kooperationsverbesserung. Auch die Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der derzeitigen Kooperation machen deutlich, dass hier aus Sicht der Erzieherinnen und Lehrerinnen eine Verbesserung anzustreben ist. Die Mitarbeiterinnen gaben zumeist eine mittelmäßige Zufriedenheit an. Auffällig war hier bereits der Unterschied zwischen den Erzieherinnen und den Lehrerinnen. Die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs zeigten sich mit der bestehenden Kooperation signifikant weniger zufrieden. Zudem zeigte sich ein Unterschied in der Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen der Kooperationskonstellationen, da innerhalb der KoopKonst 1 ebenfalls eine signifikant höhere Unzufriedenheit geäußert wurde. In Bezug auf diese beiden Feststellungen können meines Erachtens zwei Aspekte ausschlaggebend sein. Zum einen existiert ein traditionelles Hierarchiegefälle zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen. In der Gesellschaft ist eine geringere Anerkennung gegenüber dem Beruf der Erzieherin noch fest verankert. Dieses Gefälle scheint nach wie vor die berufliche Situation der Erzieherinnen zu beeinflussen. Ergebnisse, die dies andeuten, werden im weiteren Verlauf thematisiert. Der Unterschied zwischen den Konstellationen lässt sich vermutlich auf die Beteiligung dreier Institutionen der KoopKonst 2 an der Erprobungsphase des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes zurückführen. Dies wird ebenfalls im Folgenden detaillierter dargestellt.

Insgesamt kann das Kooperationsniveau im Kasseler Osten aber auch vor Beginn des Projektes als gut bezeichnet werden. Elf von 17 Kooperationsformen wurden von mehr als 50% der Befragten angegeben. In der Spitze wurde bei den Fragen nach einem Austausch über das Leistungsniveau und das Sozialverhalten einzelner Kinder Werte von rund 94% erreicht. Dies macht deutlich, dass der Austausch gerade in Bezug auf individuelle Aspekte besonders häufig praktiziert wird.

Die Mitarbeiterinnen hatten zu Beginn des Projektes sehr hohe Erwartungen bezüglich des Einflusses von FAUSTLOS® auf die Kooperation. Insgesamt äußerten rund 90% der Befragten, dass sie positive Auswirkungen auf die Kooperation erwarten. Wie der Prä-Post-Vergleich zeigte, haben sich jedoch im Verlauf des Projektes keine Veränderungen der Kooperation eingestellt. Dies wurde einhellig auch in den Interviews bestätigt. Daher muss konstatiert werden, dass das Projekt "FAUSTLOS® im Kasseler Osten" in der durchgeführten Form nicht geeignet war, die Kooperation zu verbessern. Mögliche Gründe werden später diskutiert. Zunächst soll jedoch die Qualität der bestehenden Kooperationspraxis anhand der Kategorisierung von Gernand und Hüttenberger (1989) beleuchtet werden.

6.1.1 Vergleich mit dem Kooperationsformenmodell nach Gernand und Hüttenberger

Wie bereits in Kapitel 2.5 aufgezeigt wurde, können nach Gernand und Hüttenberger vier Ebenen der Kooperation unterschieden werden. Die Autoren führen an, dass zahlreiche Aktivitäten, die in der Praxis durchgeführt werden, kein gemeinsames Handeln von Erzieherinnen und Lehrerinnen ermöglichen. Sie konstatieren, dass nur durch die gemeinsame Planung und Handlung ein positives persönliches und fachliches Verhältnis zwischen den beiden Berufsgruppen geschaffen werden könne. Nach Ansicht der Autoren kann eine Aktivität, abhängig vom Grad des gemeinsamen Handelns, unterschiedliche Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen haben (dies. 1989, S. 224f.).

Die in Fragebogen 1 erhobenen Kooperationsformen werden im Folgenden vor dem Hintergrund der vierstufigen Hierarchisierung von Gernand und Hüttenberger diskutiert und zu den Aussagen der Interviews in Beziehung gesetzt. So soll eine differenziertere Aussage über die Qualität der vorhandenen Kooperationspraxis getroffen werden können.

In der ersten Kategorie fassen die Autoren Aktivitäten zusammen, in denen es zwar zu Kontakten kommt, die aber im Prinzip keine Zusammenarbeit darstellen (vgl. Gernand/Hüttenberger 1989, S. 225). Kooperationsformen dieser Kategorie wurden nicht explizit erfragt. Es wird aber später gezeigt, dass vereinzelte Aktivitäten nicht kooperativ gehandhabt werden und daher hier einzuordnen sind.

In der zweiten Kategorie führen die Autoren Formen der Zusammenarbeit auf, bei denen es nicht zu einem gleichberechtigten Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen kommt. Diese Art des Aufeinandertreffens wirke sich mitunter belastend auf das Verhältnis zwischen den Akteuren der beiden Bereiche aus (vgl. ebd., S. 226f.). Zwei der im Fragebogen aufgelisteten Kooperationsformen sind hierzu zu zählen. Beim Besuch der Einschulungskinder mit der Erzieherin in der Schule und der Einladung der Erzieherin zur Einschulungsfeier nimmt diese die Rolle des Gastes ein. Sie ist in dieser Situation gegenüber der

Lehrerin in keiner gleichberechtigten Position (vgl. ebd., S. 198). Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch der Kinder in Begleitung der Erzieherin eine sehr häufig praktizierte Aktivität ist. Insgesamt wird hier der zweithöchste Wert erreicht. Die Lehrerinnen geben diese Aktivität sogar zu 100% an. Deutlich seltener, aber im Gesamten immer noch von mehr als der Hälfte der Befragten, wird eine Einladung der Erzieherin zur Einschulungsfeier angegeben. Vordergründig erscheint es zunächst positiv, dass diese Aktivitäten durchgeführt werden. Vor dem Hintergrund der Theorie von Gernand und Hüttenberger muss jedoch angenommen werden, dass sich diese Formen negativ auf das Selbstwertgefühl der Erzieherinnen und damit auch auf das Verhältnis zu den Lehrerinnen innerhalb der Kooperationsbeziehungen auswirken können.

Als Drittes führen Gernand und Hüttenberger kooperative Formen der Zusammenarbeit auf, die eine gleichberechtigte Zusammenarbeit darstellen. Diese Kategorie wird weiter in produktorientierte und prozessorientierte Formen der Zusammenarbeit unterteilt (vgl. dies. S. 226f.). Zunächst wird auf Formen der Kooperation eingegangen, die der ersten Unterkategorie zuzuordnen sind. In Anlehnung an die Autoren ordne ich darunter den Austausch zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen ein. Gespräche zu speziellen Themen sind meines Erachtens den produktorientierten und nicht den prozessorientierten Kooperationsformen zuzuordnen. Zwar kommt es zu einem Austausch zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen, aber es ist keine gemeinsame Planung und Handlung immanent. Der Austausch über das Leistungsniveau und Sozialverhalten einzelner Kinder sowie über Bildungsinhalte und Lernziele kann daher als produktorientierte Formen betrachtet werden. Von insgesamt 94,1% der Probanden wurde ein Austausch über die beiden ersten Aktivitäten angegeben. Ein signifikanter Unterschied zeigte sich bei der Frage nach einem Austausch der Bildungsinhalte und Lernziele, welche von den Erzieherinnen signifikant seltener zustimmend beantwortet wurde. Ausschlaggebend könnte der Umstand sein, dass eine Schule in der Regel mit mehreren Kindergärten kooperiert und ein Austausch seitens der Schule nicht mit allen Kindergärten in gleichem Maße geführt wird. Aussagen in den Interviews deuten außerdem darauf hin, dass der Austausch von den Erzieherinnen nicht als gleichberechtigt erlebt wird. Dies könnte einen weiteren Grund dafür darstellen, dass der Austausch über Bildungsinhalte und Lernziele hier seltener angegeben wird. Eine Erzieherin äußerte sich folgendermaßen:

"Ja, also, es könnte schon so sein, dass Schule [...] auch auf Themen vom Kindergarten mehr eingeht. Also, oft hat man schon so das Gefühl, es ist dann doch so, [...] dass es dann doch die Schule mehr betrifft. Also wir haben jetzt das Anliegen, und wir bringen das euch jetzt mal kurz (...) ja, auf den Tisch."

Diskrepanzen scheinen auch hinsichtlich der Notwendigkeit einer Durchführung von Leistungsdiagnostik im Kindergarten zu bestehen. Auffällig ist, dass ein Austausch in Bezug auf einzelne Kinder häufiger angegeben wurde, als der über Bildungs- und Lerninhalte. Untermauert wurde dies durch Äußerungen in den Interviews, an denen ersichtlich wird, dass Gespräche zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen eher einen spontanen Charakter zu haben scheinen und kein gezielter Austausch praktiziert wird. Eine Erzieherin berichtete, dass sie die Kinder täglich zum Vorlaufkurs in die Schule bringe und sich dadurch informelle Austauschmöglichkeiten ergeben:

"Und dadurch haben wir natürlich auch täglich eigentlich fast Kontakt mit der Lehrerin [...] von dem Vorlaufkurs. Und wenn da Infos sind, dann werden die auch weitergetragen."

Wie aus der Aussage einer weiteren Erzieherin hervorgeht, erfolgt der Austausch auch in ihrem Kindergarten nicht geplant:

"Also die Lehrerin des einen Vorlaufkurses, der am Morgen statt findet, da ist, da ist es so, dass sie die Kinder auch immer nach dem Kurs hier rüber bringt. [...] Dadurch sehen wir uns fast täglich. Und wenn, sag ich mal, jemand was zu sagen oder zu fragen hat, passiert das so auf dem Flur. Ansonsten [...] haben wir uns auch einmal unterhalten, aber ich sage mal, sie haben ihr Konzept und ihren Lehrauftrag [...], ja."

