

Gabriele Faust, Franziska Wehner & Jens Kratzmann

Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten

Zusammenfassung

Die mangelnde Abstimmung zwischen den ersten beiden Bildungsstufen wird als ein bedeutsamer Organisationsnachteil des deutschen Bildungswesens und als potentielle Hürde auf dem Bildungsweg der Kinder betrachtet. Einer der Wege zur besseren Anschlussfähigkeit ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule im Umfeld des Schuleintritts der Kinder, die u.a. in ökosystemischer Sicht den Schuleintritt erleichtern soll. Der vorliegende Beitrag stellt querschnittliche Befunde aus der „BiKS“-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) zu den Kooperationsaktivitäten vor und bezieht dabei Hintergrundinformationen ein. Erzieherinnen (n = 77) und Erstklasslehrkräfte (n = 68) wurden zu den an ihrer Institution verbreiteten Aktivitäten und ihren Einstellungen dazu befragt. Die von den Befragten als am wichtigsten eingeschätzten Einzelmaßnahmen finden auch am häufigsten statt, nämlich Schulbesuche von angehenden Erstklässlern und der Informationsaustausch von Erzieherinnen und Lehrkräften. Die Kooperation unter Einbezug der Eltern ist seltener. Beide Befragtengruppen schätzen mit charakteristischen Unterschieden die Kooperation sehr hoch ein. Bis auf eine Schule führen alle Institutionen Kooperationsaktivitäten durch, allerdings unterscheidet sich die Breite bzw. die Häufigkeit der Maßnahmen erheblich.

Schlagworte

Kindergarten; Grundschule; Kooperation

Prof. Dr. Gabriele Faust (corresponding author), Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Marktplatz 3, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: gabriele.faust@uni-bamberg.de

Franziska Wehner, M.A. · Dr. Jens Kratzmann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg, Deutschland
E-Mail: franziska.wehner@uni-bamberg.de
jens.kratzmann@uni-bamberg.de

Cooperation of kindergarten and primary school

Activities and attitudes of kindergarten and primary school teachers

Abstract

Inadequate coordination between the first two educational stages is regarded as a substantial disadvantage in the management of the German education system and is considered as a potential drawback on children's educational career. One way to a better alignment is the cooperation of kindergarten and primary school prior to school entry, which could also facilitate school entry from an ecosystemic point of view. Based on the "BiKS"-Study ("Educational Processes, Competence Development and Selection Decisions in Pre and Primary School Age") this paper presents cross-sectional results regarding cooperation activities and includes background information. Kindergarten teachers (n = 77) and primary school teachers (n = 68) were asked to answer questions about common activities run by their institutions and their attitudes towards the cooperation. The two most important activities are also the most common ones: future school beginners visiting a primary school and information exchange between kindergarten and school teachers. More seldom are activities including parents. The cooperation was highly estimated by both groups of respondents with characteristic differences. Apart from one school, all institutions are involved in cooperation activities, however, the extent and frequency of the measurements differ considerably.

Keywords

Kindergarten; Primary school; Cooperation

1. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

1.1 Stellenwert der Abstimmung von Elementar- und Primarbereich und der Kooperation

Im deutschen Bildungssystem sind Kindergarten und Grundschule aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen strukturell wenig aufeinander abgestimmt. Allzu große Unterschiede in den Rahmenbedingungen, Zielen und Methoden und in den Orientierungen des pädagogischen Personals könnten sich jedoch nicht nur für die Schulanfänger als Erschwernis auf ihrem Bildungsweg erweisen, sondern sie werden im internationalen Vergleich auch als Organisationsnachteil des deutschen Bildungswesens im Hinblick auf den Kompetenzerwerb der Heranwachsenden betrachtet (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft, 2011). Seit dem Aufbau der vorschulischen Kindertageseinrichtungen in Deutschland vor fast 200 Jahren wurden bereits mehrfach Versuche unternommen, eine bessere Abstimmung beider Bildungsstufen zu erreichen (sog. „Verdichtungszone“, Reyer, 2006). Auch in jüngster Zeit, etwa seit der Jahrtausendwende, lassen sich wieder Bemühungen zur

Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule beobachten. Maßnahmen hierzu können entweder jeweils für sich oder in Kombination miteinander auf drei Wegen erfolgen: (1.) durch strukturelle Reformen im Elementar- und Primarbereich, die, wie z.B. die Basis- bzw. Grundstufe in der deutschsprachigen Schweiz, zu neuen institutionellen Verbindungen führen (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Vogt et al., 2008), (2.) durch curriculare Abstimmungen, z.B. auf der Grundlage der vorschulischen Erziehungs- und Bildungspläne, die im kurzen Zeitraum zwischen 2002 und 2006 in allen 16 Bundesländern verabschiedet wurden, oder (3.) durch Maßnahmen im unmittelbaren Umfeld des Schuleintritts der Kinder, die als „Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ zusammengefasst (Faust & Roßbach, 2004) und in den Bildungsplänen gefordert werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert den dritten Weg und untersucht, ob sich dies auch in der Praxis der Institutionen und den Einstellungen der Beteiligten zeigt.

1.2 Ökopsychologie und Transitionsansatz als Theoriegrundlagen

Die pädagogische Bedeutung der Kooperation von Kindergarten und Grundschule leitet sich vom Verständnis des Schuleintritts als ein ökologischer Übergang ab und wird im Transitionsansatz entfaltet. Das Kind entwickelt sich hinsichtlich seiner Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen in den Mikrosystemen Familie und Kindergarten. Schon im Vorfeld des Schuleintritts kommt die Grundschule als neues Mikrosystem hinzu und ersetzt somit schrittweise den Kindergarten. Die nächste Schicht der ineinander geschachtelten Umwelten stellt das Mesosystem der Beziehungen zwischen diesen drei Mikrosystemen dar. Obwohl das Kind daran nicht unmittelbar beteiligt ist, beeinflusst diese Ebene die Mikrosysteme und damit seine Entwicklungschancen. Der Schuleintritt ist Anstoß zu oder Folge von Entwicklungen und kann sich anregend oder hemmend auf die Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen des Kindes auswirken (Bronfenbrenner, 1981; Nickel, 1988). Der Transitionsansatz versteht auf dieser Grundlage den Schuleintritt als einen Umbruch, in dem das Kind und seine Familie Veränderungen in Status, Rolle und/oder Identität zu bewältigen haben, die mit intensiven Gefühlen einhergehen. Als Umwelten, die einzeln und in ihrem Zusammenwirken an diesem Übergang beteiligt sind, sollen deshalb Familien, Kindertageseinrichtung und Grundschule kooperieren und den Übergang dadurch erleichtern. Eltern, Kinder, die Erzieherinnen¹ in der Kindertageseinrichtung und die Grundschullehrkräfte werden als „Ko-Konstrukteure“ der Entwicklung aufgefasst (Griebel & Niesel, 2002; Fabian & Dunlop, 2002).

1 Fünf Befragte waren männlich. Daher wird die weibliche Form verwendet.

1.3 Geschichtliche Entwicklungen seit der Bildungsreformzeit

In der jüngeren Geschichte von Kindergarten und Grundschule wurde schon 1970 in den Dokumenten der Bildungsreform mehr Kontinuität von vorschulischer und schulischer Bildung und Erziehung empfohlen, z.B. im Strukturplan und in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule (Macholdt & Thiel, 1984). An die Stelle der 1976 auslaufenden Eingangsstufenversuche zur strukturellen Verzahnung der beiden Bildungsbereiche traten Forderungen nach einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule unter Einschluss der Eltern. Ende der 1970er und in den 1980er Jahren erließen alle alten Bundesländer Verordnungen mit Empfehlungscharakter (Hössl & Lipski, 1992; Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1985). In mehreren Ländern fanden Modellversuche statt (Gernand & Hüttenberger, 1989; Hacker, 2008). In den Projekten zu einer „verbindlicheren Kooperation“ des letzten Jahrzehnts, die als jüngste „Verdichtungszone“ eingeordnet werden (Reyer, 2006), steht die Abstimmung von Kindergarten und Grundschule im Bildungsbegriff („Bild vom Kind“), in den Inhalten und Lernmethoden im Vordergrund. Kennzeichnend sind die Entwürfe für gemeinsame Bildungspläne und die Ansätze zu einer Verbindung von Elementar- und Primärpädagogik in Versuchseinrichtungen wie Bildungshäusern und – hinsichtlich Kindergarten und Klassenstufe 1 – im KIDZ-Projekt („KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“, Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern, 2007; Strätz, Solbach & Holst-Solbach, n.d.). Weitere Projektbeispiele dieser Phase sind TransKiGs, ein länderübergreifendes Projekt der Bund-Länder-Kommission in Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen („Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“, Lenkungsgruppe TransKiGs, 2009), das Bremer Projekt „Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (Carle & Samuel, 2007) sowie „PONTE, Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (Ramseger & Hoffsommer, 2008). In den meisten nach 2000 verabschiedeten gesetzlichen Grundlagen für Kindertagesstätten und vorschulischen Erziehungs- und Bildungsplänen der Länder ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule verankert, ebenso in den meisten Schulgesetzen und Bildungsplänen für die Grundschule (Strätz, Solbach & Holst-Solbach, n.d., Stand 2007). Die Zusammenarbeit soll sich auf drei Feldern entfalten: (1.) Gezielte Vorhaben für Kindergarten- und Schulkinder, z.B. wechselseitige Besuche, (2.) Austausch und Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Grundschullehrkräften einschließlich gemeinsamer Fortbildungen und (3.) gemeinsame Elternarbeit durch Einzelberatungen und Elternabende. Um Veranstaltungen für Kinder und Eltern vorzubereiten, durchzuführen sowie auszuwerten und für den fachlichen Austausch der beiden Berufsgruppen sind regelmäßige Treffen zwischen den jeweils beteiligten Kindergärten und Schulen unabdingbare Voraussetzung.

