



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Maßnahmen und Strategien für einen organischen Übergang von der
Kindertageseinrichtung in die Ganztagschule

Bachelorthesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von:

Hannes Techentin

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0122-6

Erstprüfer(in): Prof. Dr. Claudia Nürnberg

Zweitprüfer(in): Nadine Meyer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Bedeutende Ergebnisse im pädagogischen Feld der Transitionsforschung	3
1.1 Ökopsychologischer Ansatz	3
1.2 Stresstheorie	4
1.3 Kontextuelles Systemmodell	4
1.4 Lebensspannen-Ansatz.....	5
2 Methodik.....	6
3 Transition nach Griebel und Niesel	8
3.1 Der Transitionsansatz	8
3.2 Das IFP-Transitionsmodell	9
4 Theoretische Grundlagen der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.....	11
4.1 Ebenen der Übergangsbewältigung.....	11
4.2 Schulfähigkeit, Voraussetzungen von Kind und Familie.....	11
4.3 Kritische Lebensereignisse und Schutzfaktoren	15
4.4 Zielrichtungen der pädagogischen Fachkräfte und Ziel des Übergangs.....	16
4.5 Vorläufer der Transitionsforschung.....	17
4.5.1 Comenius.....	17
4.5.2 Fröbel.....	18
5 Die Rolle von Resilienz im Kontext des Transitionsprozesses	19
6 Die Ganztagschule.....	21
7 Ergebnisse.....	23
8 Diskussion	32
Fazit	35
Literaturverzeichnis	36
Eidesstattliche Erklärung	42

Einleitung

Seit den 1950er Jahren haben sich soziologische und familienpsychologische Forschungsansätze mit den Entwicklungsaufgaben von Menschen und Familien über die Lebensspanne hinweg beschäftigt. Dabei konzentrierten sie sich auf normative Übergangsphasen, die von der Mehrheit der Menschen erlebt oder angestrebt werden (Pubertät, Heirat oder Geburten). In den 60er Jahren entwickelte sich die Psychologie und legte einen stärkeren Fokus auf individuelle Unterschiede und kognitive Prozesse. Neben den normativen Übergängen gewannen auch nicht-normative Übergangsphasen wie Familienkrisen, Katastrophenereignisse oder stressreiche Lebensereignisse an Bedeutung in der entwicklungspsychologischen Forschung der 70er Jahre (Fthenakis, 1999, S. 33).

Übergänge im Lebenslauf eines Menschen werden nicht von der Natur geschaffen, sondern sie haben einen institutionellen Rahmen und sind von Diskursen geprägt. Menschen jeden Alters werden explizit oder implizit dazu aufgefordert, Übergänge zu durchlaufen und zu gestalten. In den letzten Jahrzehnten wurden immer mehr Lebensabschnitte Gegenstand institutioneller Regulierung und pädagogischer Planung. Von Übergängen der frühen Bildungsinstitutionen KiTa und Grundschule, über den Übergang zur Elternschaft, bis hin zu letzten Übergängen in Pflegeeinrichtungen. Die verstärkte Aufmerksamkeit für Lebensübergänge entstand in den frühen 1980er Jahren. Dadurch rückten nicht nur formale Organisationen, wie Schulen oder soziale Einrichtungen in den Fokus, sondern auch informelle, alltägliche Praktiken wie Partnerschaften (Andresen et al., 2022, S. 15-16).

Der Wechsel von der Kindertagesstätte in die Grundschule markiert einen bedeutsamen Wendepunkt im Leben eines Kindes und seiner Familie. Obwohl das Kind bereits frühere Übergänge (beispielsweise innerhalb des familiären Umfeldes oder innerhalb der KiTa) gemeistert hat, spielt die erfolgreiche Bewältigung dieses Übergangs eine entscheidende Rolle für die zukünftige Bildungsbiografie des Kindes und seine langfristigen Perspektiven im Leben (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 239).

Für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist es wichtig, dass sich der Übergang von der KiTa in die Grundschule nicht zu einem kritischen Lebensereignis entwickelt. Der Wechsel von einer Institution zur anderen stellt eine Herausforderung dar, die zu positivem Wachstum führen kann, wenn sie erfolgreich bewältigt wird. Wenn

die Herausforderung jedoch zu groß wird, kann der Übergang zu einer Belastung werden und die Bildungsbiografie des Kindes negativ beeinflussen. Besonders entscheidend sind hierbei sowohl die Kommunikations- und Partizipationsfähigkeiten aller beteiligten Akteure als auch die Kooperation zwischen KiTa und Grundschule (Sauerhering; Lotze & Solzbacher, 2013, S. 4).

Seit der Jahrtausendwende steht die Übergangsgestaltung zwischen KiTa und Grundschule verstärkt im Fokus von Praxis, Forschung und Politik (ebd.). Auch in dieser Arbeit soll das Thema der Übergangsgestaltung genauer in den Blick genommen werden.

Der Übergang von der KiTa in die Grundschule wird von der Grundschulforschung selten in den Blick genommen (Nürnberg & Schmidt; 2015, S. 106), trotzdem gewinnt die Kinderperspektive immer mehr an Bedeutung in der Grundschulforschung (Hein & Streffer, 2019, S. 314). Aus diesem Grund soll sich diese Arbeit thematisch an die Übergangsgestaltung aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften in Ganztagschulen richten. Die Forschungsfrage, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, lautet demnach: Welche Maßnahmen und Strategien können pädagogische Fachkräfte in der Ganztagschule ergreifen, um einen organischen Übergang von der KiTa in die Ganztagschule zu begleiten? Im Folgenden werden die Begriffe Grundschule und Ganztagschule synonym verwendet.

Zunächst werden in einem ersten Abschnitt bedeutende Ergebnisse der Transitionsforschung vorgestellt. Die Methodik beschreibt die angewandte Forschungsmethode. Im Anschluss daran wird ein theoretischer Rahmen die Grundlage für die Arbeit bilden. Die Rolle der Resilienz soll in dieser Arbeit ebenfalls geklärt werden genauso wie die Ganztagschule als Konzept. Der Ergebnisteil bietet Raum für eine Beantwortung der Forschungsfrage, um danach die Ergebnisse zu diskutieren. Im Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und dient dazu einen Ausblick auf zukünftige Forschungsrichtungen zu bieten.

1 Bedeutende Ergebnisse im pädagogischen Feld der Transitionsforschung

Die Transitionsforschung der letzten Jahre orientiert sich an verschiedenen psychologischen Perspektiven. Das Transitionsmodell von Wilfried Griebel und Renate Niesel nimmt einige der bekanntesten Ansätze in den Blick und spiegelt somit den Stand der Forschung wider (Kordulla, 2017, S. 26). In diesem Abschnitt sollen eben diese Ansätze genauer betrachtet werden, um ebenfalls einen Überblick zur Transitionsforschung zu geben.

1.1 Ökopsychologischer Ansatz

Bronfenbrenners ökopsychologischer Ansatz kann zur Erklärung der menschlichen Entwicklung herangezogen werden. Als Ausgangspunkt sieht er einen heranwachsenden Menschen, der in verschiedene Systeme eingebettet ist. Diese Systeme werden von dem Menschen geprägt und prägen ihn gleichzeitig. Die verschiedenen Teilsysteme werden nach Bronfenbrenner als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet (Müller, 2014, S. 57).

Mikrosysteme bestehen aus einer Umgebung und ihren Elementen. Innerhalb dieser Umgebung kommunizieren Kind und Bezugsperson direkt miteinander. Mesosysteme umfassen Teile von mehreren Mikrosystemen, sie beschreiben somit die Beziehungen zwischen zwei oder mehreren Umgebungen. Das Exosystem steht nur in einem indirekten Zusammenhang mit einem Kind. Als Beispiel lässt sich hier die Erzieherin eines Kindes aufführen. Ihre Familie wirkt als Mikrosystem auf sie ein, genauso wie die Kindergartengruppe auch. Die Familie und die Kindergartengruppe stehen somit in Wechselwirkung mit der Erzieherin, somit wirkt die Familie indirekt auf die Kindergartengruppe ein und umgekehrt. Das Makrosystem wirkt auf die Beschaffenheit aller anderen Systeme, dazu gehören Kultur, Sprachen und Religion (Müller, 2014, S.57-58). Diese Gesellschaftlichen Beschaffenheiten wirken somit auf jedes der anderen drei Systeme ein und beeinflussen es. Die Theorie von Bronfenbrenner zeigt somit auf, dass jeder Beziehung eine Wirkung im Übergang beigemessen werden kann. Demnach eignen sich dieser Ansatz besonders, die Komplexität und die Anforderungen eines Schulüberganges zu verstehen (Kordulla, 2017, S. 27).

1.2 Stresstheorie

Lazarus hat einen maßgeblichen Beitrag zur Erforschung und Darstellung der Zusammenhänge zwischen bedeutsamen Lebensereignissen und empfundenem Stress in der psychologischen Stressforschung geleistet (Fthenakis, 1999, S. 33).

Die Stresstheorie versucht Belastungsbedingungen und Belastungsreaktionen zu erklären. Übergänge werden als kritische Lebensereignisse gesehen, die ein Kind bewältigen muss. Dabei kommt es darauf an, ob die Veränderung der Lebensumstände durch ein solches Ereignis von großem Ausmaß und von längerer Dauer sind und ob sie von dem Kind kontrollierbar sind und gewünscht werden (Velten, 2020, S. 22). Sobald das Kind seiner Einschätzung nach nicht die nötigen Ressourcen besitzt, um die Situation zu bewältigen, entsteht Stress. Wie ein Kind mit einer Stresssituation umgeht, ist dabei individuell sehr verschieden. Wichtige Rollen spielen dabei, die persönliche Erfahrung mit Übergängen, die eigene Persönlichkeit (schüchtern oder offen), aber auch die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen (Kordulla, 2017, S. 29).

1.3 Kontextuelles Systemmodell

Das kontextuelle Systemmodell baut auf Bronfenbrenners ökopsychologischen Ansatz auf und integriert verschiedene systemtheoretische Ansätze. Er wurde vom National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) entwickelt, um das Problem des Übergangs besser zu verstehen. Insgesamt umfasst der Ansatz vier zentrale Erkenntnisse:

1. Der Erfolg in den ersten Schuljahren hat langfristige Auswirkungen auf die Schullaufbahn und individuelle Unterschiede bleiben nach diesem Zeitraum stabil.
2. Neben den Merkmalen des Kindes, die nur 25 % der Unterschiede in der Anpassung an die Schule erklären, spielen auch andere Faktoren eine entscheidende Rolle. Daher sind zusätzliche Einflussfaktoren von Bedeutung.
3. Die Anpassung an die Schule wird auch von den Eigenschaften der sozialen Umgebung beeinflusst, zu denen die Freundschaften des Kindes, die Gruppengröße und das soziale Klima der Schulklasse und positive Merkmale der Lehrkraft gehören. Diese Faktoren tragen ebenfalls zur erfolgreichen Anpassung an die Schule bei.
4. Die Qualität der Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule ist ein bedeutender Faktor neben der Anpassung des Kindes.

Eine ausgewogene Balance zwischen der Leistung des Kindes und spezifischen Maßnahmen, die von der Umgebung ergriffen werden sollen, wird angestrebt. Besonders wird eine intensive Zusammenarbeit zwischen zwei Institutionen (in diesem Fall Kindertagesstätte und Grundschule) empfohlen (Hacker, 2008, S. 41-42).

