Universität Bremen

Wunsch und Wirklichkeit:

Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags.

Eine repräsentative Untersuchung am Beispiel von zwei Bundesländern.

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

vorgelegt von Katja Meyer-Siever
BREMEN, den 22.06.2015

Für Tom und Paul.

Ihr seid mein Shakra-Upta*.

Ihr verleiht meiner Seele Höhenflüge.

In Liebe und Dankbarkeit, Mama.

* Die Geschichte von Klopdi Schenkel und dem goldenen Shakra-Upta ist nachzulesen in: Micky Maus, 2014/12

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Professorin Anne Levin. Ihre Unterstützung, in allen Belangen und zu jedem Zeitpunkt, als auch ihre äußerst umfangreiche Fachkompetenz, waren mir im Rahmen der Anfertigung dieser Arbeit eine immense und überaus wertvolle Stütze. Ich bin tief beeindruckt von ihrem unfassbar großen Wissensschatz und ihrem beruflichen Selbstverständnis. Ihre Fähigkeit, in höchstem Maße zielsicher und pointiert zu reflektieren, grenzt an ein unvorstellbares Maß. Bei Fragen und Problemen konnte ich mich zu jeder Zeit an sie wenden und erhielt neben fachlichen Lösungsvorschlägen, auch bekräftigende und aufmunternde, persönlich bedeutende Worte. Aber vor allem schätze ich Frau Anne Levin als überaus warmherzige, fürsorgliche und liebenswerte Person.

Zudem gilt mein besonderer Dank Frau Professorin Ursula Carle. Im Rahmen des Verbundprojekts AnschlussM war sie als Verbundleiterin nicht nur für die Organisation, für eine reibungsarme und fristgerechte Umsetzung, sondern vor allem für die weitreichende Vernetzung innerhalb der interdisziplinären Projektarbeit zuständig. Dabei haben mich ihre große Willens- und Schaffenskraft, als auch ihr besonderes Interesse an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sehr begeistert und unterstützt. Mit ihrer professionellen Haltung und wissenschaftlichen Neugierde, aber auch durch ihre sehr herzliche und zugewandte Art, stößt Frau Ursula Carle sowohl bei WissenschaftlerInnen als auch Fachkräften aus der Praxis auf Anerkennung und Respekt – dies trifft ebenso uneingeschränkt für mich zu.

Während meiner Arbeit im Projekt AnschlussM war ich eingebunden in ein interdisziplinäres Team tätig. Liebes AnschlussM-Team: ich fühlte mich sehr wohl und möchte mich für die kollegiale und sehr freundschaftliche Zusammenarbeit ganz herzlich bedanken.

Bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung waren viele ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen aus Bremen und Baden-Württemberg beteiligt, denen ich an dieser Stelle ebenso sehr herzlich danken möchte. Gerade vor dem Hintergrund des Untersuchungsschwerpunktes dieser Arbeit, weiß ich den erbrachten Aufwand zur Bearbeitung des Fragebogens sehr zu schätzen.

Danken möchte ich auch meiner Familie.

Meinen Eltern, Inge und Peter Meyer, die mir während meines gesamten Lebens immer und bedingungslos mit Rat und Tat sowie viel Liebe zur Seite standen. Ich liebe euch.

Meine Söhne, Tom und Paul, mussten insbesondere in den letzten Monaten der Fertigstellung dieser Arbeit sehr viel Rücksicht nehmen. Fehlende gemeinsame Zeit haben sie geduldig ertragen. Jede Umarmung und die vielen aufmunternden Worte von ihnen haben mich darin bestärkt, diese Arbeit zu schreiben. Ich bin sehr glücklich, dass wir zusammen sind! Ihr seid für immer in meinem Herzen.
Meinem Mann, Frank Siever, möchte ich ebenso herzlich danken, weil er der beste Ecken-und-Kanten-Mann der Welt ist und mir, auch über lange Zeit, den Rücken freigehalten hat. Ich finde es toll wie Du gemeinsam mit unseren Söhnen lachen kannst. Meine Männer, ich liebe euch sehr!