1.4 Forschungsstand zur Kooperation

Bislang ist wenig bekannt, wie Kindergärten und Grundschulen in der Fläche zeitlich, organisatorisch und inhaltlich kooperieren. Die Literatur ist überwiegend programmatisch orientiert (z.B. Speck-Hamdan, 2007; Niesel, Griebel & Netta, 2008) oder konzentriert sich auf konkrete Beispiele (etwa Hiebl & Steffek, 2006; Netta & Weigl, 2006). Vereinzelt wird berichtet, dass die Zusammenarbeit nicht alle Institutionen einbindet oder nicht so regelmäßig wie gewünscht ist (für Bayern, Hessen und Baden-Württemberg: Huppertz & Rumpf, 1983; für Nordrhein-Westfalen: Mader & Roßbach, 1984; neuere Daten: Griebel & Niesel, 2004; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Weitere Informationen, die vor allem auf erhebliche Unterschiede in der Häufigkeit und den Formen der Kooperation hindeuten, sind mehreren aktuellen Umfragen zu entnehmen: Im Rahmen von TransKIGs fanden in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen im Frühjahr 2006 Bestandsaufnahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule in der Fläche statt. In der Brandenburger Befragung (Liebers & Kowalski, 2007) wurde die Kooperation auf einer 4-stufigen Skala von beiden Leitungen als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt. Jedoch kooperieren nur etwa ein Viertel der befragten Schulen und knapp die Hälfte der Kindertageseinrichtungen einmal jährlich oder nie. Die häufigste gemeinsame Aktivität war der Schulbesuch der zukünftigen Erstklässler (in 98 % der Schulen bzw. 88 % der Kindertagesstätten). Praktiziert wurden die Maßnahmen, für die es eine gewisse Tradition gibt, wie die Schulbesuche der Kindergartenkinder, und Aktivitäten, die einen unmittelbaren Nutzen versprechen, wie gemeinsame Treffen oder Veranstaltungen (so auch Akgün, 2006). In Brandenburg waren die Leitungen der Kindertagesstätten mit der Gestaltung der Kooperation unzufriedener als die Schulleitungen, was auf höhere Erwartungen an die Kooperation zurückgeführt wurde (vgl. Liebers & Kowalski, 2007; ältere Literaturbelege zum unterschiedlichen Interesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräften bei Faust & Roßbach, 2004). In der nordrhein-westfälischen Umfrage (Akgün, 2006) trafen sich 74 % der Grundschulen und 61 % der Kindertagesstätten regelmäßig oder mehrmals im Jahr, die anderen einmal im Jahr oder die Angaben fehlten. Die häufigste Aktivität war die gemeinsame Beratung der Eltern der Vierjährigen, welche wohl im Kontext der Sprachstandsfeststellungen zwei Jahre vor dem Schuleintritt stattfand. Nach der etwas früher ebenfalls in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Umfrage von Flender (2006) fand am häufigsten in 83 % der Kindertagesstätten der Schulbesuch der angehenden Schulkinder statt. Kalicki (2007) evaluierte die landesweite gemeinsame Fortbildung von pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrern in Bayern. Obwohl die Teilnehmer/-innen ein Kooperationsprojekt initiieren sollten, gelang dies nur in ca. zwei Dritteln der Fälle. Etwa die Hälfte der durchgeführten Maßnahmen verteilte sich jeweils auf Aktivitäten mit Kindern und Treffen von Erzieherinnen und Lehrern.

1.5 Positive und negative Einflüsse auf die Kooperation

Zwar wird die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule seit ca. 40 Jahren diskutiert und gefordert, aber die Zusammenarbeit scheint nach wie vor nicht flächendeckend zu bestehen und nicht überall gleichermaßen Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte einzubeziehen. Es stellt sich deshalb die Frage, was die Kooperation fördert bzw. behindert.

Laut allgemeiner Handlungstheorien sind Einstellungen bedeutsame Größen, die das Handeln beeinflussen. Die „theory of planned behavior“ (Ajzen, 1991) beschreibt das Handeln beispielsweise als Folge von Handlungsintentionen, die wiederum u.a. aus Einstellungen hervorgehen. Ansätze zur Qualität in Erziehung und Unterricht, wie das Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2006) oder Konzepte der Qualitätseinschätzung in Kindertagesstätten (Tietze et al., 2005), berücksichtigen ebenfalls explizit die Orientierungen des pädagogischen Personals und analysieren Handlungszusammenhänge auf deren Basis. Die Bedeutung von positiven Einstellungen des pädagogischen Personals gegenüber Kooperation wurde zwar als wichtige Bedingung für eine gelingende Zusammenarbeit aufgeführt (Lenkungsgruppe TransKiGs, 2009), jedoch bisher nicht systematisch mit der tatsächlichen Kooperationspraxis in Verbindung gebracht. Vielmehr wurden bisher lediglich strukturelle und organisatorische Probleme beschrieben.

Schon in den 1980er Jahren wurden vor allem der Zeit- bzw. Personalmangel, also Arbeitsüberlastung, und organisatorische Probleme durch zu viele Kooperationspartner und Unabkömmlichkeit während des Vormittags, was z.B. die gegenseitigen Hospitationen erschwert, als Hindernisse für eine intensivere und flächendeckende Kooperation genannt (Huppertz & Rumpf, 1983). Eine Analyse der Kooperation im Schulamtsbezirk Darmstadt belegte, dass die Kindergärten mit relativ wenigen Grundschulen kooperieren müssen, aber die Grundschulen aus mehreren bis vielen Kindergärten Schulanfänger aufnehmen. Je größer die Zahlen der „gemeinsamen Schulanfänger“, desto eher findet Zusammenarbeit statt, ebenso wenn die Kooperationsstrukturen gewachsenen Stadtteilstrukturen entsprechen. In dieser Fallstudie wurden als günstige Bedingungen zur Unterstützung der Kooperation u.a. Kooperationsbeauftragte in den einzelnen Einrichtungen und Konferenzbeschlüsse herausgearbeitet (Gernand & Hüttenberger, 1989).

1.6 Zusammenfassung und Untersuchungsfragen

Die im Interesse der Kinder und Eltern und aus Systemgründen geforderte bessere Anschlussfähigkeit der ersten beiden Bildungsstufen in Deutschland kann möglicherweise durch die Überwindung der Schwierigkeiten bei der Kooperation – wie sie die Aufarbeitung der historischen und aktuellen Hintergründe und Reformvorschläge aufgezeigt haben – verbessert werden. Dies setzt vor allem die Zusammenarbeit der Beteiligten voraus. Es liegen wenig systematische

Erkenntnisse aus einzelnen Bundesländern dazu vor, wie diese zeitlich und inhaltlich organisiert wird und welche Personenkreise einbezogen werden. Vor allem ist nur lückenhaft bekannt, wie dies in der Fläche umgesetzt wird und gegebenenfalls besser etabliert werden könnte. Der vorliegende Beitrag erweitert die bisherigen Bestandsaufnahmen und untersucht folgende Fragen:

1. Welche Kooperationsaktivitäten werden von den Kindergärten und Schulen mit welcher Häufigkeit durchgeführt?

Aufgrund vorliegender Befunde erwarten wir, dass sowohl die Schulbesuche der angehenden Erstklässler als auch der pädagogische Austausch der Fach- und Lehrkräfte dominieren. Außerdem sollten sich die einzelnen Standorte sowohl in der Zahl der Maßnahmen als auch in den praktizierten Formen erheblich unterscheiden.