Nach Gernand und Hüttenberger stellen zufällige Kontakte keine Form der Zusammenarbeit dar (vgl. dies. 1989, S. 228), weshalb die beschriebenen Kontakte nicht in die Kategorie der produktorientierten Formen eingeordnet werden können. Ein Austausch über Bildungsinhalte und Lernziele wurde insgesamt nur von etwas mehr als der Hälfte aller Probanden angegeben. Dies macht deutlich, dass inhaltliche Aspekte weniger intensiv thematisiert werden, wodurch Einblicke in die konzeptionelle Arbeit der anderen Berufsgruppe vermutlich begrenzt bleiben. Kooperation, die auf ein konsistentes Bildungs- und Erziehungsprogramm abzielt, ist demzufolge weniger stark ausgeprägt. Besonders ins Auge fällt hier der Unterschied zwischen den Kooperationskonstellationen. Während ein Austausch über Bildungsinhalte und Lernziele von 82,1% der Mitarbeiterinnen der KoopKonst 2 angegeben wurde, gaben seitens der KoopKonst 1 nur 18,8% der Erzieherinnen und Lehrerinnen diese Form der Zusammenarbeit an.

Zurückzuführen ist diese auffällig stärker zielgerichtete Kooperation der KoopKonst 2 möglicherweise auf die Beteiligung an der Erprobungsphase des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans. Durch diesen "[werden] die Fachkräfte [...] verpflichtet, Kontinuität im Bildungsverlauf auf der prozessualen Ebene herzustellen. Dadurch wird eine Konsistenz der prozessualen und nicht wie bislang (nur) auf der strukturell organisatorischen Ebene erreicht" (HSM/HKM 2007b, S. 10). Der Austausch- und Annäherungsprozess erfolgt im Rahmen des HBEP auf einer institutionsübergreifenden curricularen Grundlage. Dass dadurch eine intensivere Zusammenarbeit erreicht wurde, bestätigen die Ergebnisse der Expertinneninterviews, da hier regelmäßige Treffen zwischen Kindergärten und Grundschulen der KoopKonst 2 angegeben wurden.

Die Hospitation der Lehrerinnen im Kindergarten wird als wichtiges Signal der Anerkennung gegenüber den Erzieherinnen gesehen (vgl. Gernand/Hüttenberger 1989, S. 205). Insgesamt wurde eine Hospitation der Lehrerinnen jedoch von nur 15,6% der Erzieherinnen angegeben. Dies stellt innerhalb dieser Gruppe den niedrigsten Wert dar. Die Lehrerinnen gaben Hospitationen im Kindergarten hingegen zu 66,7% an. Eine sichere Erklärung für diese unterschiedliche Bewertung kann nicht gegeben werden. Zu vermuten ist, dass hier der Effekt der sozialen Erwünschtheit der Antworten eine große Rolle gespielt haben könnte. Im Bewusstsein, dass dieses Interesse von Ihnen erwartet wird, könnten einige Lehrerinnen mit "Ja" geantwortet haben, obwohl sie dies tatsächlich nicht praktizieren. Außerdem ist es möglich, dass die Erzieherinnen tatsächlich stattfindende Hospitationen nicht als Interesse an ihrer

Arbeit wahrgenommen haben und daher häufiger mit "Nein" gestimmt haben. Äußerungen von Vertreterinnen beider Kooperationskonstellationen können meines Erachtens als Indiz für diese Vermutung herangezogen werden:

"Also, die jetzige Vorlaufkurslehrerin, die hat [...] zu Beginn des Jahres [hospitiert I.N.]. Aber sie hat es nicht gemacht, um die Kita kennen zu lernen, sondern sie hat es gemacht, um die Kinder schon mal vorweg zu sehen. Ja, also das ist ja ein anderer Ansatz."

Die Hospitation der Lehrerinnen im Kindergarten wurde auch von einer Leitung eines am HBEP beteiligten Kindergartens angesprochen, die damit die Hoffnung verbindet, dass die Lehrerinnen mehr Einblick in die Arbeit der Erzieherinnen erlangen:

"[...] das Einzige, was so mittelmäßig zufrieden ist, würde ich mal sagen, dass wir sagen, die Lehrer verstehen nicht [...] unsere Arbeit. Dass sie da noch ein bisschen hospitieren würden."

Die Hospitation der Erzieherinnen in der Schule war nicht Gegenstand der Studie von Gernand und Hüttenberger, da diese zum Erhebungszeitpunkt noch "eher unüblich" (Gernand/Hüttenberger 1989, S. 205) war. Die Ergebnisse der aktuellen Untersuchung zeigen, dass hier anscheinend eine Öffnung seitens der Schule sowie eine gestiegene Bereitschaft der Erzieherinnen, sich in diese Institution zu begeben, zu verzeichnen sind. Mehr als die Hälfte aller Befragten antwortete darauf mit "Ja". Daraus kann außerdem gefolgert werden, dass die Erzieherinnen ein stärkeres Interesse am Arbeitsalltag der anderen Institution und ein größeres Entgegenkommen zeigen, als umgekehrt. Darüber hinaus könnten aber auch arbeitsorganisatorische Umstände ausschlaggebend dafür sein, dass die Erzieherinnen häufiger in der Grundschule hospitieren. Während eine Lehrerin in der Regel allein den Unterricht leitet und infolgedessen nur schwer während der Schulzeit in der anderen Einrichtung hospitieren kann, sind Erzieherinnen häufiger zu zweit für eine Gruppe zuständig. Allerdings kann dies nur bedingt als Erklärung gelten, da die Lehrerinnen theoretisch auch am Nachmittag im Kindergarten hospitieren könnten. Zudem wurde von einer Erzieherin geäußert, dass sie aufgrund mangelnder personeller Ressourcen nur schwer in der anderen Institution hospitieren könne:

"Wenn ich jetzt rüber gehe, sage, ich gehe von acht bis zwei oder von acht bis 12 in den Unterricht, dann ist meine Kollegin alleine. Und da die auch erst um zehn kommt, ist die Gruppe von acht bis zehn sogar unbesetzt. Also, das sind einfach Personalressourcen und ich denke, da geht es den Lehrern nicht anders. Das ist jetzt kein böser Wille oder eine Ignoranz. Ich denke, dass sind auch solche Sachen, die da mitspielen."

Auffällig ist, dass eine Hospitation der Erzieherinnen innerhalb der KoopKonst 2 besonders häufig stattzufinden scheint. Mit 82,4% wurde diese Kooperationsform im Vergleich zur KoopKonst 1 hier fast doppelt so häufig angegeben, wodurch wiederum eine intensivere Kooperationspraxis belegt wird.

Als effektivste Kooperationsformen verstehen Gernand und Hüttenberger prozessorientierte kooperative Aktivitäten, bei denen es zu einer gemeinsamen Planung und Durchführung kommt. Nach Auffassung der Autoren können in erster Linie diese Formen dazu beitragen,

dass Hemmschwellen zwischen den Erzieherinnen und Lehrerinnen abgebaut werden und es zu einer Annäherung der Berufsgruppen kommen kann (vgl. dies. 1989, S. 227). Aufgrund der zentralen Bedeutung einer Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe wurde bei drei Aktivitäten explizit danach gefragt, ob sie gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Ein positives Bild zeigt sich bei der statistischen Auswertung der Frage nach einem gemeinsam geplanten und durchgeführten Elternabend zum Thema "Schulanfang", dessen Durchführung von 80% der Befragten angegeben wurde. Die Antworten der Erzieherinnen zeigen nur eine geringfügig niedrigere Zustimmung als die der Lehrerinnen. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich jedoch auch hier zwischen den Kooperationskonstellationen. Während innerhalb der KoopKonst 2 über 90% angaben, diese Kooperationsform zu praktizieren, sagte dies nur die Hälfte der Mitarbeiterinnen der KoopKonst 1. Gleiches gilt für die Durchführung gemeinsamer Projekte, Aktionen und Feste. 100% Zustimmung der KoopKonst 2 steht nur 40,9% der KoopKonst 1 gegenüber. Es wird deutlich, dass auch die als wesentlich für das Kooperationsverhältnis geltenden prozessorientierten Formen in den Kindergärten und Grundschulen, die am HBEP direkt beteiligt waren (KoopKonst 2) bzw. peripher davon profitierten konnten, sehr stark entwickelt sind.