Abschließend gilt mein Dank meiner Trainerin, Susanna Bertschy. Sie weiß es nicht, aber durch sie habe ich gelernt, körperliche Grenzen zu überwinden und auch dies hatte eine äußerst motivierende Wirkung zur Fertigstellung dieser Arbeit – zur Überwindung von Grenzen des eigenen Willens.

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
	EINLEITUNG UND ZIEL DER ARBEIT.....	**1**
1	**ELEMENTAR- UND PRIMARPÄDAGOGISCHE RAHMENBEDINGUNGEN**	**6**
1.1	Historische Rahmenbedingungen	7
1.1.1	Entstehungsgeschichte Kindergarten	7
1.1.2	Entstehungsgeschichte (Grund-)Schule	11
1.1.3	Zusammenfassung der historischen Rahmenbedingungen	17
1.2	Curriculare Rahmenbedingungen	18
1.2.1	Elementarbereich – Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen	20
1.2.1.1	Bildungspläne des Elementarbereichs	22
1.2.1.2	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen	24
1.2.1.3	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen	26
1.2.1.4	Zusammenfassung des Vergleichs elementarpädagogischer Bildungspläne	28
1.2.2	Primarbereich – Bildungsstandards	30
1.2.2.1	Bildungspläne des Primarbereichs	31
1.2.2.2	Bremer Rahmenlehrplan Grundschule – Beispiel Mathematik	32
1.2.2.3	Baden-württembergischer Bildungsplan für die Grundschule – Beispiel Mathematik	34
1.2.2.4	Zusammenfassung des Vergleichs primarpädagogischer Bildungspläne	35
1.3	Qualifikationsbezogene Rahmenbedingungen	36
1.3.1	Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals – Elementarbereich	36
1.3.1.1	Akademisierung der Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich	40

1.3.1.2	Zusammenfassung der elementarpädagogischen Ausbildung …….	42
1.3.2	Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals – Primarbereich …….	43
1.3.2.1	Grundschullehramtsausbildung in Bremen ……..	44
1.3.2.2	Grundschullehramtsausbildung in Baden-Württemberg ……..	45
1.3.2.3	Zusammenfassung der primarpädagogischen Ausbildung ..……	46
1.3.3	Fokussierung der Untersuchung ..……	47
2	**ANSCHLUSSFÄHIGKEIT DES ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICHS** ...……	**48**
2.1	Übergang, Transition, Anschlussfähigkeit – begriffliche Klärung …..	49
2.1.1	Übergang ……..	50
2.1.2	Transition …….	52
2.1.3	Anschlussfähigkeit ...……	54
2.1.3.1	Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Kindes …….	55
2.1.3.2	Anschlussfähigkeit auf der Ebene der Institutionen ……	58
2.1.3.3	Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Fachpersonals …….	60
2.2	Zusammenfassung des Kapitels ...……	68
2.3	Fokussierung der Untersuchung ..……	69
3	**KOOPERATION** ...……	**72**
3.1	Problemaufriss …….	73
3.1.1	Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich ministerialer Beschlüsse ……	73
3.1.2	Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich von Gesetzestexten ……	79
3.1.3	Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich der Bildungspläne ……..	83
3.1.4	Zusammenfassung ……	90
3.2	Begriffsbestimmung: Kooperation ...……	92
3.3	Kooperationsformen ……	96
3.4	Ebenen der Kooperation ..……	97
3.5	Stand der Forschung zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich ……	102

3.5.1 Internationale Forschung 103

3.5.2 Nationale Forschung 104

3.5.3 Exkurs: Vorstellung des Projekts AnschlussM 111

3.6 Zusammenfassung des Kapitels und Reflexion 113

3.7 Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' 115

4 ARBEITSBEDINGUNGEN 120

4.1 Tätigkeitsanforderungen 121

4.1.1 Tätigkeitsanforderungen von ErzieherInnen 122

4.1.2 Tätigkeitsanforderungen von (Grundschul-)LehrerInnen 126

4.1.3 Zusammenfassung 130

4.2 Begriffsbestimmung: Belastung und Beanspruchung 132

4.2.1 Kooperation als Ressource? 135

4.2.2 Empirische Befunde zu Arbeitsbedingungen bzw. zur Belastung und Beanspruchung von ErzieherInnen 136

4.2.3 Empirische Befunde zu Arbeitsbedingungen bzw. zur Belastung und Beanspruchung von (Grundschul-)LehrerInnen 141

4.3 Zusammenfassung des Kapitels 147

4.4 Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes ‚Arbeitsbedingungen' 149