2. Welche Einstellungen haben Erzieherinnen und Lehrkräfte gegenüber der Kooperation? Unterscheiden sich die Berufsgruppen?

Dazu wird erwartet, dass die Bedeutung der Kooperation, aufgrund deren Stellenwert in den Bildungsplänen der Länder, generell hoch geschätzt wird. Des Weiteren wird zusätzlich davon ausgegangen, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten der Kooperation insgesamt positiver gegenüberstehen als die Grundschullehrkräfte.

3. Wovon wird die Breite der Kooperationsmaßnahmen beeinflusst, und was erschwert die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule aus der Sicht der beteiligten Erzieherinnen und Lehrkräfte?

Dazu erwarten wir auf Grundlage allgemeiner Handlungstheorien, die einen Einfluss von Einstellungen auf Handlungen nahe legen (Ajzen, 1991), einen positiven Zusammenhang mit der Bewertung der Wichtigkeit der Maßnahmen. Aufgrund von länderspezifischen Empfehlungen in den Bildungsplänen erwarten wir Unterschiede zwischen den Bundesländern. Außerdem überprüfen wir im Anschluss an Gernand und Hüttenberger (1989), ob der Institutionalierungsgrad die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule positiv beeinflusst. Da die Anzahl der Kooperationspartner als große Schwierigkeit für die Zusammenarbeit angesehen wird, erwarten wir darüber hinaus Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen. In Städten gibt es deutlich mehr Kindergärten und Grundschulen, was zu einer höheren Anzahl an potentiellen Kooperationspartnern führen und somit die Zusammenarbeit erschweren könnte. Da Informationen über die pädagogische Bedeutung der Anschlussfähigkeit zur Kooperation motivieren sollten, erwarten wir positive Einflüsse des Informationsstands. Aufgrund der primären Zuständigkeit der Träger im Elementarbereich für die Fortbildungen in ihren Einrichtungen und der Annahme eines positiven Einflusses der Informiertheit prüfen wir außerdem, ob sich Unterschiede zwischen den Trägern zeigen.

Weil sich außerhalb von Modellprojekten seit den 1970er und 1980er Jahren keine durchgreifenden Veränderungen in den Kooperationsbedingungen ergeben haben, nehmen wir an, dass die damals schon erwähnten Erschwernisse erneut benannt werden.

2. Methodische Umsetzung

2.1 Stichprobenbeschreibung

Die Fragestellungen sind eingebettet in das seit 2005 durchgeführte BiKS-3-10-Projekt („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“). Darin werden Bedingungen und Prozesse der Kompetenzentwicklung im Vor- und Grundschulalter sowie die Formation der Übergangsentscheidungen vom Kindergarten in die Grundschule untersucht. Die Ursprungsstichprobe dieser Längsschnittstudie setzt sich aus 547 Kindern in 97 Kindergärten aus Bayern und Hessen und deren Familien zusammen, die seit dem Eintritt in den Kindergarten im Alter von etwa drei Jahren bis zum Ende der vierten Klasse begleitet werden. Die Stichprobe wurde dabei in Abhängigkeit vom Beginn der Schulpflicht gezogen. Alle Kinder der Stichprobe waren im Jahr 2008 schulpflichtig (zur Rekrutierung der Stichprobe Kurz, Kratzmann & von Maurice, 2007). Nach dem Übertritt in die Grundschule konnten 327 Kinder auch im schulischen Kontext weiter begleitet werden. Diese verteilen sich auf 142 erste Klassen in 87 Schulen (nähere Ausführungen zur Stichprobe nach der Einschulung bei Schmidt, Schmitt & Smidt, 2009). Die hier vorgestellte Teiluntersuchung ist querschnittlich angelegt und betrachtet die Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Grundschule zum Eintritt in die Schule.

Die Erhebungsinstrumente wurden den pädagogischen Fachkräften im Kindergarten ($n = 96$)² im letzten Kindergartenjahr der an der Studie teilnehmenden Kinder (2007/08) sowie den Lehrkräften ($n = 142$ aus 87 Schulen) am Ende der ersten Grundschulklasse der BiKS-Kinder (2009) vorgelegt. Aus den Kindergärten liegen Angaben von 77 pädagogischen Fachkräften vor (50 aus Bayern, 27 aus Hessen). Etwa ein Drittel der Kindergärten befand sich in einer städtischen Region (33.8 %, 66.2 % aus ländlicher Region), der Anteil der Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft betrug ca. 58 %, bei knapp einem weiteren Drittel war der Träger die Gemeinde.

Da sich die BiKS-Kinder teilweise auf mehrere Klassen einer Schule verteilten, antworteten 97 Grundschullehrkräfte aus 68 Schulen. Für die Analysen wurden pro Schule nur die Angaben einer Lehrkraft ausgewählt. Wären alle Grundschullehrkräfte in die Analysen einbezogen worden, hätte dies zu einer Überrepräsentation einzelner Schulen geführt. Da es in diesem Beitrag unter anderem darum geht, die Häufigkeit einzelner Kooperationsmaßnahmen deskriptiv zu erfassen, hätte dies die Ergebnisse verzerrt. Auswahlkriterium war aus pragmatischen Gründen die Vollständigkeit der Daten. Ließ sich auf diese Weise keine Auswahl treffen, wurde die berücksichtigte Lehrkraft per Zufall bestimmt. Es verbleiben demnach Angaben von 68 Lehrkräften (47 aus Bayern, 21 aus Hessen; 31 aus städtischer Region, 37 aus ländlicher Region).

2 Ein Kindergarten in Hessen hatte zu diesem Zeitpunkt bereits alle BiKS-Kinder in die „alte“ Schuleingangsstufe eingeschult.

Eine direkte Zuordnung eines Kindergartens zu einer Kooperationschule ist anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Einerseits verteilen sich die Kinder aus dem gleichen Kindergarten auf unterschiedliche Grundschulen und andererseits stammen die Schulanfänger der ersten Klassen aus unterschiedlichen Kindergärten. In der vorliegenden Stichprobe kommen die Kinder nach Angaben der Lehrkräfte am häufigsten aus vier Kindergärten (27 Klassen), nur in 2 Klassen besuchten alle Erstklässler den gleichen Kindergarten, in 11 Klassen zwei und in 8 Klassen drei Kindergärten. In 57 von 97 Kindergärten der Studie sind alle Längsschnittkinder geschlossen in eine Grundschule gewechselt. Von diesen 57 Grundschulen geben 8 an, mit nur einem Kindergarten zu kooperieren. Gleichwohl nehmen diese acht Schulen, nach Angaben der Lehrkräfte, Kinder aus mehreren Kindergärten auf. Zudem wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht direkt gefragt, welcher Kindergarten mit welcher Grundschule kooperiert. Somit können die Erzieherinnen- und Lehreraussagen, auch für diese acht Kindergärten, nicht direkt miteinander in Beziehung gesetzt werden.

2.2 Instrumente und Datenaufbereitung

2.2.1 Erzieherinnen

Die Erzieherinnen sollten Listen mit zehn unterschiedlichen Kooperationsaktivitäten (in Anlehnung an Huppertz & Rumpf, 1983) daraufhin beurteilen, ob sie in ihrer Einrichtung vorhanden sind oder nicht, weitere Maßnahmen konnten sie ergänzen. Die 10 Kooperationsaktivitäten wurden – analog zu den Einteilungen in der Literatur und in den gesetzlichen Grundlagen (Hacker, 2008; Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007; Knörzer & Grass, 1992) – nach den dabei einbezogenen Personen zu drei Unterkategorien zusammengefasst: Lehrkraft, Erzieherin und Kind („Kooperation auf Kindebene“, drei Items, Beispiel: Schulkinder besuchen ihre Gruppe bzw. Kindergartenkinder ihre Klasse), Lehrkraft und Erzieherin (vier Items, Beispiel: Zusammenarbeit mit der Schule bzw. dem Kindergarten, Austausch über Stärken und Schwächen einzelner Kinder) und Lehrkraft, Erzieherin und Eltern (drei Items, Beispiel: Teilnahme einer Lehrkraft an Elternabenden im Kindergarten bzw. einer pädagogischen Fachkraft an Elternabenden in der Schule). Außerdem wurde ein Summenwert aus den unterschiedlichen Kooperationsmaßnahmen gebildet, der als Indikator für die Breite von Kooperationsmaßnahmen dient. Er gibt an, wie viele unterschiedliche Maßnahmen in der jeweiligen Einrichtung vorkommen.