Gernand und Hüttenberger zeigen am Beispiel des Elternabends auf, welche unterschiedlichen Effekte eine Aktivität jedoch abhängig von der Form der Gestaltung haben kann. Liege keine gleichberechtigte Zusammenarbeit vor, könne schon durch den Veranstaltungsort ein negatives Zeichen gesetzt werden. Die Schule als Veranstaltungsort vermittele den Eindruck eines übergeordneten Status dieser Institution. Auch die Einladung der Erzieherin als Gast beim Elternabend unterstütze eine traditionelle, die Erzieherin unterordnende Kompetenzverteilung. Komme die Lehrerin zum Elternabend in den Kindergarten, würde durch ihre Rolle als Referentin ebenfalls eine Hierarchisierung der Berufsgruppen vermittelt. Bei einer gemeinsamen Planung und Durchführung entstehe unabhängig vom Durchführungsort ein gleichberechtigtes Miteinander (vgl. dies. 1989, S. 195ff.). Die Analyse der qualitativen Ergebnisse relativiert die positiven quantitativen Eindrücke hinsichtlich der Intensität der gemeinsamen Planung und Durchführung. Auch in den Interviews wurde angegeben, dass Elternabende zum Thema Schulanfang stattfinden, allerdings wurde ersichtlich, dass diesen nur teilweise eine gemeinsame Planung vorausgeht. Auch in der Durchführung scheint die Schule eine dominierende Position einzunehmen. Es wurde berichtet, dass in der Schule der KoopKonst 2 ein Elternabend stattfinden soll, der sich an der Methode des Stationslernens orientiert und von den Erzieherinnen und Lehrerinnen begleitet werden soll. Die Schulleiterin äußerte jedoch, dass der Elternabend durch eine Ansprache ihrerseits eröffnet werden wird. Hier nimmt also die Schulleiterin die Rolle der Leitung ein, eine Erzieherin scheint keine gleichgestellte Aufgabe zu übernehmen. Auf meine Frage, ob die Erzieherinnen in die Planung einbezogen wurden, antwortete die Schulleiterin im Interview Folgendes:

"Wir hatten jetzt gerade am Montag die gemeinsame Sitzung mit den [...] Kindertagesstätten, und da haben wir den 4. März [Tag des geplanten Elternabends; I.N.] bereits angesprochen. Ich muss aber hier mit, genau, Vorlaufkolleginnen und Vorklassenkollegin, wollen wir schon noch mal vorbesprechen und dann werden wir Erzieherinnen dazu laden und dann fragen, welche Bereiche Sie vielleicht gerne übernehmen möchten, oder ob wir es zusammen machen."

Die Erzieherinnen werden im Vorfeld informiert und erhalten auch die Möglichkeit, Interessen und Wünsche einbringen. Letztendlich wird aber die Vorplanung von der Schule übernommen und nicht gemeinschaftlich durchgeführt. Daher kann diese Form des Elternabends nur bedingt als prozessorientierte Kooperationsform betrachtet werden.

Gemeinsam geplante und durchgeführte Beratungsgespräche gehören ebenfalls zu den prozessorientierten Formen der Kooperation, da dadurch gegenüber den Eltern "gemeinsames erzieherisches Handeln mit gleicher Kompetenz dokumentiert" (Gernand/Hüttenberger 1989, S. 198) wird. Insgesamt gaben jedoch nur 27,5% der Befragten an, dass diese gemeinschaftlich gehandhabt werden. Signifikante Unterschiede zwischen den Konstellationen bestehen nicht. Hieran wird ersichtlich, dass sich der individuelle Fokus, der sich im Austausch zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen deutlich zeigte, nicht auf die Elternarbeit zuzutreffen scheint, da vorrangig Veranstaltungen für alle Eltern angeboten werden.

Als prozessorientierte Formen können inhaltliche Abstimmungen verstanden werden, geht man davon aus, dass eine Abstimmung nur auf der Basis eines Konsenses erfolgen kann. Insgesamt werden hier vergleichsweise niedrige Werte erreicht. Am häufigsten wird eine Abstimmung der Förderkonzepte zum Spracherwerb von 51,6% der Befragten genannt. Auffällig niedrig sind die zustimmenden Antworten bei der Frage nach einer Abstimmung der Förderkonzepte zur sozial-emotionalen Entwicklung. Insgesamt wurde dies nur von 21,4% der Befragten angegeben. Dieser Aspekt scheint im Rahmen der Kooperation vor Beginn des Projekts noch unzureichend akzentuiert gewesen zu sein. Dies macht deutlich, dass das Projekt "FAUSTLOS® im Kasseler Osten" an einem Punkt anzusetzen versucht, der bislang als defizitär bezeichnet werden kann.

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich bei der Abstimmung der Förderkonzepte im mathematischen Bereich, was in der KoopKonst 2 von rund 82% der Mitarbeiterinnen angegeben wurde. Die Analyse der Interviews lässt den Rückschluss zu, dass diese Zusammenarbeit auf die Einführung des ElementarMathematischen BasisInterviews (EMBI) (Peter-Koop et al. 2007) zurückzuführen ist, dass offenkundig in der Schule und den Kindergärten durchgeführt wurde. Das Diagnoseverfahren EMBI "ist konzipiert für Kinder von 5 bis 8 Jahren, d. h. einsetzbar sowohl im vorschulischen Bereich als auch in den beiden ersten Jahrgangsstufen der Grundschule" (Peter-Koop et al. 2007, S. 4). Hintergrund dieser institutionsübergreifenden Konzeption sind Studien, die belegen, dass bereits frühzeitig erkannt werden kann, welche Kinder Bedarf für eine zusätzliche mathematische (Früh-) Förderung haben (vgl. ebd., S. 6). Das EMBI wird als ideales Instrument für die Zusammenarbeit von Elementarbereich und Primarbereich im Hinblick auf den Übergang angesehen, da vor diesem Hintergrund ein Austausch über Beobachtungen, Befunde und die Entwicklung von Förderimpulsen zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen stattfinden könne. Zudem wird konstatiert, dass es für Kinder hilfreich sein könne, in der Schule auf bereits bekannte Aktivitäten und Materialien zu stoßen (ebd., S. 14). Demzufolge können Unsicherheiten seitens der Kinder reduziert und die Anschlussfähigkeit zwischen Kindergärten und Grundschulen erhöht werden. Im Interview wurde ein großes Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Grundschule in Bezug auf dieses Verfahren deutlich, allerdings wurden auch zeitliche Probleme als Hinderungsgrund genannt.

Die Betrachtung der Kooperation nach dem Modell von Gernand und Hüttenberger macht deutlich, dass nicht gleichberechtigte Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen häufig praktiziert werden. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass

auch produktorientierte und prozessorientierte Formen der Kooperation umgesetzt werden. Da die prozessorientierten Formen jedoch seltener angegeben wurden bzw. die qualitativen Ergebnisse einen differenzierteren Einblick ermöglichen, wird deutlich, dass eine gemeinsame Planung und Handlung gerade in Bezug auf die Elternarbeit zu intensivieren ist. Auch die inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen mit dem Ziel, eine höhere Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse zu erwirken, kann zwischen allen Kooperationspartnern noch ausgebaut werden. Ansätze dafür sind bereits vorhanden und es besteht seitens der Institutionen ein Interesse an einer zielgerichteten Zusammenarbeit. Beim Vergleich der Kooperationsformen zwischen den beiden Konstellationen ist zu bilanzieren, dass fast alle Aktivitäten innerhalb der KoopKonst 2 (HBEP-Tandem) häufiger praktiziert werden. Achtmal zeigen sich signifikant höhere Werte. Dies lässt erkennen, dass die Einrichtungen der KoopKonst 2 in einem deutlich engeren und intensiveren Kooperationsverhältnis stehen. Ursächlich hierfür scheint, wie eingangs erwähnt, die Beteiligung an der Erprobungsphase des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans zu sein. Kapinus konnte in einer Untersuchung nachweisen, dass die Erprobungsphase "positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Fachkräfte erbracht hat" (ders. 2007, S. 99). Die verbesserte Kooperation konnte durch den in der vorliegenden Untersuchung angestellten Vergleich erneut bestätigt werden, was zu belegen scheint, dass diese Veränderungsprozesse auch über die Zeit konstant sind.

Maßnahmen, die zu einer Kooperationsverbesserung beitragen könnten, werden im letzten Kapitel dieser Arbeit thematisiert. Im Weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der Erhebung zunächst mit anderen Forschungsergebnissen verglichen. Dieser Schritt soll letztendlich die Frage nach der Qualität der vorhandenen Kooperation durch einen Vergleich mit gesicherten Ergebnissen ermöglichen. Es wird auf zwei Untersuchungen eingegangen, aus denen Fragen für den Fragebogen entnommen bzw. entlehnt wurden.

6.1.2 Vergleich mit TransKiGs – "Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen"

Aus dieser Studie von Akgün (2006) wurden 11 Fragen abgeleitet bzw. übernommen, von denen ein Teil in die Ergebnisdarstellung eingeflossen ist. Diese werden nun vergleichend dargestellt, so dass die eigenen Ergebnisse an den Stand der Forschung angebunden werden können.

Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass dem Thema "Übergang" eine große Bedeutung seitens der Kindergärten und Grundschulen des Kasseler Ostens beigemessen wird. Der Großteil der Befragten gibt an, dass dieser Aspekt in der pädagogischen Konzeption bzw. dem Schulprogramm verankert ist. Die Mitarbeiterinnen der Kindergärten stimmten zu rund 94%, die Lehrerinnen sogar zu 100% zu. Im Kasseler Osten wurde demzufolge eine nahezu flächendeckende Verankerung des Übergangs in den konzeptionellen Grundlagen erreicht. Anhand eines Vergleichs mit den Ergebnissen der Studie im Rahmen des Projektes TransKiGs wird deutlich, dass der im Kasseler Osten festgestellte Umfang als überdurchschnittlich hoch bezeichnet werden kann.

Die Studie TransKiGs untersuchte die Kooperationspraxis an 400 Kindertageseinrichtungen und 300 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Hier wurde seitens der Erzieherinnen diese Frage nur zu rund 57% und von den Lehrerinnen zu rund 79% bejaht (vgl. Akgün 2006, S.

4). Es fällt auf, dass beide Untersuchungsergebnisse eine häufigere Verankerung im Schulprogramm belegen. Einen Hinweis auf mögliche Gründe für diesen Unterschied gibt Akgün nicht. Meinerseits kann dazu nur eine Vermutung angestellt werden. Das Bewusstsein für die Bedeutung des Übergangs könnte auf Seiten der Lehrerinnen stärker ausgeprägt sein, da diese die Folgen bzw. die Entwicklung nach dem Schulbeginn direkt miterleben. Die Erzieherinnen begleiten die Kinder hingegen lediglich bis zum Eintritt in den neuen Lebensbereich.