5 KOOPERATION UND ARBEITSBEDINGUNGEN 152

5.1 Konzeptionierung eines Zusammenhangs der Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation' und ‚Arbeitsbedingungen' 153

5.2 Empirische Befunde 160

5.2.1 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen bei ErzieherInnen 161

5.2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen bei LehrerInnen 161

5.3 Zusammenfassung des Kapitels 165

6 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN 167

6.1 Kooperation 167

6.2 Arbeitsbedingungen 173

6.3 Zusammenwirken von Kooperation und Arbeitsbedingungen 177

7 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG 184

7.1 Methodologische Überlegungen 184

7.2 Untersuchungsdesign 186

7.3 Stichprobe – Ziehung und Zusammensetzung 190

7.4 Beschreibung der Methoden 192

7.4.1 Vorstellung des Fragebogens 192

7.4.2 Pretestung des Fragebogens 194

7.4.3 Vorstellung der Skalen 197

7.4.3.1 Kooperation 198

7.4.3.1.1 Ebenen der Kooperation 198

7.4.3.1.2 Formen der Kooperation 204

7.4.3.1.3 Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation 205

7.4.3.1.4 Selbst- und Fremdbild der Professionen zur Kooperation – ausgewählte Aspekte 210

7.4.3.2 Arbeitsbedingungen 211

7.4.3.2.1 Skalen zur Arbeitsbelastung 212

7.4.3.2.2 Weitere ausgewählte Arbeitsbedingungen 219

7.5 Analysemethoden 225

7.5.1 Umgang mit fehlenden Werten 226

7.5.2 Itemstatistik 226

7.5.3 Bestimmung der Gütekriterien 227

7.5.4 Prüfen von Zusammenhangshypothesen 231

7.5.5 Prüfen von Unterschiedshypothesen 233

8 ERGEBNISSE 235

8.1 Rücklauf 236

8.2 Gesamtstichprobe 236

8.2.1 Stichprobe ErzieherInnen 239

8.2.2 Stichprobe GrundschullehrerInnen 240

8.3 Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' 241
8.3.1 Kooperation – Ergebnisse zur Fragestellung 1..... 241
8.3.2 Kooperation – Ergebnisse zur Fragestellung 2 252
8.4 Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' 265
8.4.1 Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 3 266
8.4.2 Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 4 275
8.5 Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen 282
8.5.1 Kooperation und Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 5 282
8.5.2 Kooperation und Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 6 292

9 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE 320

10 AUSBLICK 330

Literatur 332
Abbildungsverzeichnis 375
Tabellenverzeichnis 377

EINLEITUNG UND ZIEL DER ARBEIT

In den letzten Jahren rückten der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich bzw. vom Kindergarten[1] in die Grundschule und die ihn rahmenden Bedingungen im politischen und fachlichen Diskurs verstärkt in den Fokus des Interesses und der Bedarfe. Dabei wird das Verhältnis des Elementar- und Primarbereichs unter dem Aspekt des Übergangs, dem Aspekt der Transition oder/und unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit diskutiert. Eine unabdingbare Voraussetzung ist in diesem Zusammenhang – unabhängig vom gewählten Etikett – die kooperative Zusammenarbeit beider Bildungsstufen. Diesbezüglich ist seit den bildungspolitischen Reformen in den 70er Jahren hinsichtlich der Forderung nach Kooperation eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung zu verzeichnen: Während zunächst die Sicherung von Kontinuität im Mittelpunkt stand, richtet sich das Interesse nunmehr auf das Sicherstellen von Anschlussfähigkeit der ersten beiden Bildungsstufen im Übergang. Neben der Gewährleistung von Kontinuität geht es hierbei auch um die bewusste Gestaltung von Diskontinuitäten, deren Bewältigung auch Entwicklungspotential für das Kind mit sich bringen kann. Dennoch ist eine Diskrepanz zwischen der einheitlich bildungspolitisch und gesellschaftlich geforderten Kooperation und der Kooperationspraxis identifizierbar. Es muss dementsprechend eruiert werden, wie sich die Kooperationspraxis auf verschiedenen Ebenen darstellt, welche Bedingungen förderlich oder hemmend auf die kooperative Zusammenarbeit wirken und was sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen hinsichtlich ihrer kooperativen Zusammenarbeit wünschen. Mit der Überwindung von Kooperationsschwierigkeiten und -hindernissen, käme man den Erwartungen von Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereiches entgegen.