Die Erzieherinnen sollten darüber hinaus die Wichtigkeit der einzelnen Maßnahmen auf einer 4-stufigen Skala (1 = unwichtig, 4 = wichtig) beurteilen. Diese wurden wie die Kooperationsaktivitäten zu drei Kategorien zusammengefasst

(Lehrkraft, Erzieherin und Kind; Lehrkraft und Erzieherin; Lehrkraft, Erzieherin und Eltern) und auf ihre interne Konsistenz hin geprüft.³

Um mögliche Einstellungsänderungen über die Zeit zu überprüfen, sollten die Erzieherinnen zu fünf Aussagen über Kooperation, u.a. aus den 1980er Jahren Stellung nehmen (vgl. Huppertz & Rumpf, 1983). Hierbei ging es um mögliche Probleme bei der Kooperation (Beispiel: Falls ich als Erzieher/in bzw. Lehrer/in regelmäßig stundenweise in einer ersten Klasse bzw. Kindergartengruppe anwesend wäre, wüsste ich nicht genau, was meine Funktion dabei sein sollte). Im Gegensatz zum Original (3-stufig) wurde allerdings 4-stufig gefragt und somit sind nur eingeschränkt Vergleiche möglich.

Hinzu kamen Einzelfragen zum Informationsstand der Erzieherinnen bezüglich Kooperation. Dieser wurde mit drei Fragen erhoben: Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas über Kooperation von Kindergarten und Grundschule gelernt? Haben Sie eine Fortbildung zum Thema „Kooperation“ besucht? Sind Ihnen gesetzliche Grundlagen zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule bekannt? Diese drei Items wurden additiv zum Index der Informiertheit der Erzieherinnen zusammengefasst.

2.2.2 Lehrkräfte

Die Fragen an die Erstklasslehrkräfte waren umfangreicher. Aus ersten Analysen der Erzieherinnenangaben, die zeitlich vor den Lehrkräften erhoben wurden, wurde deutlich, dass eine genauere Erfassung der Kooperationsmaßnahmen zu differenzierteren Erkenntnissen führen würde. Die Lehrkräfte sollten deshalb angeben, aus wie vielen Kindergärten die Schulanfänger ihrer Klasse kamen. Die Frage nach den unterschiedlichen Kooperationsmaßnahmen wurde zudem in der Form gestellt, dass die absolute Häufigkeit der einzelnen Maßnahmen anzugeben war. Um eine Vergleichbarkeit mit den Angaben der Erzieherinnen herzustellen, wurden diese Angaben dichotomisiert (vorhanden/nicht vorhanden) und wie bei den Erzieherinnen kategorisiert. Analog zum Vorgehen bei den Erzieherinnen wurde auch hier ein Indikator für die Breite der Kooperationsmaßnahmen gebildet.

Direkt mit den Einschätzungen der Erzieherinnen vergleichbar sind die Einstufungen der Wichtigkeit, welche analog zu den Erzieherinnen erfasst und kategorisiert wurden. Außerdem wurden die Lehrkräfte zum Institutionalierungsgrad der Kooperation an ihrer Schule befragt (Vorhandensein einer Kooperationskraft, Beschluss der Lehrerkonferenz zur Kooperation, Schule hat in letzter Zeit an einem Modellversuch zur Kooperation teilgenommen). Anhand dieser drei Items wurde additiv ein Index des Institutionalierungsgrades gebildet.

3 Der Wert von Cronbachs Alpha der Skala Kooperation auf Kindebene liegt nicht in einem zufriedenstellenden Bereich. Da die Skalen theoriegeleitet zusammengefasst wurden und der Wert bei den Angaben der Lehrkräfte zufriedenstellend ist, wurde die Skala dennoch beibehalten. Die Ergebnisse dieser Skala sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten.

Die aus den 1980er Jahren stammenden Aussagen zur Kooperation wurden den Lehrkräften ebenfalls vorgelegt und um einige aktuellere selbst entwickelte Aussagen, z.B. zu einem gemeinsamen stufenübergreifenden Bildungsplan, ergänzt. Zusätzlich sollten die Lehrkräfte über ihre Erfahrungen mit der Kooperation berichten und sich in offenen Fragen zu möglichen Kooperationshindernissen äußern.

2.3 Datenauswertung

Da die Fragestellungen in erster Linie eine Zustandsbeschreibung beabsichtigen, erfolgt die Auswertung vornehmlich in Form von deskriptiven Darstellungen der Einstellungen gegenüber der Kooperation und der Durchführung von Kooperationsmaßnahmen. Die Bewertung der Wichtigkeit einzelner Kooperationsmaßnahmen wird anhand von *t*-Tests auf signifikante Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften geprüft. Die dritte Fragestellung hingegen zielt auf Abhängigkeiten der Breite der Kooperationsmaßnahmen. Diese werden anhand von linearen Regressionen ermittelt.

Zur Voraussage der Breite der Maßnahmen in den Kindergärten werden verschiedene Prädiktoren geprüft: die bewertete Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen, die Trägerschaft, das Bundesland, die Region und die Informiertheit der Erzieherinnen über Kooperation.

Für die Schulen sind es folgende Prädiktoren: die bewertete Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen, das Bundesland, die Region, der Institutionalisierungsgrad, die Anzahl der Kindergärten, aus denen die Kinder stammen, und die Anzahl der Kindergärten, mit denen kooperiert wird.

Abschließend werden in einer deskriptiven Darstellung mögliche Hinderungsgründe aus Sicht der Lehrkräfte wiedergegeben.

3. Ergebnisse

3.1 Kooperationsmaßnahmen

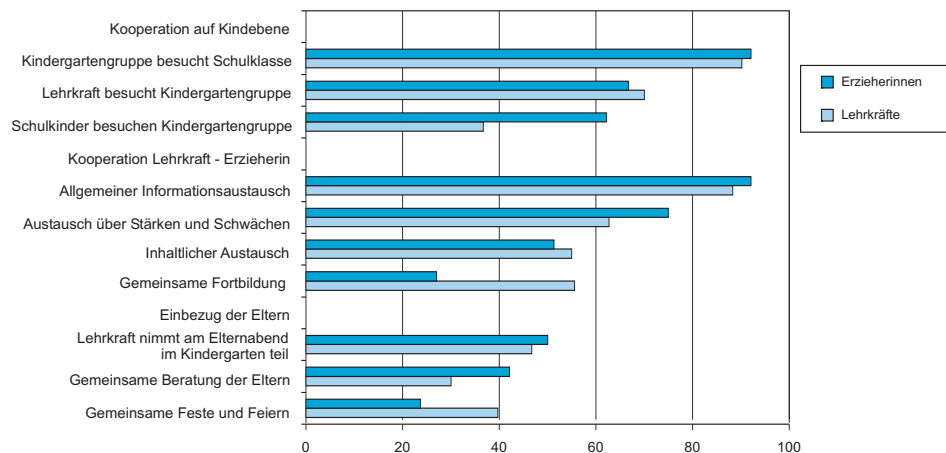
Anhand des Indikators für die Breite der Kooperationsmaßnahmen wurde festgestellt, wie viele unterschiedliche Maßnahmen in der jeweiligen Einrichtung vorkommen. Die Angebotsbreite in den einzelnen Einrichtungen schwankte erheblich. Bei den Kindergärten wurden zwischen 1 und 10 verschiedene Maßnahmen angeboten (Modalwert 5). 5 bis 10 unterschiedliche Kooperationsmaßnahmen waren immerhin in 42 % der Kindergärten vorhanden. Für die Grundschulen ergab sich für alle erfragten Maßnahmen zusammen eine Bandbreite von 0 bis 76 Aktivitäten. Der dichotomisierte Index der Kooperationsmaßnahmen (vorhanden/nicht vorhanden) schwankte zwischen 0 und 10 (Modalwert 6), wobei nur eine Schule keine Kooperationen angab, in fast 60 % der Fälle waren es hingegen 6 bis 10 Maßnahmen.