Deutlich höhere Werte wurden im Kasseler Osten im Vergleich zur nordrhein-westfälischen Untersuchung auch bei der Frage nach einem Kooperationsbeauftragten in der eigenen Institution ersichtlich. Hier äußerten sich jeweils etwa 70% der Erzieherinnen und Lehrerinnen des Kasseler Ostens zustimmend. In der TransKiGs-Studie wurde das hingegen von nur rund 48% (Kiga) und 57% (Gs) der Mitarbeiterin angegeben (vgl. ebd., S. 6).

Starke Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Untersuchungen zeigten sich bei der Frage nach gemeinsamen Projekten, Aktionen und Festen. Während diese Form der Zusammenarbeit bei TransKiGs nur von 3,4% (Kiga) bzw. 2,5% (Gs) der Probanden angegeben wurde, gaben bei der Befragung meinerseits 66,7% der Erzieherinnen und 89,5% der Lehrerinnen an, dass dies stattfindet. Da es sich dabei um eine prozessorientierte Kooperationsform handelt, ist dieser Wert besonders positiv hervorzuheben. Es zeigt sich, dass die Institutionen im Kasseler Osten über Ansätze der Kooperation verfügen, die das Verhältnis zwischen beiden Berufsgruppen positiv prägen können. Auch bei den weiteren, an den TransKiGs-Erhebungsbogen angelehnten Fragen lagen die Werte im Kasseler Osten immer, teilweise sogar um das Zehnfache, höher. Die Frage nach einer Hospitation der Erzieherinnen in der Grundschule beantworteten in der eigenen Untersuchung 43,2% der Erzieherinnen und doppelt so viele Lehrerinnen mit "Ja". Die von der TransKiGs-Studie erfassten Erzieherinnen gaben dies nur zu 11,4% und die Lehrerinnen zu 8,4% an. Einen regelmäßigen Austausch über Bildungsinhalte gaben in Kassel 77,8% der Lehrerinnen an, in Nordrhein-Westfalen hingegen nur 7,7%. Aufgrund des Vergleichs mit der repräsentativen TransKiGs-Studie kann das Kooperationsniveau im Kasseler Osten insgesamt als ausgesprochen gut bezeichnet werden. Meiner Auffassung nach könnten die positiven Werte allerdings durch die deutlich geringere Probandenzahl und die Rahmenbedingungen der Befragung bei meiner Untersuchung beeinflusst worden sein. Es ist zu vermuten, dass die Probanden aufgrund der geringeren Teilnehmerzahlen stärker durch den Faktor der sozialen Erwünschtheit beeinflusst wurden. Die Befragung fand zudem im Rahmen der Fortbildungen statt, die TransKiGs-Studie wurde postalisch durchgeführt. Die Tatsache, dass die Probanden den Fragebogen in einer Gruppe ausfüllten, könnte ebenfalls eine Tendenz zu positiveren Antworten zur Folge gehabt haben.

Auch die Gestaltung der Fragebögen könnte eine Verschiebung zugunsten positiverer Antworten bewirkt haben. In den von mir gestalteten Fragebögen standen bei diesem Fragenmodul Antwortkategorien "Ja", "Nein" und "geplant" zur Verfügung, wohingegen in der zum Vergleich herangezogenen Befragung nur die Formen anzukreuzen waren, die praktiziert werden. Eine verneinende Antwortmöglichkeit stand dort nicht zur Verfügung. Es ist möglich, dass die Probanden im Kasseler Osten die Kategorie "Nein" aufgrund der eher negativen Konnotation tendenziell vermieden. Die angeführten Gründe können eine Erklärung für die enorme Differenz der Ergebnisse darstellen. Meines Erachtens dürfen sie aber nicht soweit gewichtet werden, dass die Zahlen in ihrer Aussagekraft vollständig relativiert werden. Gera-

de aufgrund der großen Unterschiede ist davon auszugehen, dass diese Formen der Kooperation in den Kindergärten und Grundschulen des Kasseler Ostens tatsächlich deutlich häufiger praktiziert werden. Ein weiterer Grund für die insgesamt besseren Ergebnisse könnte auch der Stadtteilbezug meiner Erhebung sein. Es ist möglich, dass die Notwendigkeit zur Kooperation aufgrund der Lage der Institutionen in einem als sozial benachteiligt geltenden Stadtteil stärker gewichtet wird und daher die Kooperationsstrukturen auch besser entwickelt sind. Die Studie von Akgün basiert jedoch auf einer landesweiten Zufallsstichprobe (vgl. dies. 2006, S. 3), bei der von einer stärkeren Diversität der Sozialstruktur des Einzugsbereichs der Institutionen auszugehen ist.

6.1.3 Vergleich mit der Untersuchung "Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen beim Übergang" des LISUM (Brandenburg)

Im März 2006 wurde in Brandenburg eine quantitative Evaluation durchgeführt, deren Anliegen es ebenfalls war, die aktuelle Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich zu untersuchen. Es kam ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz, der an 200 Grundschulleitungen, 472 Kindertagesstättenleitungen und 200 Elternvertreter geschickt wurde (vgl. Liebers/Kowalski 2007, S. 7ff.). Auch aus diesem Erhebungsmaterial wurden für die vorliegende Untersuchung Fragen entnommen bzw. entlehnt. Im Folgenden soll nun ein weiterer Vergleich der Untersuchungsergebnisse angestellt werden.

Die Ergebnisse zur Verankerung des Themas Übergang im Schulprogramm bzw. pädagogischen Konzept decken sich annähernd. In beiden Untersuchungen wurde von den meisten Schulen und Kindergärten angegeben, dieses Thema festgeschrieben zu haben. Beide Untersuchungen belegen eine höhere Verankerung in den Schulprogrammen, als in den Konzeptionen der Kindergärten. Die Differenzen sind jedoch in beiden Fällen nur gering. Bei einem Höchstwert von 100% (Gs) lag bei der eigenen Untersuchung die Differenz zwischen Kindergärten und Grundschulen bei 6,2%. In der LISUM-Studie waren die Werte mit 92% (Gs) und 89% zwar etwas niedriger (vgl. Liebers/Kowalski 2007, S. 21), wiesen jedoch eine ähnliche Differenz auf. Demzufolge können meiner Ansicht nach die im Kasseler Osten erhobenen Werte durchaus als zuverlässig angesehen werden.

In beiden Untersuchungen wurde die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen mit der Kooperation erfragt. Beim Vergleich ist zu beachten, dass in der LISUM-Studie eine vierstufige, in der von mir durchgeführten Erhebung eine fünfstufige Skala zur Verfügung stand. Dies macht die Ergebnisse auf den ersten Blick nur bedingt vergleichbar. Da der Unterschied jedoch lediglich darin lag, dass ich die Kategorien "zufrieden" und "sehr zufrieden" anbot, im anderen Fragebogen nur die Kategorie "sehr zufrieden" vorhanden war, können die Ergebnisse meines Erachtens dennoch in ihrer Tendenz verglichen werden. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in einer großen Anzahl von Antworten auf der eine mittelmäßige Zufriedenheit ausdrückenden Kategorie. Hier liegen in der LISUM-Studie (vgl. ebd., S. 36) sowie bei den Erzieherinnen des Kasseler Ostens die meisten Antworten. Im Gegensatz zur Vergleichsstudie zeigt sich in meinen Ergebnissen jedoch eine deutlich höhere Zufriedenheit auf Seiten der Lehrerinnen, wohingegen die Erzieherinnen sich zu annähernd 15% auch unzufrieden zeigen. Anhand der qualitativen Analyse konnten Gründe für diese Unzufriedenheit des Elementarbereichs aufgedeckt werden. Es entstand der Eindruck, dass das Verhältnis nicht immer als gleichberechtigt erlebt wird. Die Erzieherinnen wünschen sich, dass die Schule mehr auf die

Interessen des Kindergartens eingeht. Hieran lässt sich erkennen, dass das traditionell geprägte Verhältnis, aufgrund dessen dem Elementarbereich weniger Anerkennung entgegengebracht wird, noch immer Bestand hat und sich negativ auf die Lage der Erzieherinnen auswirkt. Darauf, dass die mangelnde Anerkennung des Berufs der Erzieherin noch immer vorhanden ist, deuten auch Ergebnisse einer anderen qualitativen Studie (Schütz 2007) hin. In dieser wurde eine Befragung von Mitarbeiterinnen²⁷ verschiedener Ebenen des pädagogischen Bereichs zu ihrer Arbeitssituation durchgeführt (vgl. ebd. 216). Die Befragten gaben an, dass sie die Erzieherin für die unzufriedenste Berufsgruppe halten. Als Hauptargument wurde "die fehlende Anerkennung, die dem Berufsbild gesellschaftlich entgegengebracht wird" (ebd., S. 222) angeführt.

6.2 Bilanz zum Einfluss des Projekts "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten" auf die Kooperation

Wie bereits erwähnt, muss in Bezug auf die Frage nach einer Kooperationsverbesserung konstatiert werden, dass sich im Rahmen des Projektes "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten" keine neuen Kooperationsstrukturen und Kontakte zwischen den Mitarbeiterinnen der Kindergärten und Grundschulen entwickelt haben. Auch eine Intensivierung bestehender Kooperationsbeziehungen konnte nicht festgestellt werden. Dies wurde anhand eines Prä-Post-Vergleichs nachgewiesen und durch die Interviews bestätigt. Ein Erklärungsversuch für das Ausbleiben von Veränderungen soll im Folgenden unternommen werden.