1.4 Lebensspannen-Ansatz

Ein möglicher Ansatz für den Dialog zwischen Psychologie und Übergangsforschung liegt in dem Konzept des Lebensspannen-Ansatzes. Das Konzept umfasst drei psychologische Funktionen: Wachstum, Aufrechterhaltung und Verlustregulation. Die Ressourcen einer Person werden, abhängig von der Lebenssituation, in unterschiedlichem Maße zur Erfüllung dieser Funktionen eingesetzt (Oswald & Wanka, 2020, S. 82).

Wachstum bezieht sich auf die Weiterentwicklung von Verhalten und Fähigkeiten auf ein höheres Niveau. Aufrechterhaltung beschreibt Verhaltensweisen, die trotz erlebter Einschränkungen das erreichte Niveau an Fähigkeiten aufrechterhalten wollen. Verlustregulation bezieht sich auf die Nutzung verbleibender Fähigkeiten, um eine Funktion auf einem niedrigen Niveau zu erhalten, wenn eine Aufrechterhaltung nicht möglich ist (ebd.).

Empirische Studien zur frühen Lebensphase legen nahe, dass Wachstum eine dominante Rolle spielt, während im mittleren Erwachsenenalter eher die Aufrechterhaltung und im sehr hohen Alter die Verlustregulation im Mittelpunkt stehen (ebd.).

Entwicklung aus psychologischer Sicht findet im Austausch der Person mit den jeweiligen sozialen, institutionellen, räumlich-dinglichen oder kulturellen Gegebenheiten in einer bestimmten Situation statt. Einflüsse wie die eigene Biografie, sozioökonomische-, familiäre- oder kulturelle Rahmenbedingungen wirken dabei auf diesen Austausch ein. Die Ergebnisse dieses Austauschs können in Bezug auf Zielvariablen wie Wohlbefinden, Selbstständigkeit, Gesundheit oder Teilhabe beschrieben werden (ebd.).

2 Methodik

Im folgenden Abschnitt wird genauer auf die Forschungsmethode, die Literatuarbeit, eingegangen. In einer Literatuarbeit liegt der Fokus auf dem Beantworten einer Forschungsfrage, wobei auf bereits vorliegende Literatur zurückgegriffen. Sie ist keine spezifische Methode im klassischen Sinn, sondern eine Komponente der Untersuchungsplanung, die sich auf die Auswahl empirischen Materials bezieht. Anstelle von Daten, die in einer separaten Forschung erhoben werden, wird bereits vorhandenes Datenmaterial genutzt. Dies kann entweder als alternative oder als Ergänzung zur Datenerhebung dienen (Madjedović, 2010, S. 305).

Die Literatuarbeit (auch Literaturanalyse oder Sekundäranalyse) wurde ursprünglich mit der erneuten Nutzung quantitativer Umfragedaten in Verbindung gebracht. In den 1990er Jahren begannen einzelne Forscher*innen und Forschungsgruppen, sich mit den Potenzialen, methodologischen Aspekten und Problemen einer qualitativen Sekundäranalyse zu beschäftigen. Die ersten Veröffentlichungen reflektierten Erfahrungen mit Sekundäranalysen im Bereich der Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Janet Heaton veröffentlichte einige Jahre später eine Monografie zur qualitativen Sekundäranalyse, basierend auf einer Überprüfung der englischsprachigen Literatur in diesem Bereich. In der Monografie widmete sie sich den methodologischen Besonderheiten der qualitativen Sekundäranalyse und definierte sie als eigenständige Forschungsstrategie (Madjedović, 2010, S. 304).

Es gibt verschiedene bewährte Verfahren für die Literatuarbeit. Es lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden. Die narrative Literatuarbeit beinhaltet einen zusammenfassenden Bericht, in dem sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsergebnisse zu einem Thema präsentiert werden. Dieses Verfahren bietet einen breiten Überblick über das Thema und ist eine der gebräuchlichsten Methoden, es beinhaltet jedoch keine spezifische Fragestellung. Es werden vier typische Formen der narrativen Literatuarbeit beschrieben: historische-, allgemeine-, methodische- und theoriegeleitete Rezension (Gossel, 2021, S. 46).

Im Gegensatz dazu ist die systemtheoretische Literatuarbeit eine kritische Zusammenfassung und Bewertung aller relevanten Studien, die eine spezifische Forschungsfrage zu einem bestimmten Thema behandeln. Dieser Ansatz zeichnet sich durch klare Kriterien für die Ein- und Ausschlusskriterien, eine transparente Suchstrategie, systematische Kodierung und Analyse der betrachteten Studien sowie eine Synthese der Ergebnisse

aus. Systematische Literaturarbeiten werden insbesondere im Bereich der medizinischen Forschung angewendet, finden aber auch in vielen anderen Forschungsfeldern Anwendung (Gossel, 2021, S. 46-47).

Eine Besonderheit der Literaturarbeit ist unter anderem, dass sie Daten mehrerer Studien und Forschungen zusammenfassen kann. Die analysierten Daten können sich dann zum einen anderen Daten decken und somit eine größere Basis schaffen, sie können aber auch um weitere Themen ergänzt werden. Somit können verallgemeinerbare Theorien gebildet werden (Madjedović, 2010, S. 307). Auch in dieser Arbeit sollen mithilfe der Sekundäranalyse verschiedene Daten zusammengeführt werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können und ein verallgemeinerbares Ergebnis herauszustellen.

Die Literaturarbeit beinhaltet zudem das Lesen und die Bewertung relevanter Literatur in einem bestimmten Fachgebiet. Dabei können der deskriptive Teil und der analytische Teil in einen Überblick über bisherige Forschungsleistungen und eine kritische Bewertung dieser Leistungen unterteilt werden (Baldauf, 2018, S. 9).

Der größte Auswahl an Literatur fand sich zunächst in den Bibliotheken der Hochschule Neubrandenburg und der Universität Rostock. Mithilfe der Onlinesuchfunktion ließ sich die große Auswahl von Büchern auf eine übersichtliche Menge verkleinern. Suchbegriffe waren dabei unter anderem ‚Transition‘ und ‚Übergang von der KiTa in die Grundschule‘, ‚Grundschulpädagogik‘ und ‚Ganztagsschule‘, ‚Kooperation von KiTa und Grundschule‘, und ‚vom Elementarbereich zum Primarbereich‘. Diese Suchbegriffe wurden auch bei Internetsuchmaschinen wie Google Scholar oder dem Fachportal Pädagogik verwendet.

In einem ersten Teil der Arbeit wird ein allgemeiner Überblick über das Forschungsfeld des Übergangs von der KiTa in die Grundschule gegeben. Im zweiten Teil wird dann eine Auswahl an Literatur passend zur Forschungsfrage zusammengestellt, die in dieser Arbeit beantwortet werden soll.

3 Transition nach Griebel und Niesel

Der Begriff des Übergangs wird zunehmend hinterfragt und stattdessen hat sich der Begriff der Transition etabliert (Fthenakis, 1999, S. 36). Der Begriff Übergang wird im Alltag verwendet, während Transition in der Forschung gebrauch finden soll (Kordulla, 2017, S. 25).

Eine Definition für Transitionen könnte lauten: „Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37-38).

3.1 Der Transitionsansatz

Der Anspruch, der an Kindertageseinrichtungen gestellt wird, hat sich von einer Betreuungseinrichtung zu einer Bildungseinrichtung weiterentwickelt. Sie haben nicht nur die Aufgabe sich mit der ersten Transition (von der Familie in die Bildungseinrichtung) auseinanderzusetzen, sondern auch mit der darauffolgenden (von der KiTa in die Grundschule) (Griebel & Niesel, 2013, S. 292).

Der Transitionsansatz von Wilfried Griebel und Renate Niesel ist einer der wichtigsten Modelle zur Erklärung von frühkindlichen Übergängen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich durch das erstmalige erfolgreiche gestalten einer Transition die Wahrscheinlichkeit erhöht, weitere Bildungsübergänge zu bewältigen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beginnt demnach ein Jahr vor der Einschulung und kann bis zum zweiten Schuljahr andauern. Ausgangspunkt ist zudem, dass die Akteurinnen „kollaborativ in einem dialogischen Verhältnis agieren“ (Seifert & Wiedenhorn, 2018, S. 96). Innerhalb dieses Prozesses werden die Kinder von ihren Eltern und den pädagogischen Fachkräften aus KiTa und Grundschule begleitet und unterstützt. Als allgemeines Ziel der Übergangsgestaltung sehen Griebel und Niesel die Stärkung der Resilienz, durch unterstützende Impulse, professionelle Reflexion und durch emotionale Zuwendung (Seifert & Wiedenhorn, 2018, S. 95-96).

3.2 Das IFP-Transitionsmodell

Am Staatsinstitut der Frühpädagogik (IFP) in München wurde das IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel entwickelt. Es unterscheidet sich von anderen Übergangsmodellen, da es sich primär mit der Bewältigung von Veränderung beim Eintritt in und dem Übergang zwischen Bildungseinrichtungen befasst. Diese werden als biografische Übergänge betrachtet und müssen sowohl von dem Kind als auch von den Eltern bewältigt werden. Im Fokus steht nicht nur der institutionelle Übergang selbst, sondern vielmehr die Herausforderungen, die mit diesem Übergang verbunden sind (Graalman, 2016, S. 24).

Das IFP-Transitionsmodell dient als ein Arbeitsinstrument in der Transitionsgestaltung von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. Mithilfe dieses Modells lassen sich die Anforderungen, für einen erfolgreichen Übergang genauer bestimmen, beispielsweise, welcher Bedarf an Unterstützung wird gefordert oder auch welche pädagogischen Arrangements können gezielt entworfen werden (Griebel & Niesel, 2013, S. 288). Das Modell kann in Bezug auf drei Aspekte genauer betrachtet werden: Ziele, Beteiligte und die Bewältigung von Übergängen auf verschiedenen Ebenen. Das Ziel besteht dabei nicht darin, Übergänge schnell und reibungslos ablaufen zu lassen, sondern Übergängen ausreichend Zeit und Möglichkeiten zu geben und den Prozess aktiv zu erleben. Nach dem Übergang soll eine Transitionskompetenz entwickelt werden, die zukünftige Übergänge betrifft und in grundlegende und spezifische Kompetenzen unterteilt ist (Graalman, 2016, S. 24).

Eltern gelten im Übergang genauso wie ihre Kinder als aktive Beteiligte. Sie begleiten ihre Kinder, erleben aber gleichzeitig den Übergang selbst als Transition. Für pädagogische Fachkräfte ist die Begleitung des Übergangs Teil ihrer beruflichen Routine. Sie durchlaufen den Prozess nicht aktiv, sondern fungieren als Begleiter und blicken mit Distanz auf die Übergänge (Graalman, 2016, S. 24-25).

Mit Bezug auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist es wichtig, dass die individuelle Entwicklung in den Vordergrund gestellt wird. Das heißt, dass das Selbstbild eines kompetenten Kindes entwickelt werden muss. Um das zu erreichen, müssen zunächst die positiven und negativen Gefühle bewältigt werden. Zu den positiven Gefühlen zählen beispielsweise Freude und Stolz und zu den negativen Unsicherheit und Angst. Außerdem müssen Basiskompetenzen wie Selbstwertgefühl und die Kommunikationskompetenz gestärkt werden, damit neue Kompetenzen, die in der

Schule benötigt werden, herausgebildet werden können. Solche Schulkompetenzen sind beispielsweise Lese- und Zählkompetenzen, Konfliktlösefertigkeiten und auch die Entwicklung einer eigenen Identität. Auf einer Beziehungsebene lässt sich festhalten, dass Verluste von Vertrauenspersonen im selben Moment aber auch die Aufnahme von neuen Beziehungen verarbeitet werden müssen. Die Integration in einen neuen Lebensbereich, in die Schule und damit ein Wechsel vom Elementarbereich zu Lehrplänen im Grundschulbereich muss gelingen. Solche Diskontinuitäten stellen Herausforderungen in der Übergangsgestaltung dar (Griebel & Niesel, 2013, S. 292).