[1] Der Begriff „Kindergarten“ wird in dieser Arbeit stellvertretend für alle Formen institutioneller Erziehung, Bildung und Betreuung für Kinder ab ca. dem dritten Lebensjahr bis zum Beginn der Grundschulzeit verwendet. In Abgrenzung hierzu existieren Krippen für unter Dreijährige und Horte für (Grund-)Schulkinder.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, derartige kooperationsförderliche und -hemmende Bedingungen und Faktoren im Rahmen des Vergleichs der Professionen und der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg herauszufiltern. Dabei werden jedoch nicht nur Bedingungen, die mit der Kooperationspraxis selbst verbunden sind betrachtet (wie z.B. das individuelle Kooperationsverständnis, die institutionsinterne Kooperationskultur, die Anwendung von sogenannten ‚high cost'-Kooperationsformen, der Wunsch nach Kooperation), sondern es werden weitere Bedingungen der pädagogischen Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule auf mögliche Zusammenhänge mit der Kooperation geprüft. In Anlehnung an das Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994) sind die Fachkräfte aufgefordert, zum einen die Häufigkeit von Belastungsfaktoren (im Sinne objektiver Belastungen) und zum anderen das Empfinden dieser als negative Belastung (im Sinne subjektiver Belastung) einzuschätzen. Im Rahmen der Arbeitsbelastungsforschung gibt es sowohl für elementar-, aber insbesondere auch für primarpädagogische Fachkräfte eine Vielzahl empirischer Untersuchungen. Hinsichtlich der Untersuchung des Zusammenwirkens dieser Arbeitsbelastungen bzw. Arbeitsbedingungen und der Kooperation zwischen den Institutionen und den pädagogischen Fachkräften mangelt es jedoch sowohl an einer theoretischen Konzeptionierung als auch an Forschungsergebnissen.

Prioritäres Ziel dieser Arbeit ist es daher, den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' und den Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' des Elementar- und Primarbereichs vor dem Hintergrund regions- respektive bundeslandspezifischer Gegebenheiten aufeinander zu beziehen und Zusammenhänge abzubilden. Es werden Ergebnisse erwartet, an die angeknüpft werden kann, um z.B. Unterschiede zwischen den Institutionen gezielt und die Zusammenarbeit der PädagogInnen effektiv zu gestalten – zur Gewährleistung von Anschlussfähigkeit und einer bruchlosen Bildungsbiographie des Kindes.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die einzelnen Untersuchungsgegenstände nicht einer Tiefenanalyse unterzogen – dies hätte den Rahmen der Arbeit erheblich überschritten. Vielmehr geht es darum, die Zusammenführung der Einzelschauplätze (Kooperation vs. Arbeitsbedingungen, ErzieherInnen vs. GrundschullehrerInnen, Bremen vs. Baden-Württemberg) zu einem bislang wenig oder gar nicht untersuchten Forschungsfeld explorativ zu eruieren und in einem ersten Schritt zu strukturieren.