Die Planung des Projekts "FAUSTLOS[®] im Kasseler Osten" sah gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen vor. Im Rahmen dieser Veranstaltungen sollten Kontakt- und Austauschmöglichkeiten zwischen den Mitarbeiterinnen des Elementar- und Primarbereichs hergestellt werden. Damit war seitens der Initiatoren das Anliegen verbunden, dass es zu einem persönlichen Austausch kommt, der die Mitarbeiterinnen beider Bereiche einander näher bringt und eine Grundlage für den Ausbau zukünftiger Kooperationsprozesse darstellt. Die institutionsübergreifende Einführung des Gewaltpräventionsprogramms FAUSTLOS[®] sollte eine inhaltliche Annäherung der pädagogischen Arbeit bewirken, so dass die Anschlussfähigkeit der beiden Bereiche erhöht wird. Die Beobachtung der Fortbildungsveranstaltungen zeigte jedoch, dass es zu keinem intensiven Kontakt zwischen einzelnen Mitarbeiterinnen kam. Alle drei Fortbildungen wurden in getrennten Gruppen durchgeführt, so dass keine Berührungspunkte zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen gegeben waren. Das Anliegen, im Rahmen des Projekts einen Austausch zwischen den Mitarbeiterinnen des Elementar- und Primarbereichs zu fördern, wurde seitens des Heidelberger Präventionszentrums nur bedingt aufgegriffen. Im Rahmen einer Besprechung zwischen den Verantwortlichen der Stadt Kassel und zwei Referenten von FAUSTLOS[®] wurde von den Vertreterinnen der Stadt die getrennte Fortbildung scharf kritisiert. Der Wunsch der Teilnehmerinnen, den Aspekt der Kooperation im Rahmen des Projektes zu betonen, dürfe nicht unberücksichtigt bleiben. Der Referent lehnte es jedoch ab, die Fortbildungsgruppen zu mischen, da dies aufgrund verschiedener Materialien und knapper Zeit nicht möglich sei. Bezüge zwischen dem Kindergarten- und dem Grundschulmaterial wurden während der Fortbildung kaum hergestellt. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigten, dass die Teilnehmerinnen mit den unzu-

²⁷ Befragt wurden 424 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der vorschulischen und schulischen Bildung sowie Erwachsenen-/Weiterbildner (vgl. Schütz 2007, S. 216).

reichenden Möglichkeiten, mit Mitarbeiterinnen des anderen Bereichs in Kontakt zu treten, in hohem Maße unzufrieden waren. Alle vier Fragen, die sich auf die Kontaktmöglichkeiten zur anderen Institutionsebene bezogen, wurden von mehr als der Hälfte der Befragten mit "unzufrieden" bzw. "sehr unzufrieden" beantwortet. Zu erwähnen ist hier die hohe Anzahl fehlender Antworten. Diese liegen bei 19,7 bis 29,6%. Das bedeutet, dass teilweise 21 von 71 Befragten keine Antwort abgaben. Viele Fragebögen enthielten jedoch die Anmerkung, dass ein Austausch nicht möglich war, so dass diese fehlenden Antworten auch als Ausdruck der Unzufriedenheit angesehen werden könnten. Auffällig ist, dass sich die Mitarbeiterinnen des Elementarbereichs jeweils signifikant unzufriedener zeigten, als die des Primarbereichs. Dies lässt vermuten, dass die Erzieherinnen stärker den Wunsch hatten, Kontakt zur anderen Berufsgruppe aufzunehmen. Darauf deutet meines Erachtens auch der ausgeprägtere Wunsch nach einer Verbesserung der Kooperation aufseiten der Erzieherinnen hin. Am unzufriedensten zeigten sich die Teilnehmerinnen insgesamt, aber auch die Subgruppen der Erzieherinnen und Lehrerinnen, mit der Möglichkeit, etwas über das pädagogische Konzept der anderen Institution zu erfahren. Insgesamt gaben mehr als drei Viertel aller Befragten an, damit (sehr) unzufrieden zu sein, bei den Erzieherinnen waren es sogar rund 85%. Dies macht deutlich, dass die Mitarbeiterinnen insgesamt ein großes Interesse an den Inhalten und Zielen der Arbeit der anderen Berufsgruppe haben. Dieses Potenzial konnte leider im Rahmen der Fortbildung nicht genutzt werden.

Hinsichtlich des Kooperationsanliegens muss die Zusammenarbeit mit dem Heidelberger Präventionszentrum als unbefriedigend bezeichnet werden. Aufgrund der mangelnden Flexibilität der Fortbildungsanbieter war es nicht möglich, dass die Mitarbeiterinnen des einen Bereiches Einblicke in das FAUSTLOS®-Curriculum des anderen Bereiches erlangen konnten. Die nicht vorhandenen Kontaktmöglichkeiten und das unzureichende Eingehen auf inhaltliche Gemeinsamkeiten muss als ein Grund dafür angesehen werden, dass aus den Fortbildungen keine weitere Zusammenarbeit erwachsen konnte. Hierin den einzigen und vor allem zentralen Grund für das Ausbleiben von Kooperationsverbesserungen zu sehen, reicht jedoch meiner Ansicht nach nicht aus. Ebenso muss das Konzept des Projektablaufs an sich hinterfragt werden. Vor allem muss der Versuch, eine Kooperationsintensivierung aufgrund eines einmaligen Zusammentreffens im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen anzustreben, in seiner Sinnhaftigkeit in Frage gestellt werden. In Bezug auf Fortbildungen von Lehrkräften wird insgesamt angezweifelt, dass sich kurzfristige Qualifizierungsmaßnahmen eignen, Veränderungen anzustoßen (z.B. Fishmann, Marx, Best & Tal 2003 o. S.; zit. n. Gräsel et al. 2004, S. 133). Gräsel et al. führen diese Skepsis darauf zurück, "dass die Veränderung von Handlungsroutrinen und tief sitzenden Überzeugungen lang anhaltende Reflexionsprozesse erfordert. Sie können durch kurzfristige Veranstaltungen, die das Standardformat für Fortbildungen darstellen, nur selten angestoßen werden" (dies. S. 133). Auch wenn sich die Autorinnen und Autoren auf die Veränderung von Lehrerverhalten im Unterricht beziehen, können diese Aussagen für die Diskussion der Frage, warum sich keine Kooperationsintensivierung ergeben hat, herangezogen werden. Im Rückgriff auf die in Kapitel 2.3 angeführten Voraussetzungen für eine sinnvolle, zielorientierte und planvolle Kooperation (vgl. Becker-Textor 2006, S. 232f.) stellten die Rahmenbedingungen des Projektes keine günstigen Voraussetzungen für eine Kooperationsverbesserung dar. Während der Fortbildungen fehlte es an Zeit und Gelegenheiten für einen Austausch. Dieser wurde, sofern vorhanden, nicht professionell moderiert, sondern sollte durch die Eigeninitiative der Teilnehmerinnen zustande kommen. Gegenseitige Erwartungen und Wünsche wurden im Vorfeld nur unzureichend

thematisiert und keine klaren Planungskriterien für eine Kooperationsverbesserung aufgestellt. Becker-Textor führt außerdem an, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit in Arbeitsgemeinschaften eine günstige Voraussetzung für die Zusammenarbeit pädagogischer Einrichtungen darstellt (vgl. dies. S. 233). Ein organisierter Kommunikationsrahmen über die Fortbildungen hinaus wurde ebenfalls nicht initiiert. Das zentrale Problem des Projektes stellt meines Erachtens die mangelnde Zielformulierung hinsichtlich des Kooperationsanliegens dar, bedenkt man, dass Kooperation als ein geregeltes und nicht beliebiges Zusammenwirken verstanden wird (vgl. ebd., S. 232). Die Institutionen äußerten zwar den Wunsch, intensiver kooperieren zu wollen, welche Aspekte aber genau angestrebt werden sollten, wurde nicht festgelegt. Um die Ruderbootmetapher aus Kapitel 2.4 aufzugreifen: Das Ziel der Kooperationsverbesserung konnte einerseits nicht erreicht werden, da Erzieherinnen und Lehrerinnen nicht gemeinsam in einem Boot saßen. Darüber hinaus war nicht klar definiert, in welche Richtung aufgebrochen werden sollte, so dass ein gemeinsames Ankommen auch in getrennten Booten nicht möglich gewesen ist. Es kann angenommen werden, dass auch ein intensiverer Kontakt während der Fortbildungen langfristig zu keinen Veränderungen geführt hätte.

In die Diskussion der begrenzenden Faktoren sind weitere Aspekte einzubeziehen, die in Kapitel 2.4 angesprochen wurden. Wie Hacker darlegt, wird die Kooperation aufgrund zahlreicher organisatorischer Probleme erschwert. Besonders häufig wirken sich zeitliche Probleme begrenzend auf die Kooperation aus. (vgl. ders. 1998, S. 88). In den Beobachtungen zeigte sich, dass es einige Lehrerinnen als problematisch erachten, eigene Unterrichtszeit für die FAUSTLOS[®]-Stunde zur Verfügung zu stellen. Auch Hacker weist darauf hin, dass der eigene Unterricht in der Regel Vorrang habe und aus Sicht der Lehrerinnen nicht vernachlässigt werden dürfe (vgl. ders. 1998, S. 88). Die Debatte um die zeitliche Verankerung von FAUSTLOS[®] lässt den Schluss zu, dass auch Kooperationsaktivitäten, wie zum Beispiel der Besuch der Schulanfänger im Unterricht oder Patenschaften, als zu zeitraubend beurteilt und daher nicht verfolgt werden. Dass dies ein Problem für die beteiligten Institutionen darstellt, wurde auch in der Interviewbefragung ersichtlich. Dieser Faktor wurde von den Vertreterinnen der Institutionen am häufigsten als Begründung angeführt. Es zeigte sich, dass hier eine Vielzahl von Aspekten zusammenkommt. Von einer Erzieherin wurde beispielsweise kritisiert, dass für die Durchführung von Kooperationsanliegen keine Arbeitszeit vorgesehen sei. Dies macht deutlich, dass seitens der Träger eine Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an die Mitarbeiter und der Bereitschaft, diese durch den Ausbau personeller Kapazitäten zu unterstützen, besteht. Auch von einer Mitarbeiterin der Schule wird angeführt, dass mangelnde personelle Kapazitäten und unzureichende finanzielle Mittel ein Problem darstellen:

"Wir brauchen keine Hochglanzbroschüren aus Wiesbaden, sondern wir brauchen finanzielle und personelle Unterstützung."