4 Theoretische Grundlagen der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Die theoretischen Grundlagen schaffen einen Überblick über die wichtigsten Punkte der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Schlüsselthemen sind hierbei, die Schulfähigkeit, kritische Lebensereignisse sowie das Ziel des Übergangs. Hinzu kommen die verschiedenen Ebenen des Übergangs, Schutzfaktoren und zwei Vorläufer die die Institutionen Schule sowie Kindergarten geprägt haben.

4.1 Ebenen der Übergangsbewältigung

Die Entwicklungsaufgaben innerhalb des Übergangs lassen sich auf drei Ebenen beschreiben.

Auf der *individuellen Ebene* wird die sich verändernde Identität des Kindes in den Blick genommen. Außerdem wird seine emotionale Bewältigung und seine Zugehörigkeit genauer betrachtet. Die Veränderungen innerhalb einer sozialen Bezugsgruppe werden auf der *interaktionalen Ebene* beschrieben. Dazu gehört auch der Verlust oder die Entwicklung einer neuen Beziehung oder Bezugsperson, sowohl in der Familie als auch in der Einrichtung (KiTa/Schule). Auf der *kontextualen Ebene* werden Unterschiede herausgestellt, die durch einen Institutionswechsel sichtbar werden. Dazu gehört bezogen auf die Schule, eine eventuell stärkere Strukturierung des Alltags oder auch eine Leistungsbewertung in Form von Noten (Hein & Streffer, 2020, S. 316).

4.2 Schulfähigkeit, Voraussetzungen von Kind und Familie

Schulfähigkeit, Voraussetzungen von Kindern

Der Eintritt in die Schule markiert eine Veränderung im Status des Kindes, da es zum Schulanfänger wird. Mit großer Neugier und Stolz auf das in der Kindertagesstätte erworbene Wissen und die Fähigkeiten möchte es diese nun anwenden und zeigen, was es kann. Diese Motivation bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Übergang und die weitere Entwicklung des Kindes. Es ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die individuellen Stärken und Interessen der Kinder zu erkennen und ihre Kompetenzen entsprechend zu fördern (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 239).

Die Frage nach der Schulfähigkeit wird besonders im Kontext der Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen genauer betrachtet. Besonders dann, wenn sie von den Eltern nach einem Einschulungszeitpunkt gefragt werden, denn dann geht es darum das Kind frühzeitig, fristgemäß oder auch verzögert einzuschulen. Was genau unter Schulfähigkeit verstanden wird, ist schon seit der Einführung der Schulpflicht ein zentrales Thema (Plehn, 2020, S. 16).

Schulkindern benötigen bestimmte Fertigkeiten, um den Anforderungen in der Schule gerecht zu werden. Dazu gehört unter anderem das zielgerichtete Arbeiten trotz gelegentlicher Unlust sowie Frustration oder Ablenkung. Zudem wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Impulse kontrollieren und ihre Aufmerksamkeit polarisieren können. Auf sozialer Ebene sollten Schulanfängerkinder in der Lage sein soziale Aufgabe und das Arbeiten in einem Team erfolgreich gestalten zu können. Diese Anforderungen werden mithilfe von sogenannten exekutiven Funktionen bewältigt, welche als höhere kognitive Funktionen beschrieben werden. Sie stehen im Zusammenhang mit Fähigkeiten wie z. B. der Aufmerksamkeitslenkung, planvollem vorrausschauendem Handeln, der Merkfähigkeit oder auch mit flexiblem Verhalten. Damit werden sie zu Konzentration und Aufmerksamkeitsfokussierung benötigt und werden dann wirksam, wenn instinktives Handeln als nicht ratsam erachtet wird (Plehn, 2020, S. 20-21).

Ebenfalls wichtig sind die proximalen Kompetenzen. Diese sogenannten schulfachnahen Kompetenzen des Kindes sind zentrale Inhalte des Anfangsunterrichtes, welche Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen stark beeinflussen. Proximale Vorläuferkompetenzen sind entscheidende Komponenten, welche einen Großteil der Unterschiede in den späteren Leistungen der Kinder erklären (ebd.).

Bis zu einem gewissen Grad lassen sich solche Kompetenzen mit Einschulungsverfahren oder Tests wie zum Beispiel dem Kieler Einschulungsverfahren (KEV) oder dem Kettwiger Schuleingangstest (KST) überprüfen. Häufig haben die ‚externen Prüfer‘ aber nicht ausreichend Zeit, das Kind genauer kennenzulernen. Die pädagogischen Fachkräfte können wiederum meist sehr genau eine Auskunft über den Entwicklungsstand des Kindes geben. Deshalb ist es sinnvoll die jeweilige pädagogische Fachkraft als Beobachter in einem solchen Einschulungstest dabei zu haben (Römling-Irek, 2013, S. 22-23).

Für die Schule ist besonders wichtig, dass Kinder gemeinschaftsfähig sind. Die Gemeinschaftsfähigkeit ist neben den zuvor genannten Voraussetzungen die wichtigste Fähigkeit, um sich in der Schule zurechtzufinden. Gerade Kinder, die sich nicht in die Rahmenbedingungen und Regeln einer Klasse eingliedern können, werden große Schwierigkeiten in der Schule haben. In der KiTa machen sich Kinder mit fehlender Gemeinschaftsfähigkeit dadurch bemerkbar, dass sie ungern an Besprechungskreisen teilnehmen oder sich häufig zurückziehen (Römling-Irek, 2013, S. 24-25).

An dieser Stelle ist es wichtig, dass sowohl Pädagog*innen im Elementarbereich, als auch im Grundschulbereich zusammenarbeiten. Dazu gehören unter anderem Absprachen, ein regelmäßiger Austausch, aber auch das Wissen über die geplanten Abläufe in den jeweiligen Institutionen. Wenn die Kooperation erfolgreich verläuft, können die Kinder entsprechend begleitet und behutsam in die Schule eingeführt werden. Damit die Pädagoginnen und Pädagogen dann noch den Vorschlägen der Länder gerecht werden können, ist es vor allem wichtig, dass sie ausreichend Zeit bekommen, um diese auch umzusetzen (ebd.).

Bisherige wissenschaftliche Betrachtungen definieren Schulfähigkeit ausschließlich auf das Alter von fünf bis sieben. Aus der Entwicklungspsychologie wird deutlich, dass Erfahrungen, die Kinder in ihren ersten Jahren machen, das Gehirn und damit auch die kindliche Lernfähigkeit beeinflussen. Somit kann Schulvorbereitung nicht auf ein bestimmtes Alter festgelegt werden, sie muss als „kontinuierlicher, früh einsetzender Prozess verstanden werden“ (Stamm, 2013, S. 280).

Voraussetzungen von Eltern und Familie

Für einen erfolgreichen Übergang ist es wichtig, dass nicht nur die Kinder bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Auch die Eltern bzw. Familien der Kinder müssen bestimmte Kernkompetenzen und Aufgaben erfüllen, um die Bedingungen für ihre Kinder bestmöglich zu gestalten (Seifert & Wiedenhorn, 2018, S. 97).

Voraussetzungen, die Eltern im Übergangsprozess bereitstellen sollten, beziehen sich im folgenden Teilabschnitt auf die Familie selbst, den sozialen Hintergrund, sowie Migration (Müller, 2014, S. 104).

Die Familie hat für Kinder eine besondere Bedeutung. Dort fühlen sie sich wohl und genießen gemeinsame Unternehmungen. Die Bindungen innerhalb des Interaktionsraumes der Kinder fokussieren sich. Im Übergangsprozess sind die wichtigsten Bindungen

die Eltern, sowie die pädagogischen Fachkräfte aus KiTa und Grundschule. Sie sind besonders wichtig für den kindlichen Sozialisationsprozess und damit auch für den Übergangsprozess in die Grundschule (Müller, 2014, S. 104-106).

Mit Bezugnahme auf das Erziehungsverhalten der Eltern lässt sich herausstellen, dass bei verantwortungsbewusstem Erziehungsverhalten die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern gestärkt werden. Während bei einem negativen Erziehungsverhalten (z. B. körperliche Strafen) die sozial-emotionalen Kompetenzen geschwächt sind (Müller, 2014, S. 108).

Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst sowohl die Bildungsmöglichkeiten der Kinder als auch die eigenen Erwerbsmöglichkeiten. Diese hängt unmittelbar mit dem Armutsrisiko von Kindern zusammen. Kinder, die eine solche Armut erleben, sind materiell und kulturell eingegrenzt. Unter anderem kann Armut negativen Einfluss auf den Gesundheitsstand oder auch auf die Ernährung und Körperpflege haben. Zudem ist das Konfliktpotenzial von Kindern aus ärmeren Verhältnissen größer als von anderen Kindern. In unteren sozialen Schichten kommt es nicht selten vor, dass Kinder Gewalt oder Vernachlässigung erleben müssen (Müller, 2014, S. 112). Mit Blick auf den Übergang von der KiTa in die Grundschule ist festzuhalten, dass Kinder aus Armutsverhältnissen eine schlechtere Lernausgangslage in vielen Entwicklungsbereichen haben als Kinder aus höheren sozialen Schichten (ebd.).

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener und vor allem kürzer eine Kindertageseinrichtung als deutsche Kinder. Hinzu kommt, dass sie dort auch eine deutlich schlechtere Betreuung genießen. Mit Eintritt in die Schule zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger zurückgestuft werden, da sie besonders im Kompetenzbereich Sprache Probleme haben. Das führt unmittelbar dazu, dass der Übergangsprozess deutlich beeinflusst und erschwert wird (Müller, 2014, S. 113-114).

Die Einbindung und aktive Beteiligung der Eltern sind von großer Bedeutung im Übergangsprozess. Eltern betrachten sich in der Regel als Begleiter während des Prozesses. Oft erkennen sie erst später ihre eigene Unsicherheit und die veränderte Rolle als Eltern eines Schulkindes. Es ist wichtig, die Eltern in partnerschaftlicher Weise zu begleiten und zu unterstützen (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 239).

4.3 Kritische Lebensereignisse und Schutzfaktoren

Kritische Lebensereignisse

Übergänge werden als kritische Lebensereignisse definiert und können daher zu Beeinträchtigungen führen. Lebensereignisse werden als kritisch bezeichnet, wenn sie die Erwartungen und Erfahrungen eines Menschen übersteigen und von Emotionen begleitet werden. Um ein solches Ereignis zu bewältigen, muss ein Gleichgewicht zwischen der Person und seiner Umwelt geschaffen werden (Müller, 2014, S. 117-118).

Bei der Bewältigung können ungeahnte Faktoren dem Prozess eine neue Richtung geben und ihn damit schwerwiegend beeinflussen. Er kann aber auch ohne Probleme und damit zum Wohl des Kindes verlaufen, gerade dann ist es wichtig keine weiteren Veränderungen anzustreben. Demnach ist es essenziell für beide Institutionen über eine Notwendigkeit einer Veränderung zu diskutieren (Karbach & Ghandour, 2015, S. 67.68).

Ein bedeutender Erkenntnisgewinn lässt sich in der Lebensereignisforschung herausstellen. Die Perspektive richtet sich nicht mehr nur auf die Folgen, sondern auch auf die Voraussetzung eines kritischen Lebensereignisses. Außerdem werden Faktoren für Beeinträchtigungen als risikoe erhöhend und risikomildernd beschrieben. Das bedeutet, dass kritische Lebensereignisse nicht nur mit negativen Folgen verbunden werden, sondern auch mit der Möglichkeit bestimmte positive Eigenschaften auszubilden oder zu verstärken (Müller, 2014, S. 118).