Tabelle 1: Breite der Kooperationsmaßnahmen

Kategorien	Erzieherinnen					Lehrkräfte				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>N</i>
Lehrkraft, Erzieherin	2.38	1.05	0	4	77	2.63	1.27	0	4	59
Lehrkraft, Erzieherin, Kind	2.16	0.78	0	3	77	1.83	0.83	0	3	60
Lehrkraft, Erzieherin, Eltern	1.14	0.94	0	3	77	1.17	0.99	0	3	60
Gesamt	5.68	1.98	1	10	77	5.61	2.27	0	10	59

Sowohl bei den Erzieherinnen als auch bei den Lehrkräften waren die zwei am häufigsten genannten Kooperationsmaßnahmen der Besuch einer Gruppe von Kindergartenkindern in der Schule und der allgemeine Informationsaustausch zwischen Erzieherin und Lehrkräften (vgl. Abbildung 1). Bei den Erzieherinnen waren gemeinsame Fortbildungen sowie die Zusammenarbeit aus Anlass von Festen und Feiern die seltensten Kooperationsmaßnahmen. Die Lehrkräfte gaben hingegen an, dass bei ihnen die gemeinsame Beratung der Eltern und der Besuch einer Schulklasse im Kindergarten am seltensten vorkamen.

Abbildung 1: Vorhandensein der Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Erzieherinnen und Lehrkräfte (Prozentangaben)



Die häufigste Maßnahme der Kooperation unter Einbezug der Kinder war der Besuch einer Kindergartengruppe in der Schule. Nach Angaben der Erzieherinnen fand dieser in 92.1 % der Einrichtungen und nach Angaben der Lehrkräfte in 90.2 % der Grundschulen statt. Danach folgte der Besuch einer Lehrkraft im Kindergarten in 66.7 % der Einrichtungen nach Angaben der Erzieherinnen und in 70.0 % der Grundschulen nach Angaben der Lehrkräfte. Deutlich differierende Angaben bestanden hinsichtlich des Besuchs von Schulkindern in Kindergartengruppen. 62.2 % der Erzieherinnen gaben an, dass solche Besuche stattfanden, wogegen nur 36.7 % der Lehrkräfte von solchen Besuchen berichteten.

Bei der Kooperation zwischen den Lehrkräften und Erzieherinnen war der allgemeine Informationsaustausch die häufigste Maßnahme. Dieser fand nach Angaben der Erzieherinnen in 92.1 % der Einrichtungen und nach Angaben der Lehrkräfte in 88.3 % der Grundschulen statt. Die zweithäufigste Maßnahme war mit 75.0 % der Kindergärten und 62.7 % der Grundschulen der Austausch über Stärken und Schwächen einzelner Kinder. Inhaltlich tauschten sich 51.3 % der Kindergärten und 55.0 % der Grundschulen aus. Deutlich unterschiedliche Angaben fanden sich in Bezug auf gemeinsame Fortbildungen. Diese wurden von 27.0 % der Erzieherinnen und 55.6 % der befragten Lehrkräfte besucht.

In beiden Befragtengruppen waren Kooperationsmaßnahmen unter Einschluss der Eltern am seltensten. Nach Angabe der Erzieherinnen nahm in 50.0 % und nach Angaben der Lehrkräfte in 46.7 % der Kindergärten die Lehrkraft am Elternabend im Kindergarten teil. Gemeinsame Beratungen der Eltern gaben 42.1 % der Erzieherinnen und 30.0 % der Lehrkräfte an. In 23.7 % der Einrichtungen gab es nach Angaben der Erzieherinnen gemeinsame Feste und Feiern, wogegen 39.7 % der Lehrkräfte solche gemeinsamen Aktivitäten angaben.

Neben den verschiedenen Kooperationsmaßnahmen wurden auch der Informationsstand der Erzieherinnen und der Grad der Institutionalisierung von Kooperation an den Grundschulen erfragt. 55 % der Erzieherinnen gaben an, das Thema Kooperation schon in der Ausbildung behandelt und 49 % eine Fortbildung dazu besucht zu haben. Darüber hinaus waren 74 % der Erzieherinnen die gesetzlichen Grundlagen zur Kooperation bekannt.

Die Fragen zur Institutionalisierung zeigten, dass an nahezu 91 % der Schulen eine Lehrkraft eigens beauftragt ist, mit dem Kindergarten Kontakt zu halten. An fast 61 % der Schulen existierte ein Beschluss der Lehrerkonferenz zur Kooperation und 28 % der Lehrkräfte gaben an, in letzter Zeit an Modellversuchen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule beteiligt gewesen zu sein (vgl. Tabelle 2).

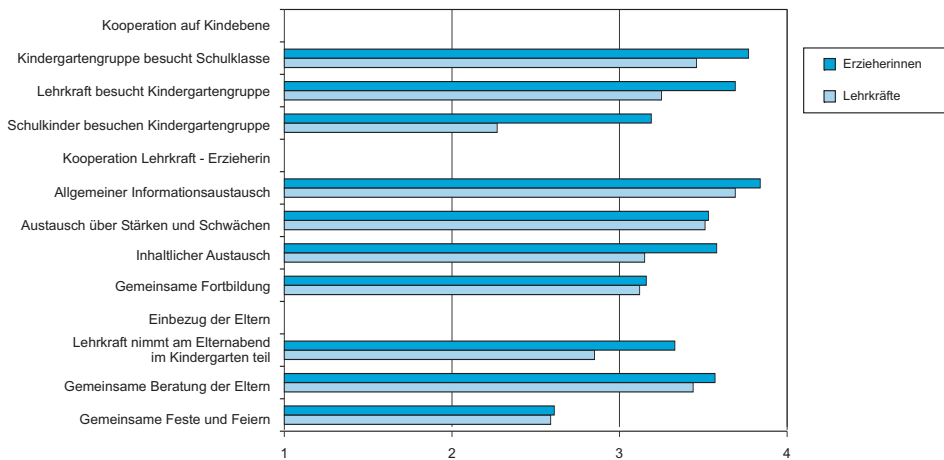
Tabelle 2: Informiertheit und Institutionalisierungsgrad

	Erzieherinnen		Lehrkräfte	
	N	M	N	M
Kooperation von Kindergarten und Grundschule in der Ausbildung (vorhanden)	77	0.55	–	–
Besuch einer Fortbildung zum Thema „Kooperation“ (vorhanden)	77	0.49	–	–
Kenntnis der gesetzlichen Grundlagen zu Kooperation (vorhanden)	73	0.74	–	–
Index Informiertheit	73	1.78	–	–
Lehrkraft für Kooperation (vorhanden)	–	–	66	0.91
Beschluss über Kooperation (vorhanden)	–	–	61	0.61
Beteiligung an Modellversuch zu Kooperation (beteiligt)	–	–	61	0.28
Index Institutionalisierung	–	–	59	1.76

3.2 Einstellungen gegenüber Kooperation

Die Erzieherinnen und die Lehrkräfte halten die Kooperation insgesamt für wichtig (vgl. Abbildung 2). Fast alle Maßnahmen werden als eher wichtig bzw. wichtig angesehen, wobei die Erzieherinnen die Kooperation etwas höher gewichteten als die Lehrkräfte. Die wichtigste spezifische Kooperationsform ist für beide der allgemeine Informationsaustausch.

Abbildung 2: Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Erzieherinnen und Lehrkräfte auf Itemebene



Anmerkung. Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

Die Wichtigkeit der einzelnen Maßnahmen wird weitestgehend übereinstimmend eingeschätzt. Es bestehen jedoch auch Unterschiede in der Bewertung einzelner Maßnahmen. Am deutlichsten sind sie im Bereich der Kooperation auf Kindebene (vgl. auch Tabelle 3 zu den drei Unterkategorien). Alle Maßnahmen auf Kindebene werden von den Lehrkräften im Vergleich zu den Erzieherinnen signifikant weniger wichtig eingestuft (Kindergarten besucht die Schulklasse: $T = 3.76$; $df = 137$; $p < .001$; Schulkinder besuchen die Kindergartengruppe: $T = 5.75$; $df = 133$; $p < .001$; Lehrkraft besucht die Kindergartengruppe: $T = 3.30$; $df = 140$; $p < .01$).