Das vorliegende Promotionsvorhaben ist aus dem Verbundprojekt AnschlussM[2] erwachsen, in dessen Verlauf drei Teilprojekte realisiert wurden, welche sowohl qualitativ als auch quantitativ die Anschlussfähigkeit pädagogisch-didaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als grundlegende Bedingung der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich untersuchen. Dabei richtet sich der Fokus des Projektes AnschlussM auf den Bereich der mathematischen frühkindlichen Bildung. Als Ergebnis des Verbundprojektes werden unter anderem Erkenntnisse erwartet, die dem Professionalisierungsprozess in der Aus- und Weiterbildung beider Professionen dienlich sind. Die vorliegende Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf das zweite Teilprojekt, in dessen Verlauf die Fragebogenerhebung in Bremen und Baden-Württemberg durchgeführt wurde.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst im Kapitel 1 die Rahmenbedingungen des Elementar- und des Primarbereiches beschrieben, wobei auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich historischer, curricularer und qualifikationsbezogener Gegebenheiten und Voraussetzungen eingegangen wird. Der Zusammenfassung des Kapitels zu elementar- und primarpädagogischen Rahmenbedingungen schließt sich eine vorläufige Fokussierung der Untersuchung an, welche aufgrund der Weitläufigkeit der theoretischen und empirischen Einordnung der Untersuchungsgegenstände sinnvoll erscheint. Dieses Vorgehen wird im theoretischen Teil der Arbeit auch für die darauf folgenden Kapitel gewählt.

Es folgt im Kapitel 2 ein theoretischer Umriss des Konstruktes Anschlussfähigkeit in Abgrenzung zum Begriff des Übergangs und der Transition, um schlussendlich die Kooperation als Voraussetzung der Anschlussfähigkeit in einem ersten Rahmenmodell im Sinne einer Zentrierung der Untersuchung zu verorten.

Im weiteren Vorgehen der theoretischen Ausarbeitungen werden drei große Untersuchungsbereiche detailliert betrachtet: die Kooperation, die Arbeitsbedingungen und der Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen.

[2] AnschlussM (Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als Bedingung der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich - eine repräsentative Untersuchung in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter den Förderkennzeichen 01NV1025/1026 (Universität Bremen, Verbundleitung) und 01NV1027/1028 (Pädagogische Hochschule Freiburg) gefördert, Laufzeit 12/2011-11/2013 bzw. Projektverlängerung bis 07/2014.

Der Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' wird im Kapitel 3 zunächst im Spannungsfeld der schriftlich formulierten Anforderungen zur Kooperation und der Kooperationspraxis beschrieben. Aus der folgenden begrifflichen Klärung wird eine Definition des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' als Grundlage dieser Arbeit abgeleitet. Dem schließen sich die Darstellung der Formen und Ebenen von Kooperation an. Das Verbundprojekt AnschlussM, in dessen Rahmen diese Arbeit zu verorten ist, wird als ausgewiesener Exkurs im Zusammenhang mit der Beschreibung empirische Befunde vorgestellt. Das Kapitel endet mit erneuter Fokussierung in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation'.

Im nächsten Schritt wird der Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' theoretisch beschrieben (Kapitel 4). Hierfür wird zunächst auf Tätigkeitsanforderungen von ErzieherInnen und von GrundschullehrerInnen eingegangen, um dann im Zuge der Begriffsbestimmungen zu Belastung und Beanspruchung ein theoretisches Belastungs-Beanspruchungsmodell vorzustellen. Nach der professionsspezifischen Darstellung empirischer Befunde und der anschließenden Zusammenfassung des Kapitels, wird der Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' mit Blick auf die vorliegende Untersuchung nochmals eindeutig abgegrenzt.

Im letzten Kapitel 5 des theoretischen Teils werden beide Untersuchungsgegenstände zusammengeführt, um zu prüfen, welche Zusammenhänge sich zwischen Arbeitsbedingungen bzw. Belastungen und der Kooperationspraxis bzw. dem Wunsch nach Kooperation, vor dem Hintergrund professions- und bundeslandspezifischer Voraussetzungen und Gegebenheiten, identifizieren lassen. Da es an einer theoretischen Konzeptionierung hierzu mangelt, wird sich an einem schulischen Modell zur Belastung und Beanspruchung orientiert, welches das Konstrukt Kooperation involviert. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen sowie der beschriebenen Modelle erfolgt im nächsten Schritt die Ableitung einer modellhaften Konzeptionierung zur Strukturierung der empirischen Untersuchung, wobei die verschiedenen Ebenen und Formen von Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen berücksichtigt werden.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die aufgrund des theoretischen Teils erwachsenen Fragestellungen sowie die entsprechend abgeleiteten Hypothesen vorgestellt