Schutzfaktoren

Schutzfaktoren können dazu beitragen, den Übergang gar nicht erst zu einem kritischen Lebensereignis mit schwerwiegenden Folgen kommen zu lassen. Sie sind zudem eine Bedingung für eine angemessene Entwicklung des Kindes während des Übergangs (Hanke; Eckerth & Hein, 2020, S. 78).

Kindbezogene Schutzfaktoren, die eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs unterstützen, umfassen das allgemeine Wohlbefinden des Kindes, ein positives Selbstkonzept und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Positive Einstellung sowie Freude am Lernen und positives Sozialverhalten sind ebenfalls wichtige Faktoren. Weitere Schutzfaktoren können ein problemorientiertes Bewältigungsverhalten, Bereitschaft zur Anstrengung, Anpassungsfähigkeit und Fähigkeiten in spezifischen Lernbereichen (Hanke; Eckerth & Hein, 2020, S. 79).

Schutzfaktoren auf interaktionaler Ebene könnten beispielsweise eine stabilisierende emotionale Bindung zu einer Bezugsperson oder auch die Unterstützung des Kindes durch die pädagogischen Fachkräfte und die Familien sein. Des Weiteren kann auf einer interaktionalen Ebene die Anwesenheit von schon bekannten und vertrauten Kindern innerhalb der neuen Bezugsgruppe als Schutzfaktor angesehen werden (Hanke; Eckerth & Hein, 2020, S. 80).

Arrangements von pädagogischen Fachkräften beider Institutionen und deren Kooperation miteinander bilden kontextuale Schutzfaktoren. Aber auch das Einbeziehen der Eltern in den Übergangsprozess kann ein Schutzfaktor sein (ebd.).

4.4 Zielrichtungen der pädagogischen Fachkräfte und Ziel des Übergangs

Es ist von besonderer Bedeutung, die Kontinuität von Bildungsinhalten und -methoden zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sicherzustellen. Dabei sollte das Kind in der Schule dort abgeholt werden, wo es in seiner Entwicklung steht und durch gezielte Anregungen in seiner aktiven und gestaltenden Rolle unterstützt werden. Sowohl KiTa als auch Grundschule prägen neben dem Elternhaus die Einstellung zum Lernen und zur Bildung. Für erfolgreiches Lernen in der Schule sind bestimmte Basiskompetenzen erforderlich. Dabei ist es Aufgabe von beiden Institutionen zu beobachten, inwieweit das Kind welche Kompetenzen entwickelt hat, welche Strategien es nutzt und wie es entsprechend gefördert werden kann. Wenn diese Basiskompetenzen entwickelt sind, kann der Übergang erfolgreich gestaltet werden (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 240).

Von einem erfolgreichen Übergang wird dann gesprochen, wenn das Kind sich in der Schule emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen präsentiert, sich wohl fühlt, die gestellten Anforderungen optimal bewältigt und die Bildungsangebote optimal nutzt. Eltern können den Übergang als erfolgreich ansehen, wenn sich in ihrer neuen Rolle als Eltern eines Schulkindes wohlfühlen und in der Lage sind die damit verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Der Übergangsprozess ist individuell unterschiedlich und hängt von persönlichen Faktoren sowie den verfügbaren Ressourcen und dem Mitwirken aller Beteiligten ab (Hanke; Eckert & Hein, 2020, S. 78).

4.5 Vorläufer der Transitionsforschung

Obwohl die Schwierigkeit eines Schuleintrittes erst seit dem 20. Jahrhundert existiert, gab es schon vorher Verfechter einer „Kontinuität der Bildung“ (Hacker, 2008, S. 17) in der Geschichte der Erziehungswissenschaften. Comenius und Fröbel sind zwei dieser Verfechter, sie plädierten schon lange vor Zeiten der Bildungspläne für eine fortlaufende Bildung von klein auf und müssen demnach als Vorläufer der Transitionsforschung gesehen werden (ebd.).

4.5.1 Comenius

Johann Amos Comenius wurde 1592 in Nivnitz (heutiges Tschechien) geboren. Nach seinem Theologiestudium arbeitete er ab 1614 als Lehrer und Geistlicher in Prerau und Fulnek. 1622 zog es ihn aufgrund des 30-jährigen Krieges ins heutige Polen. Dort übernahm er die Leitung einer Schule und beschäftigte sich fortan mit dem Verfassen von pädagogischen Schriften. Seine Schriften machten ihn auch außerhalb der Grenzen des damaligen Heiligen Römischen Reiches bekannt (Weidel, 1996, S. 16). Beispielsweise durch seine Große Didaktik (*Didactica magna*), sie richtet sich nicht an die Schüler, sondern an die Lehrenden. Dabei knüpft das Werk an Gedanken der Reformbewegungen des 16. Jahrhunderts an. Seine Gedanken richteten sich dabei auch an denen von Wolfgang Ratke, weshalb seine Ideen zur damaligen Zeit nicht neu waren. Comenius' Ziel war es allen „Menschen alles zu Lehren“ (Dietrich, 1995, S. 52-54).

Comenius richtet sich mit seiner Didaktik an ein stufenweises Voranschreiten des Unterrichts. Er tritt für einen, der Entwicklung entsprechenden Unterricht ein und weist darauf hin, dass Lernen aufeinander aufbauen muss. Sein eigens konzipiertes Schulsystem besteht aus vier Schulen, jede von ihnen dauert sechs Jahre. Dabei sollten die nachfolgenden Schulen auf die vorangegangenen aufbauen und somit einen fließenden Übergang schaffen (Hacker, 2008, S. 18). Comenius war also schon vor fast 400 Jahren darauf bedacht einen kontinuierlichen Bildungs- und Lernprozess zu schaffen.

Das pädagogische Handeln war für ihn das Zentrum der Ordnung der Gesellschaft. Die Begriffe Erziehung und Bildung fasste er mit dem Oberbegriff Pädagogik zusammen. Damit verbindet er die unvermeidliche „Lebensgeschichte jedes Menschen, der seine Aufgabe erkennt und sich entschließt, die Gegenstände und Verhältnisse aufeinander abzustimmen und, wo immer nötig, beherzt eingreift“ (Gamm, 2008, S.28).

Seine Pädagogik basiert auf zwei Grundlagen: Zum einen zielt sie darauf ab, den Menschen, die Kirche und die Politik zu erneuern. Gleichzeitig ist sie in der praktischen Arbeit als Lehrer verwurzelt und stellt eine theoretische Reflexion über die Praxis dar (Dietrich, 1995, S. 52). Zusätzlich haben seine Aussagen ihre Grundlage im positiven christlichen Menschenbild. Er bricht mit den mittelalterlichen Vorstellungen von der Erbsünde und den begrenzten Erkenntnismöglichkeiten des Menschen. Er betrachtet den Menschen als Abbild Gottes, der nicht nur Gottes Wünsche wahrnehmen kann, sondern auch in der Lage ist ihnen gerecht zu werden. Nach Comenius besitzt der Mensch von Natur aus die Fähigkeit, alle Dinge zu verstehen und die Natur zu beherrschen. Damit der Mensch seine Fähigkeiten entwickeln kann, muss er selbst aktiv werden. Bei Comenius wird das Menschensein nicht gegeben, sondern der Mensch nimmt aktiv am Prozess seiner Entfaltung und der Entwicklung seines göttlichen Abbildes teil (Wartenberg, 1996, S. 11-12).

4.5.2 Fröbel

Friedrich August Fröbel ist in Deutschland vor allem im Bereich der Elementarpädagogik bekannt. Er stiftete im Jahr 1840 den ersten deutschen Kindergarten. Er entwarf eigene Spiele und Spielanleitung. Sein bekanntestes Spielmittel sind die Fröbelgaben, die in der heutigen Zeit noch immer weltweit bekannt sind (Sauerbrey, 2013, S. 11).

Fröbel versuchte aus den damaligen Erkenntnissen, die zur kindlichen Entwicklung vorlagen, eine angemessene Bildungsförderung zu schaffen. Dabei fokussierte er sich auf die frühe Bildung. Fröbel spricht von einer Vermittlungsschule, sie steht vermittelnd zwischen Kindergarten und Schule, soll aber nicht als eigene Bildungseinrichtung, sondern vielmehr als Stufe innerhalb der Schule mit einem eigenen Bildungsauftrag gesehen werden. Fröbel ist klar, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule als Bruch empfunden werden kann, weshalb er auf ein „nahtloses Anknüpfen“ (Hacker, 2008, S. 20) an den Kindergarten plädiert. Deshalb ist für ihn die Vermittlerschule von großer Wichtigkeit. Bildungsübergänge haben nach Fröbel großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und haben dementsprechend eine große Bedeutung in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Hacker, 2008, S. 19-21).

5 Die Rolle von Resilienz im Kontext des Transitionsprozesses

Es gibt zwei Perspektiven, um zu bestimmen, wer für einen erfolgreichen Übergang von der KiTa in die Grundschule ‚verantwortlich‘ ist. Eine Perspektive richtet den Fokus auf die Umwelt und betont die Gestaltung des Übergangs. Dabei geht sie der Frage nach, wie Kinder beim Übergang unterstützt und entlastet werden können, ohne dabei Unterbrechungen oder Beeinträchtigungen ihrer Entwicklung zu riskieren. Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, wie Familie, Kindergarten und Schule ist hierbei eine wichtige Konsequenz, die häufig diskutiert wird. Die zweite Perspektive liegt beim Kind selbst, das den Übergang als eine Aufgabe der persönlichen Entwicklung bewältigen muss und dabei eine aktive Rolle einnimmt. In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Resilienz auch in der aktuellen Transitionsforschung an Bedeutung (Mackowiak, 2011, S. 23).

Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit Unterstützungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein kleiner Teil von Kindern über nicht genügend Resilienz verfügt und demnach von negativen Folgen bei Übergängen leichter betroffen ist. Ihre Erfahrung mit Bildung sind dadurch längerfristig geschädigt. Häufig betroffen sind dabei Kinder aus Migrationsfamilien und Kinder aus bildungsschwachen- bzw. sozial benachteiligten Familien (Kucharz; Irion & Reinoffer, 2011, S. 12).

Thematisch lässt sich die Resilienzforschung in vier Schwerpunkte einteilen. Ein Teil befasst sich mit den empirischen Grundlagen (Schutzfaktoren, Schlüsselkonzepte und Definition). Ein weiterer beschäftigt sich mit den Wirkmechanismen und den Prozessen, die im Zusammenhang mit Resilienz stehen. Ein dritter Bereich wird durch Präventionsmaßnahmen und Förderung von Resilienz dargestellt. Ein vierter Schwerpunkt betrachtet die Entwicklung von Mehrebenenmodellen mit Bezug auf die Erforschung von Einflussfaktoren genauer. Ein solcher Blick aus mehreren Perspektiven erfordert eine hohe Zusammenarbeit der Forschungsbereiche (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 11).

Folgende drei Merkmale können zur Definition von Resilienz herangezogen werden:

1. Resilienz entsteht durch eine Wechselwirkung zwischen einer Person und ihrer Umgebung und hängt von den Erfahrungen und bewältigten Herausforderungen ab.
2. Resilienz ist keine feste Einheit. Im Bezug auf Resilienz über die Lebensspanne hinweg bedeutet das, dass sich die Resilienz im Laufe des Lebens einer Person verändert und dass Entwicklungen in jedem Abschnitt des Lebens möglich sind.
3. Resilienz ist kein überall geltendes und universelles Phänomen, sondern es zeigt sich eher in spezifischen Bereichen. Das bedeutet, dass die Fähigkeit mit belastenden Lebenssituationen umzugehen, in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich sein kann (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 18).