Auch das von Hacker angeführte Problem einer unübersichtlichen Kooperationsstruktur (vgl. ders. 1998, S. 90) besteht im Kasseler Osten. In mehreren Fällen stehen die Kindergärten und Grundschulen vor der Aufgabe, die Kooperation mit mehreren Institutionen abstimmen zu müssen. Ein weiterer Grund dafür, dass die Kooperation nicht intensiviert werden konnte, scheint in der Durchführung zahlreicher Projekte zu liegen. Es wurde in den Interviews deutlich, dass das sich Engagement sowie die Zeit der Mitarbeiterinnen, die ohnehin als knapp beschrieben wird, auf die unterschiedlichsten Vorhaben verteilen muss.

Als weiteren Aspekt führt Hacker den Unterschied in Status und Selbstwertgefühl der Erzieherinnen und Lehrerinnen an. Dieser steht zwar in den meisten Fällen nicht vordergründig im Raum stehen, kann unterschwellig aber hohe Auswirkungen auf die Kooperation haben (vgl. ders. 1998, S. 88). Durch die Analyse der Interviews und die Auswertung der Kooperationsformen konnte gezeigt werden, dass diese Einflüsse auch im Kasseler Osten existent sind. Die Erzieherinnen wünschen sich mehr Interesse an ihrer Arbeit und mehr Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Zusammenarbeit.

7. Fazit und Ausblick

In Bezug auf die Durchführung der Evaluation ist festzuhalten, dass sich die Teilnehmerinnen gegenüber der Befragung in unterschiedlichem Maße interessiert und kooperativ zeigten. Die Erzieherinnen standen dieser im Allgemeinen offen und interessiert gegenüber. Rund 94% aller Äußerungen, die eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Fragebogenerhebung erkennen ließen, wurden in den Fortbildungsgruppen der Lehrerinnen beobachtet. Zur Einstellung der Lehrerinnen kann jedoch keine allgemeine Aussage getroffen werden, da diese insgesamt sehr unterschiedliche Reaktionen auf die Fragebogenerhebung zeigten. Meines Erachtens könnte eine Begründung für die Kritik seitens der Lehrerinnen einer bestimmten Schule darin zu finden sein, dass diese insgesamt mit ihrer beruflichen Situation unzufriedener sind und daher weniger Offenheit gegenüber neuen Anforderungen und eine ablehnende Einstellung mitbrachten. Die Ergebnisse der Erhebung scheinen diese Hypothese zu bestätigen. Die Mitarbeiterinnen dieser Schule sind sowohl mit der beruflichen Situation als auch mit der Kooperation deutlich unzufriedener als die Mitarbeiterinnen der Vergleichsschule. Untermauern lässt sich meine Hypothese weiterhin durch die Betrachtung der Häufigkeiten der Antworten in der fünfstufigen Skala. Raab-Steiner und Benesch machen auf einen Effekt aufmerksam, der auch bei der Diskussion dieser Antworten zu bedenken ist: "Untersuchungen haben gezeigt, dass die Verwendung von Mittelkategorien einen ungünstigen Einfluss auf den Informationsgehalt eines Fragebogens haben kann. Die Personen verwenden diese neutrale Kategorie nicht nur als Ausdruck einer mittleren Position zwischen zwei Polen, sondern auch für unpassende Items oder zur Antwortverweigerung" (dies. 2008, S. 55). Für die Diskussion der eigenen Ergebnisse ist der Aspekt der Antwortverweigerung besonders interessant. Da die beschriebene Gruppe sich gegenüber der Befragung sehr ablehnend verhielt, kann davon ausgegangen werden, dass sich dies auch in der Art und Weise ihrer Antworten niederschlug. Vergleicht man die Häufigkeiten der Antworten beider Kooperationskonstellationen, so fällt auf, dass die kritisch eingestellten Befragten besonders häufig die mittlere Antwortkategorie gewählt haben. Aufgrund der Kritik an der Fragebogenerhebung kann angenommen werden, dass der von Raab-Steiner und Benesch beschriebene Effekt auch bei dieser Erhebung zu Tage getreten ist. Einer zu starken Verzerrung wurde entgegengewirkt, indem Fragebögen, die keine Kennziffer enthielten, nicht in die Auswertung einbezogen wurden, da bei diesen eine hohe Antwortverweigerung ersichtlich bzw. vermutet wurde.

Da die Untersuchungsergebnisse belegen, dass es im Rahmen des Projektes nicht zu einer Kooperationsverbesserung gekommen ist, muss bilanziert werden, dass nur ansatzweise von einem Einfluss auf die Übergangsphase Schulbeginn gesprochen werden kann. Engere

Kooperation und damit eine effektivere Übergangsgestaltung konnten nicht festgestellt werden. Trotzdem ist meines Erachtens zu konstatieren, dass sich die Anschlussfähigkeit der beteiligten Institutionen erhöht hat. Die Curricula des Programms FAUSTLOS[®] für den Elementar- und Primarbereich ähneln sich stark und bauen aufeinander auf. Dadurch konnte eine inhaltliche und methodische Angleichung der Bereiche erreicht werden. Für die Kinder ergibt sich der Vorteil, dass sie in der Schule mit bereits Bekanntem konfrontiert werden, wodurch die Veränderungen auf der kontextuellen Ebene reduziert werden. Zudem werden durch das Programm Kompetenzen gestärkt, die als Resilienzfaktoren wirken können, sodass der Übergang besser bewältigt werden kann. Das Projekt ist in den Institutionen gut angenommen worden und wird dort verlässlich durchgeführt. Dadurch ist gerade zukünftig ein positiver Effekt für die Kinder zu erwarten, der in der vorliegenden Evaluation aufgrund der zu knappen Zeitspanne nicht untersucht werden konnte. Hier eröffnen sich Fragen, denen in folgenden Untersuchungen nachgegangen werden könnte. Interessant wären beispielsweise Beobachtungen zum Verhalten der Schulanfänger und Schulanfängerinnen während der FAUSTLOS[®]-Stunden vor dem Hintergrund der Frage, ob in diesen Unterrichtssequenzen ein selbstsichereres Agieren im schulischen Umfeld festzustellen ist.

Perspektivisch könnte der Kontakt zwischen Kindergärten und Grundschulen durch einen gezielten Erfahrungsaustausch intensiviert werden. Es böte sich an, hier Arbeitsgruppen innerhalb der Kooperationskonstellationen zu bilden, die ebenfalls wissenschaftlich begleitet werden könnten.

Die qualitative Untersuchung ermöglichte einen detaillierten Einblick in die Thematik und zeigte zahlreiche Probleme der Kooperation auf, die durch die Fragebogenerhebung nicht erfasst werden konnten. Hier lassen sich einige Aspekte isolieren, die gerade für die Planung zukünftiger Projekte zur Kooperationsverbesserung relevant sind. Es ist festzuhalten, dass sich die zeitlichen Probleme begrenzend auf eine Intensivierung der Kooperation auswirken. Daher muss aus meiner Sicht vor allem an diesem Punkt angesetzt werden. Eine zeitliche Freistellung der Mitarbeiterinnen vom Unterricht bzw. der Arbeit in der Kindergartengruppe ist zu fordern. Es kann und darf meines Erachtens nicht erwartet werden, dass die Mitarbeiterinnen außerhalb ihrer Dienstzeit kooperativ tätig werden, wenn das Personal von offizieller Seite zur Kooperation aufgefordert wird. Bildungspolitische Entscheidungen dürfen nicht unter Missachtung der realen Situation in den Einrichtungen getroffen werden, sondern müssen auch eine Verbesserung der personellen Situation zur Folge haben. Daher kann ich mich der Forderung des Grundschulverbandes anschließen, dass veränderte Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen, um die Bedingungen für die Kooperation zu verbessern.

(Grundschulverband: Standpunkt Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich. http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Programmatik/Standpunkt_E_P_2.pdf; Zugriff: 30.12.2009).

Hier ist meines Erachtens eine Abstimmung zwischen den zuständigen Ministerien dringend erforderlich, da eine einseitige Verbesserung der Rahmenbedingungen zu einer Verschärfung der Distanz der beiden Bereiche führen könnte. Auf regionaler Ebene ist es aus meiner Sicht sinnvoll, vor der Einführung von Projekten gemeinsame Zielsetzungen zu entwickeln. Hier ist es besonders wichtig, im Voraus die Interessen der Mitarbeiterinnen einzubeziehen.

Dass hier bereits positive Bestrebungen vorhanden sind, zeigten die gemeinsamen Planungs- und Bilanzierungstreffen zum Projekt.