(Kapitel 6). Hierbei können in Anlehnung an die theoretischen Ausarbeitungen drei Schwerpunkte unterschieden werden. Zum einen werden hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' professions- sowie regionsspezifische Annahmen zu Merkmalsverteilungen formuliert. Gleichermaßen wird auch für den Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' vorgegangen. Im Rahmen des dritten Schwerpunktes werden neben Unterschiedshypothesen auch Zusammenhänge zwischen der Kooperation und den Arbeitsbedingungen sowohl professions- und regionsspezifisch als auch übergreifend zur Prüfung abgeleitet. Wobei – aufgrund der mangelnden theoretischen Konzeptionierung des Zusammenhangs der Untersuchungsgegenstände vor dem Hintergrund spezifischer Voraussetzung und Bedingungen der Professionen und Bundesländer bzw. Regionen – eine explorative Annahme den Abschluss bildet.

Im Weiteren folgen im Kapitel 7 hinsichtlich der empirischen Untersuchung die Beschreibung methodologischer als auch methodischer Überlegungen und Vorgehensweisen, sowie die Darstellung der Stichprobe und die Vorstellung der statistischen Auswertungsmethoden.

Es schließt sich die deskriptive und inferenzstatistische Datenanalyse an (Kapitel 8). Woraufhin im vorletzten Kapitel 9 die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und zielorientiert diskutiert werden.

Im letzten Kapitel 10 der Arbeit wird zum einen aufgezeigt, welche Anknüpfungspunkte hinsichtlich weiterführender oder vertiefender Untersuchungen des Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen bedeutend sind. Zum anderen wird vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsarbeit zur Kooperation und zur Anschlussfähigkeit ein weiteres Forschungsdesiderat kritisch reflektiert.

1 ELEMENTAR- UND PRIMARPÄDAGOGISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

> „Obwohl der Kindergarten und die Grundschule im Leben (fast) jedes Kindes zwei aufeinander folgende Lebens-, Lern- und Sozialisationsbereiche darstellen, sind sie doch getrennt gewachsene Bildungsstufen mit eigenständigen Bildungsaufträgen und unterschiedlichen curricularen wie auch pädagogischen Orientierungen“ (Sechtig u.a. 2014, S. 258, in Anlehnung an Roßbach 2006).

Zu Beginn der Arbeit werden zunächst ausgewählte Rahmenbedingungen beleuchtet und auf verschiedenen Ebenen verglichen, um zu klären, warum der Elementar- und Primarbereich – und dies bedingt auch die jeweiligen pädagogischen Fachkräfte und Institutionen – trotz gemeinsamer pädagogischer Grundlagen und der gemeinsamen Verantwortung für die frühkindliche Bildungsbiographie (JMK & KMK 2004a) immer noch als zwei getrennte Welten (Kluczniok 2012, S. 4, Kreid & Knoke 2011, S.99) beschrieben werden. Hierfür wird auf einer übergeordneten Ebene zunächst die historische Entwicklung des Elementar- und Primarbereiches in Deutschland betrachtet, um anschließend auf curriculare Vorgaben und Rahmenbedingungen des Elementar- und Primarbereichs einzugehen, welche grundlegend und maßgebend für die pädagogische Arbeit sind. An dieser Stelle wird zusätzlich zum Vergleich der Bereiche auch der Vergleich auf Bundesländerebene herangezogen. Es schließt sich die Analyse der unterschiedlichen Ausbildungswege des Fachpersonals – inklusive spezifischem Vergleich der Bundesländer Bremen[3] und Baden-Württemberg – an, um mit Blick auf die Anschlussfähigkeit (vgl. Kapitel 2) qualifikationsbedingte Kontinuitäten und Diskontinuitäten auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte aufzuzeigen.

[3] Mit der Bezeichnung „Bremen“ ist hinsichtlich der vorliegenden Arbeit immer das Bundesland *Freie Hansestadt Bremen*, welches sich aus den Großstädten Bremen und Bremerhaven zusammensetzt, gemeint. Sofern ausschließlich die Stadtgemeinde Bremen gemeint ist, wird es an entsprechender Stelle kenntlich gemacht.