Im Allgemeinen bezeichnet Resilienz die Fähigkeit, mit Belastungen umzugehen und Bewältigungsfähigkeiten zu entwickeln. Besonders wichtig ist dabei, dass diese Fähigkeit auch unter akuten Stressbedingungen, wie beispielsweise im Übergang in die Grundschule, zum Ausdruck kommt. Resilienz ist jedoch keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern eine Kompetenz, die durch Interaktion mit der Umwelt erlangt wird. Herausforderungen werden dabei als notwendig betrachtet, um den Entwicklungsprozess zu fördern (Mackowiak, 2011, S. 23-24).

Es ist von großer Bedeutung, dass der Übergang erfolgreich gestaltet wird, da die Kinder die Bedeutung dieses Übergangs für die Familie erkennen und hohe Erwartungen haben. Um dieses Ziel zu erreichen ist eine zielgerichtete und unterstützende Begleitung notwendig. Dabei spielen die pädagogischen Fachkräfte in KiTa und Grundschule eine wichtige Rolle, sie moderieren den Übergangsprozess, während die Kinder und ihre Eltern aktiv daran arbeiten müssen, Resilienz aufzubauen (Sturzbecher & Schmidpeter, 2008, S. 10-11).

6 Die Ganztagschule

Die Ganztagschule wird in Deutschland zunehmend zum Standardmodell und gewinnt als Forschungsfeld an Bedeutung (Fischer & Kielbock, 2021, S. 1). In Deutschland wurden aufgrund veränderter Bildungsanforderungen in jüngster Zeit viele Ganztagschulen umfangreich ausgebaut (Holtappels, 2011, S. 113). Eine Frage, die es zu klären gilt, wäre noch: Was genau verbirgt sich hinter dem Konzept Ganztagschule?

Die Ganztagschule wird bildungs- und schultheoretisch verschieden bestimmt. Sie soll einerseits zur Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben beitragen und Lern- sowie Freizeitmöglichkeiten bieten. Andererseits dient sie als erweiterter Sozialisationsraum und fördert soziale Integration und Lernvoraussetzungen. Zudem reagiert die Ganztagschule auf höhere formale Qualifikations- und Bildungsanforderungen, indem sie erweiterte Lernzugänge und -möglichkeiten bietet. Schließlich zielt die Ganztagschule darauf ab, Entwicklungsbedarfe des Schulsystems anzugehen, wie z. B. Risikogruppen, Schulversagen und soziale Chancenungleichheit, durch differenzierte Lernkultur und Förderung (ebd.).

Die Kultusministerienkonferenz (KMK) hat eine Definition für deutsche Ganztagschulen entwickelt. Laut dieser Definition handelt es sich um Schulen im Primar- und Sekundarbereich, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitstellt. Das Angebot umfasst dabei täglich mindestens sieben Zeitstunden und beinhaltet eine Mittagsverpflegung für die teilnehmenden Schulkinder. Die Ganztagsangebote werden unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit ihr durchgeführt. Zudem stehen die Ganztagsangebote in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht (Fischer & Kielbock, 2021, S. 3).

Die Umwandlung von einer Halbtags- in eine Ganztagschule erfordert verschiedene Maßnahmen. Dazu gehören die Integration außerunterrichtlicher Aktivitäten in den Schulalltag, die Öffnung der Schule für externe Kooperationspartner, die Aufstockung des pädagogischen Personals sowie eine Gestaltung des Alltags im pädagogischen Sinne (ebd.).

Die Grundidee der Ganztagschule und ihre praktische Umsetzung beinhalten bestimmte wesentliche Gestaltungselemente:

1. Eine intensivere Förderung und Optimierung der Lernmöglichkeiten, um das Potenzial aller Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und Unterstützung für diejenigen anzubieten, die Schwierigkeiten haben.
2. Eine Weiterentwicklung der Lernkultur, die flexiblere Lehr- und Lernformen sowie differenzierte Unterrichts- und Schularrangements ermöglicht.
3. Ein vielfältiges Angebot an erweiterten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulalltag, um Lernpotenziale und Talente zu entdecken.
4. Ein Freizeitbereich mit Möglichkeiten zur Erholung, Spiel und Bewegung sowie gebundenen Freizeitangeboten, um die Selbstentwicklung, die eigenständige Nutzung freier Zeit und den Mediengebrauch zu fördern.
5. Die Förderung des Gemeinschaftserlebens, um soziales und interkulturelles Lernen zu ermöglichen, die Identifikation mit der Schule zu stärken, soziale Kompetenzen zu entwickeln und verbesserte soziale Beziehungen aufzubauen.
6. Partizipation und Demokratielernen im Schulalltag stärken, um Schüler- und Elternbeteiligung zu ermöglichen, soziale Verantwortung zu übernehmen, moralische-kognitive Urteilsfähigkeit zu entwickeln und demokratische Gestaltungskompetenz zu fördern (Holtappels, 2011, S. 114-115).

7 Ergebnisse

Was ist Kooperation?

Vorab sollte geklärt werden, was unter ‚Kooperation‘ zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule verstanden wird. Kooperation beschreibt eine Zusammenarbeit von Personen, Gruppen oder Institutionen, dabei ist sie durch vier Bedingungen gekennzeichnet:

1. **Gemeinsame Ziele und Aufgaben:** Ziele und Aufgaben sollten für alle Beteiligten klar formuliert und transparent sein.
2. **Wechselseitige Interaktionen:** Interaktionen sollten einen gleichsinnigen Austausch ermöglichen.
3. **Vertrauen:** Jeder Akteur muss sich auf den jeweils anderen verlassen können.
4. **Autonomie:** Die Autonomie in der Kooperation sollte ausgewogen sein. Ein hoher Grad an Autonomie kann negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit haben, während ein zu geringer Grad an Autonomie negative Auswirkungen auf die Motivation der Akteure haben kann (Hanke; Backhaus & Bogatz, 2013, S. 13).

Außerdem ist die Zusammenarbeit bewusst gewählt, beabsichtigt und fachlich begründet, sie ist zudem gekennzeichnet durch gegenseitige Abstimmungen, vertraglichen Verpflichtungen formalen Abläufen und Regeln. Die Kooperation ist demnach durch eine klare Planung und definierten Bedingungen charakterisiert (Henkel & Gebhard, 2021, S. 106).

Schwierigkeiten der Kooperation

Häufig werden Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen herausgestellt, die aufzeigen, dass der Übergang zwischen beiden Einrichtungen eine grundlegende Änderung im Leben eines Kindes ist (Faust, 2020, S. 4).

Während in Kindertageseinrichtungen bisher der Fokus auf den individuellen Interessen und dem Lern- und Entwicklungsfortschritt des Kindes lag, ändert sich die pädagogische Perspektive mit dem Übergang zur Schule. Diese ist vor allem ein Ort formaler Bildung, in dem informelle und nonformale Bildung weiterhin stattfinden können. Ihr Unterricht folgt klar definierten Strukturen, erfordert eine angemessene Lernhaltung, Arbeitstechniken und beinhaltet eine Bewertung von Leistungen anhand verbindlicher inhaltlicher

Maßstäbe für alle Kinder (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 240). Zuvor konnten Kinder flexibel in die Einrichtung kommen, Frühstück nach Bedarf zu sich nehmen oder auch frei Spielen nach eigenen Entscheidungen. In der Grundschule ist der Tag strukturiert und an Zeiten gebunden, Lehrstunden im Takt von 45 Minuten werden begleitet von der Schulglocke. Auf der einen Seite waren Kinder in altersgemischten Gruppen und wurden durch zwei oder mehr Pädagogen begleitet und auf der anderen Seite erwarten sie Jahrgangsklassen unter der Leitung einer Lehrerin. Hinzu kommt der Abschied von einer Bezugsperson, der pädagogischen Fachkraft, sowie das Hineinfinden in eine möglicherweise völlig neue Gruppe von Mitschüler/-innen (Faust, 2020, S.4).

Der Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule ist für die Kinder ein zentrales Ereignis. Um sich den Anforderungen stellen, die Unterschiede meistern und sich in den neuen Gegebenheiten einfinden zu können, müssen die Kinder den Übergang gut bewältigen können. Dabei ist die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, gemeinsam einen Übergang zu gestalten, der auch gut gelingen kann (Hanke; Backhaus & Bogatz, 2013, S. 11).

Geschichtlicher Hintergrund

Es gilt zu beachten, dass die Zusammenarbeit der beiden Institutionen keine einfache Aufgabe ist. Vor einem geschichtlichen Hintergrund lässt sich festhalten, dass KiTa und Grundschule in ihrer Entwicklung zwei voneinander getrennte Bereiche waren. Die Kindertageseinrichtung wurde als familienergänzende Einrichtung gesehen, während die Grundschule als erste Bildungseinrichtung galt und gilt. Somit haben beide Einrichtungen unterschiedliche Voraussetzungen für eine Kooperation, was den gesamten Übergangsprozess erschwert. Hinzu kommt, dass Kindertageseinrichtungen konzeptionell unterschiedlich aufgestellt sind und es eine vielfältige Trägerlandschaft gibt, während Schulen einheitlichen Richtlinien folgen. Beide Institutionen unterscheiden sich zudem in der Arbeitsweise. In Kindertageseinrichtungen wird überwiegend im Team gearbeitet, während in der Grundschule die eigenständige Arbeit vorherrscht (Hanke; Backhaus & Bogatz, 2013, S. 12).

Bereits im 19. Jahrhundert bei der Gründung der ersten Kinderbewahranstalten, waren die Schulbehörden nicht bedacht darauf eine Verzahnung der beiden Institutionen anzustreben. Zu diesem Zeitpunkt gab es ohnehin nur wenige Einrichtungen für jüngere Kinder. Mit der Gründung der Weimarer Republik ging auch die Gründung der Grundschule

einher. Zu diesem Zeitpunkt und in den 1960er bis 1970er Jahren wurde zunehmend der Druck nach Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit größer. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zentriert. In der Bildungsreform der frühen 1970er Jahre wurde der Kindergarten in das deutsche Bildungswesen integriert (Seifert & Wiedenhorn, 2018, S. 73-74).

Gesetzlich ist die Kooperation von Elementar- und Primarbereich seit 1976 in der BRD verankert. Die pädagogischen Fachkräfte beider Bildungsinstitutionen entschließen sich demnach, die Kooperation zu einer ‚freiwilligen Pflicht‘ werden zu lassen. Dabei bezieht sich die Zusammenarbeit auf drei Gebiete:

1. der Plan für die Kinder,
2. die gemeinschaftliche Arbeit mit den Eltern und
3. Fachgespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Einrichtungen (Faust, 2020, S. 8).

Kooperationsmaßnahmen

Es gibt zwei Hauptrichtungen von Kooperationsaktivitäten zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Erstens gibt es Aktivitäten, die darauf abzielen, dass die zukünftigen Schulkinder und ihre Eltern mit der Schule „Vertraut-Werden“ (Faust, 2020, S. 11). Dazu gehören Besuche der Kindergartenkinder in der Schule, ein Tag der offenen Tür oder auch gemeinsame Feste. Und zweitens gibt es Aktivitäten, die sich stärker auf die Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit konzentrieren. Dazu gehören der fachliche Austausch zwischen den Einrichtungen über pädagogische Konzepte und Haltungen sowie der Austausch von Entwicklungsdokumentationen (Höke & Arndt, 2015, S. 59-60).