Bei der Auswahl der Projekte ist zudem der Fokus darauf zu richten, inwiefern diese die Bedürfnisse der beteiligten Erzieherinnen und Lehrerinnen berücksichtigen können. Die Untersuchung zeigt, dass auch in den an der Evaluation beteiligten Institutionen ein Hierarchiegefälle zu Lasten des Elementarbereichs besteht. Da dies die Kooperation zusätzlich belasten kann, sollten auf regionaler Ebene Versuche einer Aufwertung der Position der Erzieherinnen unterstützt werden. Denkbar wären zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen, die in den Räumlichkeiten der Kindergärten stattfinden, so dass die Erzieherinnen in die Rolle der Gastgeberinnen kommen und die Lehrerinnen Einblicke in die Institutionen erhalten. Ein positiver Ansatz wäre, die Kenntnisse über den jeweils anderen Bereich durch Hospitationen auszubauen. Da dies offenkundig im Berufsalltag nur schwer zu realisieren ist, könnte mit einer Perspektive eines zukünftigen Abbaus von Vorurteilen in beiden Ausbildungen ein Praktikum im jeweils anderen Bereich verankert werden. Darüber hinaus muss in der Ausbildung eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden der anderen Institutionsebene festgeschrieben werden. Ich selbst habe beide Ausbildungen durchlaufen und bin der Auffassung, dass eine Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen und Methoden des jeweils anderen Bereichs nur unzureichend integriert ist. Eine Aufwertung der Stellung der Erzieherinnen muss zudem durch eine höhere Besoldung signalisiert werden. Erachtet man die Bildung- und Erziehung im Elementarbereich als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse, ist es unverhältnismäßig, die dort erbrachten Leistungen am geringsten zu honorieren.

Positive Effekte hinsichtlich der Kooperation und damit auch der Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereichs sind durch die flächendeckende Einführung des Bildungs- und Erziehungsplans zu erwarten. Die Evaluation zur Erprobungsphase belegt, dass ein Großteil der Befragten eine Verbesserung der Gestaltung des Übergangs konstatiert. Im Hinblick auf die Konsistenz der Bildungsinhalte wurde ein intensiverer Austausch zwischen den Fachkräften festgestellt. Es wird jedoch auch hier deutlich, dass dies noch nicht optimal gelungen ist und sich die Mitarbeiterinnen einen intensiveren Austausch der Bildungsbereiche sowie gemeinsame Fortbildungen wünschen (vgl. HSM/HKM 2007a, S. 53). Das Begleitresultat der vorliegenden Untersuchung, dass die an der Erprobungsphase beteiligten Institutionen deutlich intensiver zusammenarbeiten, macht deutlich, dass diese Effekte auch über längere Zeit stabil sind. Zu begrüßen ist daher besonders der Ansatz, dass im Rahmen der flächendeckenden Einführung Fortbildungen geplant sind, für die Tandems aus Mitarbeiterinnen kooperierender Institutionen gebildet werden müssen. Da die Fortbildungen jeweils auf einen inhaltlichen Schwerpunkt ausgerichtet sind und zahlreiche Fragen der Bildungs- und Erziehungsarbeit aufgegriffen werden, ist zu erwarten, dass Impulse für die Entwicklung anschlussfähiger Bildungsprozesse gegeben werden können.

8. Literaturverzeichnis

- Akgün, M.** (2006): Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes TransKiGs NRW. Online im Internet: URL: http://www.transkigs.nrw.de/projekt/2_7.pdf (Zugriff: 26.05.2009)
- Arbeitsstab Forum Bildung** (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. Online im Internet: URL: http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/Forum-Bildung-Empf.pdf (Zugriff: 26.05.2009)
- Atteslander, P.** (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin.
- Bandura, A.** (1973): Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs.
- Bandura, A.** (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.
- Barton, A. H./ Lazarsfeld, P. F.** (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, C./ Barton, A. H./ Büchner, F. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 41-114.
- Becker-Textor, I.** (2006): Kooperation. In: Pousset, R. (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim und Basel, S. 232-234.
- Beland, K.** (1988): Second Step. Grades 1-3. Summary Report. Seattle.
- Bellenberg, G./ Klemm, K.** (2005): Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 30-38.
- Böttcher, W./ Holtappels, H. G./ Brohm, M.** (Hrsg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München.
- Boger, A./ Menz, W.** (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, E. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen.
- Bowi, U./ Ott, G./ Tress, W.** (2008): Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 57, S. 509-520.
- Bronfenbrenner, U.** (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Burk, K.** (2001): Die Veränderung der Einschulung. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main, S. 253-270.
- Caplan, G./ Mason, E. A./ Kaplan, D. M.** (1965): Four studies of crisis in parents of prematures. Community Mental Health Journal Volume 1, Number 2. Online im Internet: URL: <http://www.springerlink.com/content/v8m311k0610487p2/> (Zugriff: 26.05.2009)
- Cierpka, M./ Schick, A.** (2004): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. Handbuch. Göttingen [u. a.].
- Cierpka, M.** (2005): FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau.
- Comenius, J. A.** (1960): Pampaedia. Lateinische Texte und deutsche Übersetzung. 2., durchges. u. verb. Aufl. Heidelberg.
- Cowan, P.** (1991): Individual and family life transitions. A proposal for a new definition. In.: Cowan, P./ Hetherington, M. E. (Hrsg.): Family transitions. Advances in family research. Lawrence Erlbaum: Hillsdale New Jersey, S. 3-30.
- Dammann, E./ Prüser, H.** (Hrsg.) (1981): Quellen der Kleinkindererziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens. München.

- Deeke, A.** (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, C./ Deeke, A./ Völkel, B. (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191. Nürnberg, S. 7-22.
- Deutscher Bildungsrat** (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diekmann, A.** (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 17. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Dollase, R.** (2000): Reif für die Schule. In: Kinderzeit. Quartal II, S. 5-8.
- Duden** (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden. Mannheim [u.a.].
- Eder, F.** (1998) Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klassen. Göttingen.
- Engler, S.** (1997): Zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 118-130.
- Erning, G./ Neumann, K./ Reyer, J.** (Hrsg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Freiburg.
- Faust, G./ Götz, M./ Hacker, H./ Rossbach, H.-G.** (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn.
- Faust-Siehl, G.** (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main, S. 194-252.
- Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A.** (Hrsg.) (2001): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main.
- Filipp, S.-H.** (1981): Kritische Lebensereignisse. München [u.a.].
- Fishmann, B. J./ Marx, R. W./ Best, S./ Tal, R. T.**: Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. In: Teaching and Teacher Education, Jg. 19, S. 643-658.
- Flick, U.** (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, B.** (1997a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 371-395.
- Friebertshäuser, B.** (1997b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 503-534.
- Fthenakis, W. E.** (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau [u.a.], S. 19-37.
- Fthenakis, W. E.** (2004a): Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In: Faust, G./ Götz, M./ Hacker, H./ Rossbach, H.G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn, S. 9-26.
- Fthenakis, W. E.** (2004b): Vorwort. In: Griebel, W./ Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel, S. 9-13.

- Fuchs, M./ Baur, N./ Lamnek, S./ Luedtke, J.** (2009): Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. 2., überarb. und akt. Aufl. Wiesbaden.
- Garlichs, A.** (2007): Halt geben und Offenheit wahren. Einschulung aus pädagogischer Sicht. In: Die Grundschulzeitschrift 209/2007, S. 16-20.
- Gernand, B./ Hüttenberger, M.** (1989): Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung dargestellt am Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt. Frankfurt am Main.
- Glaser, B. G./ Strauss, A. L.** (1971): Status passage. Chicago III.: Aldine.
- Gold, Raymond L.** (1958): Roles in Sociologicals Field Observation. In: Social Forces, Nr. 3/36, S. 217-223.
- Götz, M./ Sandfuchs, U.** (2005): Geschichte der Grundschule. In Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U.(Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 13-30.
- Gollwitzer, M.** (2007): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Göttingen.
- Gräsel, C./ Parchmann, I./ Puhl, T./ Baer, A./ Fey, A./ Demuth, R.** (2004): Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In: Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster, New York, München, Berlin, S. 133-151.
- Griebel, W.** (2003a): Alles wird anders aber wie? Wenn aus dem Kindergartenkind ein Schulkind wird. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 4, S. 6-9.
- Griebel, W.** (2003b): Vernetzung der Wege und Einrichtungen im Bildungsverlauf. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Berlin, S. 150-160. Online im Internet: URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/gutachten_tageseinrichtungen.pdf (Zugriff: 26.05.2009).
- Griebel, W./ Niesel, R.** (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, S. 136–151.
- Griebel, W./ Niesel, R.** (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel.
- Groot-Wilken, B.** (2006): Frühe Kindheit und Transitionsprozesse. Von der Tageseinrichtung in die Grundschule. In: Klein & Groß, B. 59, S. 7-11.
- Grossmann, W.** (1994): KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. 2., erw. Aufl. Weinheim u.a.
- Grundschulverband:** Standpunkt Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich. Online im Internet: URL: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Programmatik/Standpunkt_E_P_2.pdf (Zugriff: 26.05.2009)
- Hacker, H.** (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. 2., erw. und akt. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Hacker, H.** (2001): Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main, S. 80-94.
- Hacker, H.** (2005): Anfangsunterricht. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 461-467.