Tabelle 3: Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen

	Erzieherinnen					Lehrkräfte				
	M	SD	N	Items	α	M	SD	N	Items	α
Lehrkraft, Erzieherin	3.55	0.41	75	4	.54	3.32	0.58	67	5	.78
Lehrkraft, Erzieherin, Kind	3.58	0.44	76	3	.34	3.04	0.59	67	3	.53
Lehrkraft, Erzieherin, Eltern	3.20	0.69	70	3	.61	2.97	0.69	67	3	.67
Gesamt	3.46	0.39	76	10	.57	3.15	0.52	67	10	.71

Keine signifikanten Unterschiede bestehen hingegen bei der Bewertung der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen. Der allgemeine Informationsaustausch, der Austausch über Stärken und Schwächen der Kinder, die fachlich-inhaltliche Kooperation sowie die gemeinsamen Fortbildungen werden von beiden Befragtengruppen im Mittel eher wichtig bis wichtig eingeschätzt.

Auch der Einbezug der Eltern in Kooperationen wird übereinstimmend bewertet, wobei hier auffällt, dass beide Befragtengruppen diese Form der Kooperation als etwas weniger wichtig bewerten. Die gemeinsame Beratung der Eltern wird dabei noch als eher wichtig bis wichtig, gemeinsame Feste und Feiern werden dagegen übereinstimmend als weniger wichtig eingestuft. Lediglich in Bezug auf die Teilnahme einer Lehrkraft am Elternabend im Kindergarten unterscheiden sich die Ansichten. Erzieherinnen schätzen diese Kooperationsform wichtiger ein als Lehrkräfte ($T = 2.93$; $df = 128$; $p < .01$).

Um mögliche Einstellungsänderungen aufzudecken, wurden Aussagen zur Kooperation aus den 1980er Jahren vorgelegt (vgl. Tabelle 4). Beide Gruppen stimmen sämtlichen Aussagen zwischen „nicht“ und „eher nicht“ zu. Demnach sind beide an einer Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule interessiert. Die Erzieherinnen lehnen die Aussagen jedoch statistisch signifikant deutlicher ab als die Lehrkräfte, was für ein größeres Interesse an Kooperation auf Seiten der Erzieherinnen spricht und die diesbezüglichen Erwartungen bestätigt. Lediglich in Bezug auf die Vorstellung der eigenen Funktion in der anderen Institution sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant.

Tabelle 4: Einstellungen zur Kooperation

	Erzieherinnen			Lehrkräfte			T-Statistik		
	M	SD	N	M	SD	N	T	df	p
Fortbildung zu Kooperation würde ich machen	3.22	0.837	73	2.77	0.925	66	2.99	137	.003
Keine Vorstellung über eigene Funktion in der anderen Institution	1.81	0.967	73	2.12	0.962	67	-1.91	138	n. s.
„Zusammenarbeit“ hat zu große Bedeutung	1.46	0.686	74	2.13	1.086	67	-4.46	139	.000
Keine Vorstellung über regelmäßige Zusammenarbeit	1.42	0.744	73	1.89	0.947	66	-3.27	137	.001
Unsicherheit darüber, ob Kooperation hilft	1.41	0.792	74	1.72	0.966	67	-2.10	139	.038
Gemeinsamer Bildungsplan wäre sinnvoll				3.06	0.903	67			
Lehrer müssen in ihrer Ausbildung besser auf Kooperation vorbereitet werden				2.66	0.880	67			
Erzieherinnen sind nicht genügend vorbereitet auf Zusammenarbeit				2.10	0.855	67			
Gemeinsame Ausbildung wäre sinnvoll				2.01	0.896	67			

Anmerkung. Antwortformat: 1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme zu.

Die Lehrkräfte nahmen zusätzlich zu weiteren, aktuelleren Fragen Stellung. Hierbei stimmen sie eher zu, dass ein gemeinsamer Bildungsplan für Kindergarten und Grundschule „sinnvoll“ sein könnte ($M = 3.06$) und dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung besser auf Kooperation vorbereitet werden müssen ($M = 2.66$), dagegen stimmen sie einer gemeinsamen Ausbildung für Erzieherinnen und Lehrkräfte ($M = 2.1$) sowie der These, Erzieherinnen seien nicht genügend auf die Zusammenarbeit vorbereitet ($M = 2.0$), „eher nicht“ zu.

3.3 Breite der Kooperation

Mit Hilfe von linearen Regressionen wurde berechnet, welchen Einfluss die verschiedenen Merkmale auf das Vorhandensein von Kooperationsmaßnahmen in den jeweiligen Institutionen haben. Dabei wurde zunächst eine lineare Regression auf den Gesamtindex der Kooperationsmaßnahmen, dann jeweils eine auf die drei Unterkategorien gerechnet.

In den Kindergärten beeinflusst die Bewertung der Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen den Gesamtindex signifikant ($\beta = .274$; $p < .05$): Je wichtiger die Kooperationsmaßnahmen angesehen werden, desto mehr finden sie auch statt. Dieser Einfluss zeigt sich auch in den Unterkategorien, besonders deutlich bei der Unterkategorie „Kooperation Lehrkraft, Erzieherin und Eltern“ ($\beta = .403$; $p < .01$). Außerdem wirkt sich das Bundesland auf den Gesamtindex ($\beta = -.228$, $p < .1$) und die Kooperation der Fach- und Lehrkräfte ($\beta = -.239$, $p < .1$) tendenziell signifikant aus. Bayerische Kindergärten kooperieren demnach häufiger als hessische, wobei dieser Unterschied auf die Ebene des Austauschs zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften zurückgehen dürfte. Keine signifikanten Einflüsse hingegen haben die Träger, die Region und die Informiertheit der Erzieherinnen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Lineare Regressionen: Kooperation aus Sicht der Erzieherinnen (standardisierte Koeffizienten)

	Kooperation Gesamt	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin und Eltern	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin auf Kindebene
Wichtigkeit Kooperation Gesamt	.274*	-	-	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin	-	.178	-	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin und Eltern	-	-	.403**	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin auf Kindebene	-	-	-	.226 ⁺
Träger: Gemeinde (Ref.)				
Träger: Kirche	-.080	-.163	.009	-.114
Träger: Sonstige	.081	-.078	.187	.083
Bundesland (Hessen)	-.228 ⁺	-.239 ⁺	-.079	-.170
Region (Land)	.165	.031	.122	.049
Informiertheit	-.072	-.072	-.055	-.093
<i>N</i>	63	63	58	63
<i>R</i> ²	.152	.104	.203	.106

⁺ $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Auch bei den Erstklasslehrkräften wurde berechnet, welche Merkmale die Häufigkeit der Kooperationsmaßnahmen beeinflussen. Nur die Bewertung der Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen zeigt sich als einflussreicher Prädiktor für den Gesamtindex ($\beta = .356$; $p < .05$). Sämtliche weiteren geprüften Variablen, Bundesland, Region, Institutionalisierungsgrad der Kooperation, Anzahl der Kindergärten, mit denen kooperiert wird, und Anzahl der Kindergärten, aus denen die Kinder stammen, waren ohne statistisch bedeutsamen Einfluss. Die Betrachtung der Unterkategorien zeigt, dass die Bewertung der Wichtigkeit vor allem bei Kooperationen zwischen Lehrkraft, Erzieherin und Eltern einen signifikanten Einfluss hat ($\beta = .565$; $p < .01$), bei Kooperationen zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen ist dieser nur tendenziell vorhanden ($\beta = .331$; $p < .1$). Bei den Kooperationen auf Kindebene findet sich zwar kein signifikanter Einfluss der Einstellungen der Befragten, aber ein tendenziell signifikanter Einfluss des Bundeslandes ($\beta = .332$; $p < .1$). In Hessen finden demnach mehr Kooperationen auf Kindebene statt als in Bayern (vgl. Tabelle 6).

Bei beiden Befragtengruppen wird die Kooperationspraxis demnach am stärksten von den Einstellungen beeinflusst. Das Bundesland wirkt sich dagegen nur vereinzelt und tendenziell signifikant aus. Die erklärte Varianz liegt je nach der

erklärten Variable in den Kindergärten zwischen 10 % und 20 % und in den Grundschulen zwischen 19 % und 33 %.