Zudem wurden drei Niveaustufen entwickelt, um die Qualität der Kooperationsmaßnahmen zu beschreiben. Die erste Niveaustufe beschreibt dabei die Kommunikation in Form von Elternabenden oder auch festen. Eine zweite Stufe umfasst die praktische Kooperation, das heißt, wie werden Feste gemeinsam vorbereitet oder wie lässt sich die Arbeit untereinander aufteilen. Ein drittes Niveau hingegen beschreibt die Ko-Konstruktion im Sinne des professionellen Austauschs. In diesen fachlichen Treffen werden die pädagogischen Konzepte, die Haltung und auch Entwicklungsbeobachtungen ausgetauscht. Im Anschluss daran wird an einer gemeinsamen Zukunftsaussicht gearbeitet. An dieser

Stelle wird deutlich, dass insbesondere das dritte Niveau angestrebt werden muss, um die kognitiven Entwicklungsprozesse der Kinder zu fördern (Höke & Arndt, 2015, S. 60).

Für die pädagogischen Fachkräfte aus KiTa und Grundschule ist das eine anspruchsvolle Aufgabe. Von bildungspolitischer Seite gibt es auch keine Hilfestellungen. Das heißt für die pädagogischen Fachkräfte, dass sie ohne weitere Unterstützung vor der Aufgabe stehen, „die Systemgrenzen [...] zwischen Kita und Grundschule zu überwinden“ (Höke & Arndt, 2015, S. 61).

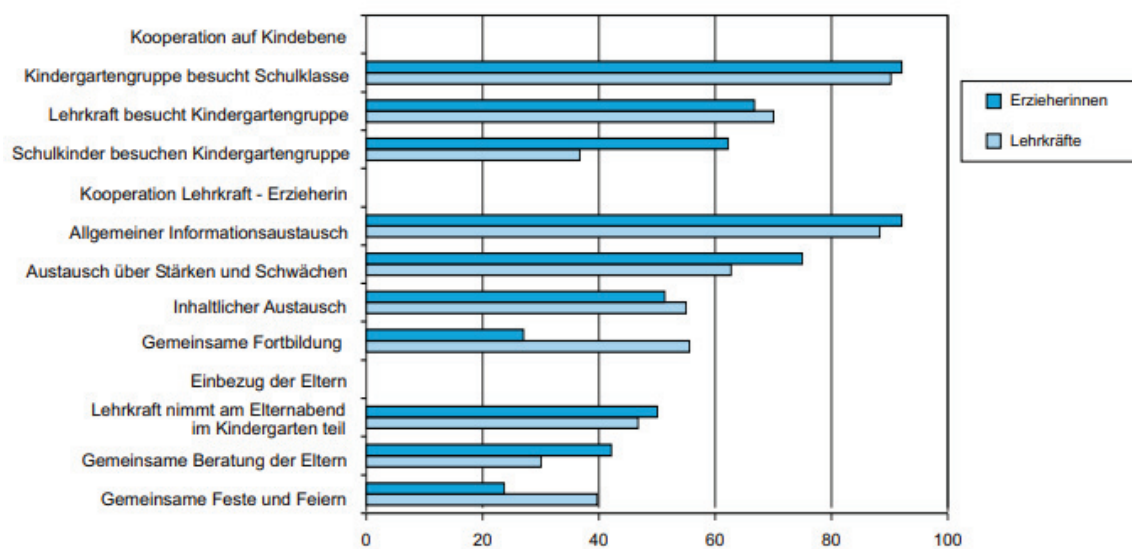


Abb. 1: Vorhandensein der Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Erzieher*innen und Lehrkräfte in % (Faust; Wehner & Kratzmann, 2011, S. 49)

Die Abbildung zeigt eine Reihe von Kooperationsmaßnahmen, und ihre Umsetzung in Kindergärten und Grundschule. Erhoben wurden die Daten im Zusammenhang mit der BiKS-Studie. Dafür wurden Grundschulen und Kindergärten gefragt, welche der angegebenen Maßnahmen in den Einrichtungen tatsächlich umgesetzt werden (Wehner & Pohlmann-Rother, 2020, S. 98).

Die Kooperationsaktivitäten wurden für die Befragungen in drei Unterkategorien unterteilt. Eine erste Kategorie beinhaltet die Kooperation auf der Kindebene, dazu gehören folgende drei Maßnahmen: ‚Kindergartengruppe besucht Schulklasse‘, ‚Lehrkraft besucht Kindergartengruppe‘ und ‚Schulkinder besuchen Kindergartengruppe‘. Eine weitere Kategorie bildet die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften beider Institutionen. Dabei wird auf vier verschiedene Aktivitäten eingegangen: ‚allgemeiner In-

formationsaustausch', ‚Austausch über Stärken und Schwächen‘, ‚inhaltlicher Austausch‘ und ‚gemeinsame Fortbildungen‘. Die letzte Kategorie bildet das Einbeziehen der Eltern in den Übergang, dabei werden folgende drei Maßnahmen aufgeführt: ‚Lehrkraft nimmt am Elternabend im Kindergarten teil‘, ‚gemeinsame Beratung der Eltern‘ und ‚gemeinsame Feste und Feiern‘. Insgesamt wird im Folgenden von zehn verschiedenen Kooperationsmaßnahmen ausgegangen. Jeder Maßnahme sind zwei Balken zugeordnet, die zum einen den Anteil der pädagogischen Fachkräfte aus Kindergärten und zum anderen den Teil der pädagogischen Fachkräfte aus Grundschulen angeben, bei denen die jeweiligen Maßnahmen durchgeführt wurden.

Zu den häufigsten Kooperationsmaßnahmen in beiden Einrichtungen zählen der Besuch einer Kindergartengruppe in der Grundschule (92,1 % KiTa & 88,3 % Grundschule) und der allgemeine Informationsaustausch zwischen der pädagogischen Fachkräften aus KiTa und Grundschule (92,1 % KiTa & 90,2 % Grundschule). Die seltensten Maßnahmen hingegen sind bei den pädagogischen Fachkräften nicht identisch. Während bei den Erzieherinnen und Erziehern eher seltener gemeinsame Feste veranstaltet werden (23,7 %) und gemeinsame Fortbildungen mit den Lehrkräften unternommen werden (27,0 %), sind die seltensten Kooperationsmaßnahmen bei den Lehrkräften die gemeinsame Beratung der Eltern (30,0 %) und der Besuch einer Schulklasse im Kindergarten (36,7 %). Bei den restlichen Kooperationsmaßnahmen ist der Anteil von pädagogischen Fachkräften, bei denen diese Maßnahmen umgesetzt werden, ausgeglichen. Dabei bewegen sich die Anteile in einem Rahmen von ca. 50 % bis ca. 80 %. In diesem Bereich befinden sich folgende Maßnahmen: die Lehrkraft besucht die Kinder in der Kindertageseinrichtung, es werden Stärken und Schwächen der Kinder zwischen den pädagogischen Fachkräften ausgetauscht, es findet ein inhaltlicher Austausch statt und die Lehrkraft nimmt an einem Elternabend in der KiTa teil (Faust; Wehner & Kratzmann, 2011, S. 49-50).

Mehrebenenansatz

Die Educational Governanceforschung betrachtet Schule, KiTa und andere Akteure als Teil eines Systems, das aus staatlichen, nichtstaatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren auf verschiedenen Ebenen besteht. Mehrebenenansätze können dafür verwendet werden, um die Verbindungen zwischen den Akteuren zu analysieren. Bei dem Übergang von der KiTa in die Grundschule können folgende Ebenen beschrieben werden:

1. Makro-Ebene,
2. Intermediäre Ebene,
3. Meso-Ebene,
4. Mikro-Ebene und
5. Intrapersonale Ebene.

Die verschiedenen Akteure und Institutionen können mithilfe der Ebenen genauer in den Blick genommen werden. Somit lassen sich genaue Aufgaben für die einzelnen Beteiligten bei der Übergangsgestaltung formulieren (Liebers, 2020, S. 263-264).

Zuständige Ministerien und Kultusbehörden müssen auf der Makroebene bildungspolitisch aktiv werden. Für den Übergang von Kindern und den Kooperationen der Einrichtungen müssen benötigte Ressourcen bereitgestellt werden. Dafür müssen Strukturen, Strategien, Regelungen und Materialien miteinander abgestimmt werden, damit die Ziele der Transition erreicht werden (Liebers, 2020, S. 264).

Auf der intermediären Ebene besteht die Möglichkeit, durch Einrichtung lokaler Schnittstellen für verschiedene Akteure wie die regionale Schulaufsicht oder auch Jugendämter und Kommunen Kooperationsstrukturen und Netzwerke zu schaffen. Diese dienen der gemeinsamen Bewältigung lokaler Probleme und ermöglichen die Durchführung von regionalen Entwicklungsprojekten zur Verbesserung der Bildung im Übergang. Durch die Berücksichtigung regionaler, demografischer, wirtschaftliche und sozio-kultureller Bedingungen können Bildungsregionen gezielt die Übergangsgestaltung fördern (Liebers, 2020, S. 265).

Auf der Meso-Ebene sollten institutionelle Lern- und Veränderungsprozesse initiiert werden, die nicht nur die Professionalität der Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule, sondern auch die gesamte Einrichtungen betreffen. Dies sollte sich in weiterentwickelten pädagogischen Konzepten, sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in den Schulprogrammen, widerspiegeln. Um diese Aktivitäten umzusetzen, ist die Beteiligung und Unterstützung aller Kolleginnen und Kollegen erforderlich. Die Leitung der KiTa und die der Grundschulen können dabei als Wegbereiter und Beschleuniger der Prozesse betrachtet werden (Liebers, 2020, S. 266).

Auf der Mikroebene findet die Kooperation häufig in Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus KiTa und Grundschule statt. Diese Zusammenarbeit ist besonders geeignet, selbstreferenzielle Lernprozesse anzustoßen und bei erfolgreichem Verlauf zu

einer gemeinsamen Bildungsphilosophie führen. Außerdem kann sie als besonders produktiv für den Wissenstransfer betrachtet werden, da sie als Akteursgruppe in kleinen kooperativen Netzwerken funktioniert (Liebers, 2020, S. 267).

Die intrapersonale Ebene bezieht sich auf individuelle Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Akteure in KiTa und Grundschule. Um die Bereitschaft zur Teilnahme an innovativen Prozessen mit institutionsübergreifender Kooperation zu fördern, ist es wichtig, die Frage nach dem Mehrwert überzeugend zu beantworten. Dabei können psychologische und soziologische Wertmodelle hilfreich sein, um zu verstehen, welche Vorteile diejenigen haben, die eine Innovation übernehmen sollen (Liebers, 2020, S. 268).

Mit dem Mehrebenenansatz werden viele theoretisch und auch praktisch fundierte Strategien der Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zusammengefasst (ebd.).

Studien zur Kooperationswirkung

Die amerikanische Studie ‚National Center for Early Development and Learning’s Multi-State Pre-kindergarten Study‘ untersuchte den Einfluss von gerade kooperativem Arbeiten in der dortigen Vorschule. Die Vorschule oder auch Kindergarten wird in den USA als Einstieg ins Schulsystem betrachtet. Dabei kann der Einstieg ins Bildungssystem in den USA mit dem in Deutschland verglichen werden, da in beiden Ländern ähnliche Maßnahmen für den Schuleinstieg ergriffen werden. Als Ergebnis wurde herausgestellt, dass eine größere Menge an Übergangsmaßnahmen, die ergriffen wurden, in einem linearen Verhältnis mit den eingeschätzten Fähigkeiten der Kinder zusammenhängen. Heißt, je mehr Maßnahmen während der Übergangsgestaltung ergriffen wurden, desto leichter fällt es den Kindern, Anschluss ans neue Bildungssystem zu finden. (Faust, 2020, S. 9-10).