- Hacker, H.** (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3., neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Haebelin, U./ Jenny-Fuchs, E./ Moser Opitz, E.** (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern und Stuttgart.
- Häder, M.** (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hesse, H.** (1970): Gesammelte Werke. Band 1. Frankfurt am Main.
- Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2007a): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Ergebnisbericht der Erprobungsphase. Wiesbaden. Online im Internet: URL: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=d702454c257a37e1c996fff21cf25808 (Zugriff: 26.05.2009)
- Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (2007b): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden. Online im Internet: URL http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f (Zugriff: 26.05.2009)
- Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.) (s.t): BEP-Gutscheinheft für pädagogisches Fachpersonal in Hessen. Univeröffentlichtes Material.
- Homberger, D.** (2003): Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht. Baltmannsweiler.
- Hovestadt, G.** (2003) Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Online im Internet: URL: http://www.edu-con.de/bericht_2003.pdf (Zugriff: 26.05.2009).
- Jahoda, M./ Lazarsfeld, P. F./ Zeisel, H.** (1997): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit; mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. 13 Aufl. Frankfurt am Main.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz** (2002): Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule. Online im Internet: URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/bericht_290402.pdf (Zugriff: 26.05.2009).
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz** (2004a): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (Zugriff: 17.02.2010)
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz** (2004b): Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf (Zugriff: 17.02.2010)
- Kammermeyer, G.** (2001): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A.: Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main, S. 96-118.
- Kapinus, P. M.** (2007): Bildung von Anfang an: Die Erprobung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Nordhessen: Kooperationsansätze, Erfahrungen und Perspektiven. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Kassel.
- Kelle, U.** (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.
- Kirchhoff, S./ Kuhnt, S./ Lipp, P./ Schlawin, S.** (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 4. überarb. Aufl. Wiesbaden.

- Knörzer, W./ Grass, K.** (2000): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5., vollst. überarb. und neu ausgest. Aufl. Weinheim und Basel.
- König, E./ Bentler, A.** (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 88-96.
- Kuckartz, U./ Dresing, T./ Rädiker, S./ Stefer, C.** (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.
- Lamnek, S.** (2005) Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.].
- Lenzen, D.** (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Reinbek bei Hamburg.
- Liebers, K./ Kowalski, D.** (2007): Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. Unter Mitarbeit von Horst Rode, Nadine Boyde und Ulrike Zeglin et al. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online im Internet: URL: http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/Befragung___bergang_BB.pdf (Zugriff: 26.05.2009).
- Lindemann, E./ Kutter, P.** (1985): Jenseits von Trauer: Beiträge zur Krisenbewältigung und Krankheitsvorbeugung. Göttingen.
- LIONS Club Kassel-Kurhessen** (2007): Ausschreibung der Förderinitiative "Gewaltprävention in Kindergärten und Grundschulen 2007. Unveröffentlichtes Dokument.
- Magistrat der Stadt Kassel** (2007): Antrag auf Fördermittel aus der Förderinitiative "Gewaltprävention in Kindergärten und Grundschulen 2007" des LIONS Club Kassel-Kurhessen. Unveröffentlichtes Dokument.
- Margetts, K.** (2002): Planning transition programmes. In: Fabian, H./ Dunlop, A.-W. (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Routledge/ Falmer, S. 111-122.
- Mayring, P.** (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgest. Aufl. Weinheim [u.a.]
- Meindel, C.** (1998): Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings. Diplomarbeit. Regensburg. Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.
- Melzer, W.** (2004): Gewalt in der Schule. In: Keck, R. W./ Sandfuchs, U./ Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 180-182.
- Mertens, D. M.** (1998): Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.
- Merz, J.** (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim.
- Meuser, M./ Nagel, U.** (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meuser, M./ Nagel, U.** (1997): Das Experteninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 481-491.
- Nickel, H.** (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 37, S. 217-227.
- Niesel, R./ Griebel, W./ Netta, B.** (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau [u.a.].

- Oerter, R./ Montada, L.** (1998): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Weinheim [u.a.].
- Oswald, H.** (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 71-87.
- Peter-Koop, A./ Wollring, B./ Spindler, B./ Grüßing, M.** (2007): ElementarMathematisches BasisInterview. Offenburg.
- Petermann, F.; Petermann, U.** (2000): Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Göttingen.
- Porst, R.** (1996): Fragebogenerstellung. In: Goebel, H./ Nelde, P. H./ Starý, Z./ Wölck, W. (Hrsg): Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York, S. 737-744
- Porst, R.** (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- Raab-Steiner, E./ Benesch, M.** (2008): Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS- Auswertung. Wien.
- Regierung von Unterfranken** (Hrsg.) (2007): Kooperation Kindergarten – Grundschule. Evaluation der Zusammenarbeit. Würzburg. Online im Internet: URL: http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/aktuelles/2007/dokumentation_kindergarten_grundschule.pdf (Zugriff: 26.05.2009)
- Reyer, J.** (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Rombach, H.** (Hrsg.) (1977): Wörterbuch der Pädagogik. Geographieunterricht bis Politische Bildung. Band 2. Freiburg im Breisgau [u.a.].
- Saldern, M. v./ Littig, K. E.** (1987): Landauer Skalen zum Sozialklima. 4.-13. Klassen. Weinheim.
- Schäfers, B.** (Hrsg.). (2003): Grundbegriffe der Soziologie. 8., überarb. Aufl. Opladen.
- Schick, A./ Cierpka, M.** (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung. 12, S. 100-110.
- Schick, A./ Cierpka, M.** (2004): FAUSTLOS in Kindergärten. Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten – dokumentiert im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004. Stuttgart.
- Schick, A.** (2006): Gewaltprävention in Grundschule und Kindergarten mit Faustlos. In: Psychoanalyse im Widerspruch. H. 35, S. 91-106.
- Schick, A./Cierpka, M.** (2008): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. 2., überarb. Aufl. Göttingen, S. 235-248.
- Schmidt, C.** (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 544-568.
- Schmitt, C.** (2008): Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperationen. In: Henschel, A./ Krüger, R./ Schmitt, C./ Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 517-526.
- Schüttler-Janikulla, K.** (1968): Einschulungsalter und Vorklassenbetreuung. München [u.a.].
- Schütz, J.** (2007): Zwischen Beanspruchung und Burnout. In: Der pädagogische Blick. 15, H. 4, S. 216-225.
- Schwartz, M. S./ Schwartz, C. G.** (1955): Problems in Participant Observation. In: American Journal of Sociology, Vol. 60, No. 4, S. 343-353.

- Sechtig, J./ Schmidt, T./ Roßbach, H.-G.** (2005): Vorschulerziehung und Elementarbildung. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, 276-285.
- Seitz, M./ Hallwachs, U.** (1996): Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen. München.
- Simmen, R.** (1990): Heimerziehung im Aufbruch. Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim. Bern und Stuttgart.
- Stockmann, R.** (2006a): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Böttcher, W./ Holtappels, H. G./ Brohm, M. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München, S. 23-38.
- Stockmann, R.** (Hrsg.) (2006b): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 3. Aufl. Münster [u.a.].
- Terhart, E.** (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 27-42.
- Tietze, W.** (2002): Institutionelle Betreuung von Kindern. In: Krüger, H.-H./ Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 497-517.
- Walper, S./ Roos, J.** (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: Faust-Siehl, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main, S. 30-52.
- Walter, W.** (1994): Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständigen-Rolle im Lichte von Experteninterviews. In: Hitzler, R./ Honer, A./ Maeder, C.: Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, S. 268-284.
- Weinert, F. E.** (1989): Übergänge und Brüche im Bildungswesen. Einführung in die Thematik. In: Fthenakis, W. F./ Geipel, R./ Happ, E. (Hrsg.): Übergänge und Brüche im Bildungswesen. München, S. 15-36.
- Welzer, H.** (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.
- Wilmers, N./ Enzmann, D./ Schaefer, D./ Herbers, K./ Greve, W./ Wetzels, P.** (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung. Bd. 23. Baden-Baden.
- Wustmann, C.** (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim.

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Abnahme der Aggressionskennwerte der Evaluationsgruppe und der Kontrollgruppe.....	30
Abb. 2: Anstieg in der Empathiefähigkeit vor Beginn und nach Beendigung des Curriculums	30
Abb. 3: Anzahl der Teilnehmerinnen nach Berufsgruppen	37
Abb. 4: Anzahl der der Teilnehmerinnen nach Funktionen	37
Abb. 5: Gruppenverteilung der Teilnehmerinnen (absolute und relative Anteile)	57
Abb. 6: Streitereien entwickeln sich oft zu körperlichen Auseinandersetzungen.....	58
Abb. 7: Häufige Streitereien	59
Abb. 8: Kooperationszufriedenheit der Konstellationen	61
Abb. 9: Austausch Übergang.....	66

Tabellen

Tab. 1: Abfolge von Einheiten und Lektionen in der Grundschule.....	28
Tab. 2: Reihenfolge der Lektionen für den Kindergarten	28
Tab. 3: Überblicksdarstellung zur Fragebogenerhebung.....	47
Tab. 4: Förderkonzepte sozial-emotionale Entwicklung	59
Tab. 5: Kooperationsverbesserung erwünscht?	59
Tab. 6: Zufriedenheit berufliche Situation/Kooperation	60
Tab. 7: Aktuelle Kooperationsformen gesamt	62
Tab. 8: Aktuelle Kooperationsformen Kindergarten vs. Schule	63
Tab. 9: Aktuelle Kooperationsformen KoopKonst. 1 vs. KoopKonst. 2.....	64
Tab. 10: Zufriedenheiten nach der Fortbildung	66

10. Abkürzungsverzeichnis

EMBI	ElementarMathematischesInterview
Gs	Grundschule
HBEP	Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren
HKM	Hessisches Kultusministerium
HSM	Hessisches Sozialministerium
JMK	Jugendministerkonferenz
Kiga	Kindergarten
KMK	Kultusministerkonferenz
KoopKonst	Kooperationskonstellation
MW	Mittelwert
MZP	Messzeitpunkt
s. t.	sine tempore (ohne Jahresangabe)
SD	Standardabweichung
Z.	Zeile