Tabelle 6: Lineare Regressionen: Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte (standardisierte Koeffizienten)

	Kooperation Gesamt	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin und Eltern	Kooperation Lehrkraft, Erzieherin auf Kindebene
Wichtigkeit Kooperation Gesamt	.356*	-	-	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin	-	.331 ⁺	-	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin und Eltern	-	-	.565**	-
Wichtigkeit Kooperation Lehrkraft, Erzieherin auf Kindebene	-	-	-	.268
Bundesland (Hessen)	.165	.001	.072	.332 ⁺
Region (Land)	.053	.098	-.029	.107
Institutionalisierung	-.156	-.187	-.156	-.029
Anzahl Kindergärten, aus denen die Schüler stammen	.002	.055	-.101	.071
Anzahl Kooperationskindergärten	-.317	-.322	-.104	-.319
<i>N</i>	38	38	39	39
<i>R</i> ²	.240	.192	.327	.240

⁺ $p < .1$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die Fragen zu Hindernissen bei der Kooperation zeigen aus der Sicht der Lehrkräfte deutlich, dass die Schweigepflicht eine große Hürde darstellt. Mehreren provokanten Thesen, wonach sich die Absprachen als schwierig gestalteten, kein gemeinsames Konzept bestünde, unzureichende Kenntnisse oder möglicherweise mangelndes Interesse der Erzieherinnen vorlägen, stimmen die Lehrkräfte „eher nicht“ zu (vgl. Tabelle 7). Am stärksten abgelehnt wird die These, dass eine grundsätzliche Verschiedenheit der pädagogischen Auffassungen die Zusammenarbeit behindern würde.

In einer korrelativen Betrachtung zwischen den Hinderungsgründen für eine Kooperation mit dem Gesamtindex der Breite an Kooperationsmaßnahmen stellt sich als wichtigster Grund die Ansicht heraus, dass Vorinformationen des Kindergartens über die Kinder die Sicht auf das Kind beeinflussen würden ($r = -.344$; $p < .01$). Bei den weiteren Faktoren konnten keine signifikanten Zusammenhänge aufgedeckt werden.

Tabelle 7: Hinderungsgründe für Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	<i>N</i>
Schweigepflicht	3.05	1.06	1	4	62
Absprachen gestalten sich schwierig	2.19	0.91	1	4	63
Erzieherinnen haben bezüglich der Schulvorbereitung unzureichende Kenntnisse	2.13	0.66	1	4	63
Kein gemeinsames Konzept für Kooperation	2.11	1.05	1	4	63
Unsicherheit über Interesse der Erzieherinnen an Zusammenarbeit	2.03	1.03	1	4	63
Vorinformationen über die Kinder beeinflussen die Sicht	1.97	0.88	1	4	63
Zusammenarbeit wird vom Kindergarten als lästig empfunden	1.87	0.79	1	4	61
Verschiedene pädagogische Auffassungen von Erzieherinnen und Lehrkräften	1.70	0.75	1	4	63

Anmerkung. Antwortformat: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

In der Beantwortung der offenen Frage, worin die Hauptschwierigkeit für eine gute Zusammenarbeit mit dem Kindergarten gesehen wird, erscheint am häufigsten das „Zeitproblem“ (23 Nennungen), gefolgt von „Sprenkel zu groß“ (8 Nennungen) und „Eltern“ (7 Nennungen). Ebenfalls genannt werden u.a. die „unterschiedlichen Konzepte von Kindergarten und Grundschule“ sowie erneut die „Schweigepflicht“. Während die linearen Regressionen keinen Einfluss der Anzahl der Kooperationspartner auf die Breite der Kooperationsmaßnahmen belegten, werden sie nun also im Kontext der subjektiven Sichtweisen benannt.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Auswertung zur Kooperation der Kindergärten und Grundschulen in der BiKS-3-10-Stichprobe ordnet sich in die aktuellen Erkenntnisse zur Praxis der Kooperation und zu den Einstellungen der Beteiligten ein. Fast alle Kooperationsaktivitäten – Ausnahmen sind gemeinsame Feste und Feiern und die Kindergartenbesuche von Schulkindern aus Lehrersicht – werden von den Befragten aus Kindergarten und Grundschule als eher wichtig bis wichtig eingestuft. Kooperationsaktivitäten unter Einbezug der Eltern folgen für beide Befragtengruppen in der Wichtigkeit erst danach. Mit Ausnahme der gemeinsamen Fortbildung und gemeinsamer Feste und Feiern beurteilen die Erzieherinnen die Aktivitäten jeweils als etwas wichtiger als die Lehrkräfte.

Zwischen den Beurteilungen der Wichtigkeit und dem Vorhandensein der Kooperationsaktivitäten zeigen sich Parallelen. Die beiden am wichtigsten eingestuften einzelnen Maßnahmen, nämlich der Schulbesuch der angehenden Schulanfänger und der allgemeine Informationsaustausch, sind auch die am häufigsten vorkommenden. Die Aktivitäten unter Einschluss der Eltern wie auch die gemeinsamen Feste und Feiern sind seltener. Dies widerspricht

der im Grundgesetz und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankerten Erziehungspartnerschaft von Schulen bzw. Kindertagesstätten und Eltern und wird der Bedeutung der Familie beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule kaum gerecht. Im ökosystemischen Modell ist die Familie ein wichtiges Mikrosystem, das in die Kooperationsmaßnahmen mit einbezogen werden sollte.

Die Diskrepanz in den Angaben zum Besuch von Schulkindern in Kindergartengruppen ist erklärbar, wenn angenommen wird, dass die Erzieherinnen dazu auch informelle Besuche einzelner Kinder rechnen, während die Lehrkräfte sich möglicherweise nur auf vereinbarte Besuche beziehen.

Die BiKS-Daten erweitern die Bestandsaufnahme zur Kooperation um ein weiteres Bundesland und um Informationen dazu, was die Kooperationspraxis der Kindergärten und Schulen beeinflusst und inwiefern sich die Praxis und die Einstellungen zwischen den zwei „Verdichtungszonen“ im unmittelbaren Anschluss an die Bildungsreform und heute geändert haben. Verglichen mit den Zahlen aus den 1970er und 1980er Jahren⁴ deutet die vorliegende Erhebung auf eine erhöhte Verbreitung von Kooperation. Dennoch spiegeln die Ergebnisse auch wider, dass die Kooperationspraxis noch nicht voll ausgebaut ist. Die Häufigkeit und Regelmäßigkeit schwankt erheblich. Die Spanne reicht von der punktuellen Durchführung einer spezifischen Kooperationsaktivität bis zu mehreren verschiedenen Maßnahmen, die sich in Einzelfällen zu beträchtlichen Gesamtzahlen addieren. Dahinter könnte eine kontinuierliche Zusammenarbeit über das Jahr stehen, wie sie in den sog. „Kooperationskalendern“ (z.B. bei Hacker, 2008) vorgeschlagen wird. Obwohl die Kooperation von Kindergarten und Grundschule im Rahmen des Transitionsansatzes und in allen Bildungsplänen vorgesehen ist, wird sie demnach unterschiedlich an den einzelnen Institutionen umgesetzt. Mit Ausnahme einer Schule sind zumindest alle Kindergärten und Grundschulen der BiKS-Stichprobe in Kooperationsaktivitäten eingebunden, wenngleich drei Grundschulen nicht mit den Kindergärten kooperieren, aus denen ihre Schulanfänger kommen.

Daran schließt sich die Frage an, was die Kooperation zwischen den beiden Bildungsstufen verhindert. In der Umfrage von Huppertz und Rumpf stimmten zwischen einem Viertel und einem Zehntel der Erstklasslehrer den kooperationskritischen Aussagen zu (Huppertz & Rumpf, 1983).⁵ In den BiKS-Daten lehnt die Mehrheit der Befragten aus Grundschule und Kindergarten diese Kritikpunkte eher ab. Auch wenn das Antwortformat der beiden Studien nicht direkt vergleichbar ist,⁶ lässt sich vermuten, dass sich die Einstellungen seit den 1970er und 1980er Jahren

4 Vergleichszahlen von Huppertz und Rumpf (1983), z.B. zu Schulbesuchen von Kindergartenkindern: 18 % keine Besuche, 43 % einmalig, 26 % zweimal, 13 % drei- bis zwölfmal (S. 101).

5 Vergleichszahlen von Huppertz und Rumpf (1983) z.B. 28 % keine Vorstellung über ihre eigene Funktion in der anderen Institution; 21 % Zusammenarbeit hat zu große Bedeutung; 21 % keine Vorstellung zur regelmäßigen Zusammenarbeit mit dem Kindergarten; 10 % Unsicherheit, ob die Kooperation den Kindern hilft.