Eine finnische Studie stellte die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen von Kindern ein halbes Jahr nach dem Institutionswechsel in den Mittelpunkt. Die Kompetenzen wurden nicht wie bei der vorangegangenen Studie durch Einschätzung der Lehrkräfte festgestellt, sondern anhand eines Testverfahrens herausgestellt. Der Grundaufbau orientierte sich an der amerikanischen Studie. Beim Testverfahren stellte sich

ebenfalls heraus, dass die Anzahl der Kooperationsmaßnahmen während des Übergangs sich positiv auf die schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen der Kinder auswirkt (Faust, 2020, S. 10).

Eine dritte Studie diesmal aus dem deutschsprachigen Raum ist die BiKS-Studie. Sie fokussiert, wie auch die anderen beiden Studien, den Übergang vom Elementar in den Primarbereich. Dabei werden verschiedene Untersuchungsbereiche genauer beleuchtet. Diese befassen sich mit den Bedingungen und Prozessen des Kompetenzerwerbs, der Förderung von Kompetenzen sowie der Entscheidungsformierung und -bewahrung im Alter des Grundschulübergangs (Mudiappa, Artelt, 2014, S. 7). Die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte der Kinder erhielten speziell auf das einzelne Kind zugeschnittene Einschätzungsbögen im Hinblick auf Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft, positive Schuleinstellung, Bewältigung des Schulalltags und soziale Integration in die Klasse. Außerdem wurde ebenso wie in der finnischen Studie Bezug auf die mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen genommen. Schlussendlich konnten keine positiven Auswirkung in Zusammenhang mit der Kooperation von KiTa und Grundschule festgestellt werden. Zu erwähnen ist aber, dass sich die Einschätzungsbögen auf subjektiven Analysen der erwachsenen Akteure beziehen. Zudem wurden die Eltern über die Teilnahme an den Maßnahmen befragt, dabei ist es gut möglich, dass sie nicht genau über alle Aktivitäten ihres Kindes informiert waren (Faust, 2020, S. 11).

Derzeit gibt es noch keine aktuellen deutschen Studien, die die Auswirkung der Kooperation zwischen KiTa und Grundschule umfassend und detailliert untersuchen (ebd.). Die Kooperationsaktivitäten zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen reichen von einzelnen spezifizierten bis hin zu mehreren verschiedenen Maßnahmen. Ein Grund für dieses unterschiedliche Kooperationsverständnis ist die unterschiedliche Haltung von pädagogischen Fachkräften zu dem Thema und dem Mehrwert einer solchen Kooperation (Kordulla, 2017, S. 45).

Kommunikation

Eine wichtige Rolle für eine gelingende Kooperation zwischen beiden Institutionen spielt die Kommunikation. Dabei ist besonders wichtig, dass sich pädagogische Fachkräfte in KiTa und Schule auf Augenhöhe begegnen, das heißt, dass keiner in der Hierarchie über dem anderen steht und das beide Seiten ihren Gegenüber als Experten ihrer Institution anerkennen (Krause & Krause, 2015, S. 31).

Beide Kommunikationspartner sind gleichberechtigt und müssen miteinander respektvoll umgehen. Sie arbeiten gemeinsam an dem Ziel einer erfolgreichen Transition der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule (Krause & Krause, 2015, S. 32).

Um einen professionellen Übergang erfolgreich gestalten zu können ist es wichtig Kommunikationsprozesse zu pflegen und die Sympathie und Verständnis für die eigene Arbeit aufrechtzuerhalten. Es gilt Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Ziel ist es dabei, die Aufgaben und Ansprüche transparent zu machen und dadurch das Ansehen in der Öffentlichkeit zu steigern und das Vertrauen auszubauen. Öffentlichkeitsarbeit ist nach außen und nach innen zu gewährleisten. Zur Öffentlichkeitsarbeit nach außen zählt beispielsweise die Presse- und Medienarbeit, Feste oder öffentliche Präsentationen. Mit ihnen können verschiedene Zielgruppen erreicht werden, wie Sponsoren, Verbände und Vereine. Zur inneren Öffentlichkeitsarbeit gehören Schaukästen, Wandzeitungen oder auch Rundschreiben, zur Zielgruppe gehören die Mitarbeiter der Einrichtung, die Eltern und andere Besucher (Krause & Krause, 2015, S. 36).

Des Weiteren ist die Kommunikation mit den Eltern und den Kinder von großer Wichtigkeit. Die Eltern sind, wie schon vorangegangen, Zielgruppe der Öffentlichkeitsarbeit, aber auch gleichzeitig Mitgestalter im Übergangsprozess. In heutigen Kindertagesstätten und Schulen sind Eltern wichtige Experten für ihr Kind und damit keine Gäste des Bildungsgeschehens. Damit sind sie auch wichtige Ko-Konstrukteure in den Bildungsverläufen und der Entwicklung ihres Kindes. Heutzutage spricht man nicht mehr von Elternarbeit, sondern vielmehr von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Das bedeutet, dass nicht mehr an der Veränderung der Eltern gearbeitet wird, sondern an der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und der pädagogischer Fachkraft zum Wohle des Kindes (ebd.).

Kinder sind aktive Mitgestalter im Übergangsprozess. Das bedeutet, dass man ihnen ebenso Gehör schenken sollte wie den Eltern auch. Es sollten Möglichkeiten geschaffen werden die Sichtweisen und Ideen der Kinder regelmäßig an die Fachkräfte zu übermitteln. Diese könnten zum Beispiel Kinderparlamente oder Schülervertretungen sein. Wenn eine Projektarbeit während des Überganges stattfindet, wird den Kindern die Möglichkeit gegeben schon vor dem eigentlichen Schuleintritt erste Kontakte in der Grundschule knüpfen (Krause & Krause, 2015, S. 37-38).

8 Diskussion

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beschreibt eine Zusammenarbeit, die durch gemeinsame Ziele, wechselseitige Interaktionen, Vertrauen und ausgewogene Autonomie gekennzeichnet ist (Hanke; Backhaus & Bogatz, 2013, S. 13). Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule stellt eine Herausforderung dar, da sich die pädagogische Perspektive und die Rahmenbedingungen für die Kinder ändern (Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern, 2020, S. 240), was den Übergang für die Kinder auch zu einem zentralen Ereignis macht. Damit sie sich den Anforderungen stellen können, ist es die gemeinsame Aufgabe von KiTa und Ganztagschule den Übergang erfolgreich zu gestalten (Hanke; Backhaus & Bogatz, 2013, S. 11).

Kooperationsmaßnahmen können in zwei Hauptrichtungen unterteilt werden, die zum einen auf ein „Vertraut-Werden“ (Faust, 2020, S. 11) abzielen und zum anderen sich auf die Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit beziehen. Im Zusammenhang mit der BiKS-Studie konnten zudem drei Niveaustufen herausgestellt werden, die die Qualität der einzelnen Kooperationsmaßnahmen beschreiben. Wobei eine dritte Stufe in Form eines ko-konstruktiven pädagogischen Austauschs zwischen pädagogischen Fachkräften in KiTa und Grundschule angestrebt werden soll (Höke & Arndt, 2015, S. 59-60).

Mögliche Kooperationsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte in Ganztagschulen könnten in drei Kategorien unterteilt werden. Erstens in eine Kooperation auf Kindebene, zweitens die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und drittens in die Kooperation unter Einbezug der Eltern. Auf der einer Kindebene kann die Kindergartengruppe die Schulklasse besuchen die Lehrkraft oder auch die Schulkinder können aber auch die Kindertageseinrichtung besuchen. Die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften aus den jeweiligen Institutionen kann auf Basis eines allgemeinen Informationsaustauschs gehalten werden. Sie kann sich aber auch auf einen inhaltlichen Austausch beziehen, beispielsweise über Stärken und Schwächen der Kinder oder sogar bis zu einer gemeinsamen Fortbildung reichen. Mit Bezug auf die Eltern könnten Maßnahmen ergriffen werden, wie zum Beispiel die Teilnahme einer pädagogischen Fachkraft aus der Ganztagschule an

einem Elternabend oder einem gemeinsamen Fest in der KiTa. Eventuell könnte in diesem Zusammenhang auch eine gemeinsame Beratung mit den Eltern vereinbart werden (Faust; Wehner & Kratzmann, 2011, S. 49-50).

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist für die jeweiligen pädagogischen Fachkräfte eine anspruchsvolle Aufgabe. Neben dem pädagogischen Alltag müssen sie Zeit und Engagement finden, um sich mit ihrem Kooperationspartner auseinanderzusetzen, damit der Übergang für die Kinder möglichst reibungslos verläuft und bestmöglich unterstützt wird. Von bildungspolitischer Seite gibt es dabei wenig Rückenwind und die pädagogischen Fachkräfte sind zumeist auf sich allein gestellt (Höke & Arndt, 2015, S. 61).

Die zuständigen Ministerien und Kultusbehörden müssen aktiv werden und mögliche Ressourcen bereitstellen, um die Ziele der Transition zu erreichen. Dazu gehören nicht nur Materialien, sondern auch Strukturen, Strategien und Regelungen, die miteinander abgestimmt sind. Jugendämter, die regionalen Schulaufsichten oder auch Kommunen müssen als Akteure in den Prozess eingebaut werden, um Netzwerke zu schaffen, lokale Probleme zu lösen oder auch den Übergang stetig weiterzuentwickeln. Die Leitungen von KiTa und Grundschule müssen als Wegbereiter für ihr pädagogisches Kollegium da sein, um auch einzelne Prozesse zu beschleunigen. Die Kooperation zwischen Pädagogen und Pädagoginnen aus KiTa und Grundschule kann für sie selbst Lernprozesse anstoßen und kann obendrein noch zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie führen. Für die pädagogischen Fachkräfte muss vorher klar sein, welche Einstellung und Überzeugungen sie zur Übergangsgestaltung haben, um die institutionsübergreifende Kooperation zu fördern (Liebers, 2020, S. 264-268).

Damit eine Kooperation erfolgreich sein kann, muss die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren stimmen. Bei den pädagogischen Fachkräften aus KiTa und Grundschule ist es wichtig, dass in der Hierarchie keiner über dem anderen steht und beide ihren Gegenüber als Experten anerkennen. Zudem sollte die Kommunikation nach außen aufrechterhalten werden, das heißt sowohl die Kommunikation mit Träger als auch mit Eltern und anderen Besuchern der Kindertageseinrichtung oder der Grundschule nicht vernachlässigt werden sollte. Insbesondere die Eltern sollten dabei die Zielgruppe sein, damit sie über alles informiert bleiben und auch als Experten für ihr Kind im Übergangsprozess mitwirken können. Ganz wichtig sind die Kinder, dessen Stimme nicht überhört werden sollte, sie sollten ebenso wie alle anderen Akteure ein Mitspracherecht an der Übergangsgestaltung haben (Krause & Krause, 2015, S. 31-38).

Die Maßnahmen für eine organische Übergangsgestaltung können somit nicht nur für eine Institution gezielt festgelegt werden. Sie ist immer eine gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gerade der Aspekt, dass die Übergangsgestaltung eine große Herausforderung ist, macht deutlich wie wichtig eine harmonische Zusammenarbeit ist. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erleichtert auch die Gestaltung des Übergangsprozesses für beide Institutionen. Die bildungspolitische Ebene kann dabei noch unterstützen (durch Rahmung und Strukturen), um den pädagogischen Fachkräften Arbeit abzunehmen, was den gesamten Transitionsprozess nur verbessert. Hinzu kommt, dass Reflexionsprozesse leichter angestoßen werden können, wenn ein neues Kollegium hinzukommt, welches eine neue Perspektive in die Übergangsgestaltung mitbringt. Das kann zu neuen Erkenntnissen und Verbesserungen führen.