6 Die Antwortalternativen bei Huppertz und Rumpf waren „zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Außerdem werden keine Prozentangaben zu den Antworten der Erzieherinnen mitgeteilt.

in einem positiven Sinne gewandelt haben. Die Erzieherinnen lehnen alle Aussagen stärker ab als die Lehrkräfte. Zusammen mit den Wichtigkeitseinschätzungen belegt dies die insgesamt etwas positivere Einstellung der Erzieherinnen gegenüber der Kooperation. Es wird vermutet, dass sich darin ihr Interesse niederschlägt, am Einschulungsprozess als Partnerin „auf Augenhöhe“ beteiligt zu werden, was gleichwohl aber noch nicht verwirklicht sei (vgl. z.B. Liebers & Kowalski, 2007, S. 39). Emmerl (2008) zeigt dazu in ihrer Fallanalyse des Hierarchiegefälles in mehreren Kooperationsgruppen, dass die Erwartung an gleichberechtigte Interaktionen nicht nur im Vorfeld erhoben, sondern auch in der Interaktion realisiert werden muss.

Sowohl in den beteiligten Kindergärten – die Erzieherinnen gaben hinsichtlich ihrer Informiertheit und ihrer bisherigen Erfahrungen einen hohen Stand an – als auch in den Schulen scheinen die individuellen und institutionellen Voraussetzungen in der Stichprobe ungewöhnlich günstig zu sein. Bedeutsam ist, dass weder gemeinsame Fortbildungen noch die Bestellung eines Kooperationsbeauftragten oder der Kollegiumsbeschluss mit einer breiten und regelmäßigen Kooperation in Verbindung stehen. Sowohl für die Erzieherinnen als auch die Lehrkräfte wird demgegenüber der Einfluss der Einstellungen auf die Kooperationspraxis belegt: Umso wichtiger die Kooperation eingeschätzt wird, desto mehr Aktivitäten zwischen Fach- und Lehrkräften und unter Einbezug der Eltern kommen vor bzw. je weniger wichtig die Kooperation eingeschätzt wird, desto weniger Kooperationsmaßnahmen finden statt. Das Ergebnis steht im Einklang mit handlungstheoretischen Grundlagen, wonach Einstellungen und Orientierungen das Handeln beeinflussen (Ajzen, 1991; Helmke, 2006; Tietze et al., 2005). Wenn demzufolge die Kooperation unterstützt werden soll, sollten die positiven Einstellungen der Beteiligten gegenüber der Kooperation noch stärker gefördert werden.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der linearen Regressionsanalyse sind die organisatorischen Verhältnisse in der subjektiven Lehrersicht eine starke Erschwernis der Kooperation, d.h. die Zuordnung einer Schule zu mehreren Kindergärten, deren Schulanfänger in den Klassen zusammenkommen. In der vorliegenden Stichprobe sind es im Durchschnitt vier abgebende Kindergärten (zum Vergleich: In Brandenburg beträgt die Anzahl der Kooperationskindergärten einer einzelnen Schule durchschnittlich 5 bis zu 10 Kindergärten und mehr in einzelnen größeren Orten, Liebers & Kowalski, 2007, S. 21). Nicht mit allen Kindergärten wird kooperiert. Dies könnte dadurch zustande kommen, dass die Kindergärten jeweils mit den Grundschulen kooperieren, an die sie die größten Schulanfängergruppen abgeben.

Als größtes Hindernis aus Sicht der Lehrkräfte zeigt sich gegenwärtig die Schweigepflicht. Dies verweist auf eine gegenüber den 1970er und 1980er Jahren entstandene Sensibilität im Bereich des Datenschutzes, die sich auch auf die Kooperation von Kindergarten und Grundschule auswirkt. Eltern, über deren Kinder in der Kooperation gesprochen werden soll, müssen dem vorab zustimmen und den Kindergarten von der Schweigepflicht entbinden. Die Kooperation zwi-

schen Erzieherinnen und Lehrkräften wird möglicherweise durch Eltern erschwert, welche bewusst die Zustimmung dazu verweigern.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse sollten die Besonderheiten der BiKS-Stichprobe berücksichtigt werden: Die Auswahl der Kindergartengruppen, mit denen der Längsschnitt startete, bevorzugte Kindergärten, die ihre Schulanfänger an wenige Grundschulen abgaben (Kurz, Kratzmann & von Maurice, 2007). Hier könnte eine unbeabsichtigte Selektivität hinsichtlich der Kooperationspraxis eingeflossen sein, da die Kindergärten mit weniger Einmündungsschulen möglicherweise enger und regelmäßiger mit diesen Grundschulen kooperieren. Weiterhin ist einschränkend hervorzuheben, dass sich die Daten nicht ausschließlich auf miteinander kooperierende Kindergärten und Grundschulen beziehen. Dies war aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht möglich. Aufgrund der Einbettung in die umfassendere BiKS-Studie konnten Fragen zur Kooperation, Informiertheit und zum Grad der Institutionalisierung nur eingeschränkt erhoben werden. Detaillierte und weitergehende Untersuchungen zur Gestaltung von einzelnen Kooperationsmaßnahmen wären hier wünschenswert. Es bieten sich vor allem Fragen zu spezifischen Inhalten, zur Qualität, Dauer und Intensität der Kooperation an, da dies ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld ist. Zudem beschränken sich die Erhebungen auf die Bundesländer Bayern und Hessen, was angesichts des landesspezifischen Einflusses auf die Kooperationsmaßnahmen zu berücksichtigen ist.

Autorenhinweis

Diese Veröffentlichung wurde ermöglicht durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Kennz.: FA 650/1-3) im Bamberger Forschungsprojekt BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (FOR 543). Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Erzieherinnen, Eltern und Lehrkräften für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211.
- Akgün, M. (2006). *Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen*. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes TransKIGs NRW. Zugriff am 06.03.2010 unter <http://www.transkigs.nrw.de/projekt/erhebung.html>.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt: Fischer.

- Carle, U. & Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Emmerl, D. (2008). Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & K. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik* (Bd. 1, S. 37–64). Freiburg i. Br.: FEL.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Hrsg.). (2002). *Transitions in the early years*. London: RoutledgeFalmer.
- Faust, G. & Roßbach, H.-G. (2004). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 91–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flender, J. (2006). Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 233–241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gernand, B. & Hüttenberger, M. (1989). *Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung, dargestellt am Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt* (Inauguraldissertation). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2007). *Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“*. Köln: Wolters Kluwer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Hacker, H. (2008). *Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule* (Studientexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik, 3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2006). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium.
- Hiebl, P. & Steffek, C. (Hrsg.). (2006). *Schritt für Schritt gemeinsam. Kooperationsprojekte für Kindertagesstätten und Grundschulen zur Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Oberursel: Finken.
- Hössl, A. & Lipski, J. (1992). *Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ergebnisse einer Studie 1991/92* (DJI-Arbeitspapier 6-043). München: DJI.
- Huppertz, N. & Rumpf, J. (1983). *Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Beiträge zur Theoriebildung*. München: Bardtenschlager.
- Kalicki, B. (2007). „Übergang als Chance“. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3, 42–43.
- Knörzer, W. & Grass, K. (1992). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kurz, K., Kratzmann, J. & von Maurice, J. (2007). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung*. Zugriff am 28.05.2009 unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/pdf/Methodenbericht_2007.pdf.
- Lenkungsgruppe TransKIGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKIGs am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2009). *Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien*,

- Instrumente und Ergebnisse des TransKIGs-Verbundprojekts*. Weimar: verlag das netz.
- 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*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 06.03.2010 unter http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/Befragung_bergang_BB.pdf.
- Macholdt, T. & Thiel, T. (1984). Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 6, S. 138–149). Stuttgart: Klett.
- Mader, J. & Roßbach, H.-G. (1984). Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule – Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Klassenlehrern in Anfangsklassen. *Schule heute*, 24 (2), 12–14.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-OST Zürich*. Institut für Bildungsevaluation. Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Zugriff am 09.06.2010 unter <http://www.ibe.uzh.ch>.
- Netta, B. & Weigl, M. (2006). *Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Planungshilfen – Kooperationskalender – Projekte – Kopiervorlagen*. Oberursel: Finken.
- Nickel, H. (1988). Die „Schulreife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In R. Portmann (Hrsg.), *Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis* (S. 44–58). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Niesel, R., Griebel, W. & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.). (2008). *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar: verlag das netz.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W. (2009). *Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase*. Zugriff am 28.06.2010 unter <http://psychok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2009/2534/>
- Speck-Hamdan, A. (2007). Da muss man einfach durch ... Aufgaben, die das Leben immer wieder stellt: Übergänge – Transitionen. *Grundschule*, 39 (3), 6–9.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (1985). *Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Strätz, R., Solbach, R. & Holst-Solbach, F. (n.d.). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Tietze, W., Roßbach, H. G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2011). *Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G. & Lehner, M. (2008). *Zwischenbericht formative Evaluation Grund-/Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost*. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Zugriff am 09.06.2010 unter www.psg.ch