Dennoch hat eine Kooperation nicht nur positive Seiten, sie kann einen Übergangsprozess auch wesentlich erschweren. Nicht jede pädagogische Fachkraft kann mit jeder anderen zusammenarbeiten und harmonieren. Besonders wenn zwei komplett verschiedene Persönlichkeiten aufeinandertreffen, wird die Arbeit behindert, was sich indirekt auf den Übergangsprozess auswirkt. Ein weiteres Problem ist, dass sowohl die pädagogische Fachkraft aus der Grundschule als auch aus der Kindertageseinrichtung sehr selten nur einen Kooperationspartner aus der jeweils anderen Institution hat. Die Kinder aus dem Elementarbereich wechseln selten alle in dieselbe Einrichtung des Primarbereichs. Das führt im Umkehrschluss zu einer Vielzahl an unterschiedlichen Kooperationspartnern und Institutionen mit denen zusammengearbeitet werden muss. Besondere Schwierigkeiten können zudem bei der Terminfindung entstehen. Beide pädagogischen Fachkräfte müssen entweder während oder nach der Arbeit die Zeit haben sich mit der Kooperation auseinanderzusetzen. Das Arbeitspensum kann sich dadurch drastisch erhöhen.

Alles in allem lassen sich solche Problematiken verkleinern, wenn es ein grundlegendes Konzept gibt, nach dem gearbeitet werden kann. Wenn Strukturen und Regelungen vorherrschen an die sich verbindlich gehalten wird, kann der Übergang reibungsloser gestaltet werden.

Fazit

Das Forschungsinteresse lag in der vorliegenden Arbeit auf den Maßnahmen und Strategien, die pädagogische Fachkräfte in Ganztagschulen ergreifen können, um einen organischen Übergang von der KiTa in die Ganztagschule zu gewährleisten. Die Sekundäranalyse stellte die Kooperation zwischen den beiden Institutionen als Hauptaufgabe heraus. Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften in Ganztagschulen ist es nicht nur, den Übergang gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen zu gestalten, sondern auch mit den Eltern, den Kindern sowie anderen bildungspolitischen Instanzen (z. B. Schulaufsicht, Jugendamt, Träger) zu kooperieren. Maßnahmen, die von der pädagogischen Fachkraft der Ganztagschule für einen fließenden Übergang ergriffen werden könnten, wären Besuche der pädagogischen Fachkraft bei den Kindergartenkindern oder umgekehrt, ein fachlicher Austausch mit den pädagogischen Fachkräften des Hortes oder eine gemeinsame Fortbildung. Sie könnte auch an Elternabenden, gemeinsamen Elterngesprächen oder gemeinsamen Festen und Feiern teilnehmen. Bei der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte der beiden Institutionen darf niemand hierarchisch über dem anderen stehen. Um die Maßnahmen zu unterstützen, ist es wichtig, dass die zuständigen Ministerien, ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellen. Zudem müssen die zugehörigen Schulaufsichten, Jugendämter oder auch Kommunen in den Prozess eingebunden werden, damit die Übergangsgestaltung immer weiterentwickelt werden kann. Dabei können die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung von den Leitungen der Kindertagesstätten und Ganztagschulen erfahren. Die zuständigen Ministerien und Kultusbehörden müssen den pädagogischen Fachkräften exakte Strukturen und Regelungen vorgeben, um die Gestaltung des Übergangsprozesses zu erleichtern.

In zukünftigen Forschungen muss das Interesse darin liegen, eine klare Tendenz zur Wirkung von Kooperationsmaßnahmen herauszustellen. Danach können die einzelnen Maßnahmen genauer betrachtet werden, um deren Mehrwert festzustellen und um neue Theorien zur Transitionsforschung beizutragen. Diese können dann von den Ministerien in die Bildungspläne eingebaut werden, um allgemeingültige Vorgaben geben zu können.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine et al. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In: Andresen, Sabine et al. *Doing transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 15-31.
- Baldauf, Artur (2018). *Wissenschaftliches Arbeiten. Leitfaden für schriftliche Arbeiten am IMU-U*. Version 1.0. Bern: Universität Bern.
- Dietrich, Veit-Jakobus (1995). *Johann Amos Comenius: mit Selbstzeugnissen und Bild-dokumenten*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Faust, Gabriele (2020). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Pohlmann-Rot-her, Sanna; Franz, Ute & Lange, Sarah (Hrsg.) *Kooperation von KiTa und Grund-schule. Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. 2. Auflage. Band 1. Köln: Carl Link, S. 3-15.
- Faust, Gabriele; Wehner, Franziska & Kratzmann, Jens (2011). *Zum Stand der Koope-ration von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten*. peDOCS. Abgerufen am 07.07.2023 von URL: https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/5623/pdf/JERO_2011_2_Faust_Wehner_Kratz-mann_Zum_Stand_der_Kooperation_D_A.pdf.
- Fischer, Natalie & Kielbock, Stephan (2021). *Was leistet die Ganztagschule? Grundla-gen, Designs und Ergebnisse der Ganztagschulforschung*. Wiesbaden: Sprin-ger Fachmedien GmbH.
- Fthenakis, Wassilios (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.). *Handbuch Elternbildung. Wenn aus Partnern Eltern werden*. Band 1. Opladen: Leske + Budrich. S. 31-68.
- Gamm, Hans-Jochen (2008). *Lernen mit Comenius: Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Inter-nationaler Verlag der Wissenschaften.

- Gossel, Britta Maria (2021). *Organisationale Umweltbeobachtung. Eine systemtheoretisch orientierte empirische Studie zur Theorieentwicklung in der Organisationskommunikation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Graalman, Katharina (2016). ‚Schulische Übergänge‘: Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung. In: Fiegert, Monika; Graalman, Katharina & Kunze, Ingrid (Hrsg.) *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzungen – Konsequenzen*. Band 6. Osnabrück: Universität Osnabrück. S. 19-30.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 285-296.
- Hacker, Hartmut (2008). *Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hanke, Petra; Backhaus, Johanna & Bogatz, Andrea (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hanke, Petra; Eckerth, Melanie & Hein, Anna Katharina (2020). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna; Franz, Ute & Lange, Sarah (Hrsg.) *Kooperation von KiTa und Grundschule. Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. 2. Auflage. Band 1. Köln: Carl Link, S. 73-92.
- Hein, Anna Katharina & Streffer, Henrik (2019). WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. In: Donie, Christian et al. (Hrsg.). *Jahrbuch Grundschulforschung. Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Band 23. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 314-319.

- Henkel, Jennifer & Gebhard, Britta (2021). Schulstart für Kinder in Frühförderung – Gelingensbedingungen/Faktoren einer kooperativen Übergangsgestaltung zwischen Kita, Schule und Frühförderung. In: Gebhard et al. (Hrsg.). *Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten*. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH. S. 105-114.
- Höke, Julia & Arndt, Petra (2015). *Gegenseitige Wertschätzung als Gelingensbedingungen für professionsübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten und Grundschule*. Waxmann. Abgerufen am 07.07.2023 von URL: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102841&uid=frei.
- Holtappels, Heinz-Günter (2011) Ganztagschule. In Reinders, Heinz et al. (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113-124.
- Karbach, Tanja & Ghandour, Ehsan (2015). Es läuft nicht immer alles rund: Bau- und Stolpersteine bei der Übergangsgestaltung. In: Braun, Daniela (Hrsg.). *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 64-75.
- Kordulla, Agnes (2017). *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Band 3. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krause, Conny & Krause, Sascha (2015). Kommunikative Kompetenz: Zentrale Voraussetzung für Übergangsprozesse. In: Braun, Daniela (Hrsg.). *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 28-41.
- Kucharz, Diemut; Irion, Thomas & Reinhoffer, Bernd (2011). Übergänge – Grundlegende Bildung ohne Brüche. In: Kucharz, Diemut; Irion, Thomas & Reinhoffer, Bernd. *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-20.

- Liebers, Katrin (2020). Anschlussfähigkeit von Kindertagesbetreuung und Schule nachhaltig entwickeln – eine systemische Analyse. In: Pohlmann-Rother, Sanna; Lange, Sarah & Franz, Ute (Hrsg.). *Kooperation von KiTa und Grundschule. Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen*. Band 2. Köln: Carl Link. S. 254-282.
- Mackowiak, Katja (2011). Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, Diemut; Irion, Thomas & Reinhoffer, Bernd. *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21-30.
- Madjedović, Irena (2010) Sekundäranalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 304-319.
- Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern (2020). *Bildungskonzeption für 0-10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*. Schwerin: MSIG.
- Mudiappa, Michael & Artelt, Cordula (2014). BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien – Editorial. In: Mudiappa, Michael & Artelt, Cordula. *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich*. Bamberg: University of Bamberg Press. S. 7-14.
- Müller, Ulrike Beate. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Nürnberg, Claudia & Schmidt, Maria (2015). *Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Oswald, Frank & Wanka, Anna (2020). Zum Dialog von Psychologie und reflexiver Übergangsforschung – Beiträge aus der Psychologie der Lebensspanne und der Ökologischen Psychologie. In: Walther, Andreas et al. (Hrsg.). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 81-102.

- Plehn, Manja (2020). Schulfähigkeit: Wissenschaftliche Theorien und subjektive Theorien pädagogischer Fachkräfte im Kindergarten. Impulse für die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna; Franz, Ute & Lange, Sarah (Hrsg.). *Kooperation von Kita und Grundschule. Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. 2. Auflage. Band 1. Köln: Carl Link, S. 16-32.
- Römling-Irek, Petra (2013). *So klappt der Übergang! Von der Kita in die Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. 2. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sauerbrey, Ulf (2013). *Friedrich Fröbel. Die Entstehung des Kindergartens und der Spielpädagogik im Spiegel von Briefen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Sauerhering, Meike; Lotze, Miriam & Solzbacher, Claudia (2013). Brücken bauen – Übergänge gestalten. In: Sauerhering, Meike & Solzbacher, Claudia (Hg.) *Übergang Kita – Grundschule*. Nifbe. Abgerufen am 07.07.2023 von URL: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=218. S. 4-6.
- Seifert, Anja & Wiedenhorn, Thomas (2018). *Grundschulpädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Stamm, Margrit (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit – Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris. *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 273-284.
- Sturzbecher, Dietmar & Schmidpeter, Eva (2008) *Bildungsübergänge und Resilienz – Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. IFK-Potsdam. Abgerufen am 07.07.2023 von URL: <https://ifk-potsdam.de/wp-content/uploads/Sturzbecher-D.-Schmidpeter-E.-2020-Bildungs%C3%BCberg%C3%A4nge-und-Resilienz-Herausforderung-beim-%C3%9Cbergang-vom-Kindergarten-in-die-Grundschule.pdf>.

Velten, Katrin (2020). *HandlungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Band 7. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wartenberg, Dieter (1996). Zum Menschenbild des Jan Amos Comenius. In: Golz, Reinhard; Korthaase, Werner & Schäfer, Erich (Hrsg.). *Comenius und unsere Zeit. Geschichtliches, Bedenkenswertes und Bibliographisches*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 11-15.

Wehner, Franziska & Pohlmann-Rother, Sanna (2020). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna; Franz, Ute & Lange, Sarah (Hrsg.) *Kooperation von KiTa und Grundschule. Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. 2. Auflage. Band 1. Köln: Carl Link, S. 93-113.

Weidel, Karl (1996). Comenius Leben und Bedeutung. In: Golz, Reinhardt. et. al. (Hrsg.) *Comenius und unsere Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 16-23.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Neubrandenburg, 07.07.2023

Die Datei mit der zugehörigen Unterschrift wird separat hochgeladen.