1.1 Historische Rahmenbedingungen

Im ersten Schritt wird die historische Entwicklung des Kindergartens ab dem 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart beschrieben. Hierzu wird auch überblickshaft auf die Entwicklung pädagogischer Kindergartenkonzeptionen der letzten Jahrzehnte eingegangen. Daran schließt die Darstellung der Entwicklung der Grundschule und schulischer Lehr-Lern-Konzepte.

1.1.1 Entstehungsgeschichte Kindergarten

Mit Beginn des 18. Jahrhunderts wandelte sich das Bild vom Kind und die Erziehung und Entwicklung von Kindern gewann an Aufmerksamkeit (Sechtig u.a. 2014, S. 255). Aufgrund der notwendigen mütterlichen Erwerbstätigkeit entstand ein Betreuungsbedarf vor allem für arbeitsfähige Familien der Unterschichten, die „für die materielle Existenzsicherung benötigt wurden“ (Roßbach & Grell 2012, S. 333). Hinzu kam, dass jüngere Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen wurden, um ungestört unterrichten zu können (Kluczniok 2012, S. 3). Der Frage nach außerfamiliärer Kinderbetreuung wurde begegnet, indem bis Mitte des 19. Jahrhunderts entsprechende Betreuungseinrichtungen – mit den unterschiedlichsten Bezeichnungen wie Kleinkinderschulen, Bewahranstalten, Warteschulen oder Kinderpflegeeinrichtungen (Dammann & Prüser 1987) – institutionalisiert wurden, die in Abgrenzung zur Schule zunächst keine schulischen Inhalte vermitteln durften (Roßbach & Erning 2008). Zu dieser Zeit wurde auch die Bezeichnung „Kindergarten“ von Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 - 1852) eingeführt, um diese Einrichtung „als unterste Stufe des allgemeinen Bildungssystems auszubauen“ (Reyer 2012, S. 193). Der – in diesem Sinne – erste Kindergarten wurde 1840 in Thüringen mit dem kindorientierten Fokus auf „allseitige[r] Kinderbeachtung und allseitige[r] kindliche[r] Bildung“ (Reyer 2010, S. 518) eröffnet. Nach Kluczniok (2012) sind hier, historisch betrachtet, die Wurzeln der Eingangsstufe (wie sie in den 70ger Jahren beschlossen wurde) zu finden (Kluczniok 2012, S. 3). Im weiteren Verlauf nahmen kindbezogene Motive an

Bedeutung zu (Sechtig u.a. 2014, S. 255). Auch im Zuge der Reichsschulkonferenz (1920) gab es Vertreter, die eine Etablierung des Kindergartens als vorschulische, bildende Einrichtung forderten. Es überzeugte jedoch die Auffassung des fürsorglichen und nicht des bildenden Kindergartens, sodass der Kindergarten mit Erlass des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) administrativ dem Jugendhilfebereich zugewiesen wurde (Reyer 2012, S. 193). Damit wurde der Kindergarten als Einrichtung offiziell nicht dem Bildungssystem zugeordnet. Zugleich wurde die Grundschule mit dem Beschluss des obligatorischen Schulbesuchs für Sechsjährige im Rahmen des Reichsgrundschulgesetzes (1920) als Bildungsinstitution manifestiert. Roßbach (2006) sieht darin die Konsolidierung der Trennung beider Institutionen.

Die Entwicklung des Kindergartens nach dem Zweiten Weltkrieg verlief in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) anders als in der Bundesrepublik Deutschland (BRD). Vor dem Hintergrund einer sicheren Bereitstellung der Arbeitskraft der Mütter sowie der unbeeinflussten frühkindlichen Erziehung im sozialistischen Sinne, wurden in der DDR bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Kindergärten und Krippen stark ausgebaut (Roßbach & Grell 2012, S. 333, Sechtig u.a. 2014, S. 256). Während in der BRD der Kindergarten weiterhin dem Jugendhilfebereich zuzurechnen war (Roßbach & Grell 2012, S. 333; Sechtig u.a. 2014, S. 256), wurde in der DDR der Kindergarten als nicht obligatorischer Bestandteil dem Bildungswesen (Ministerium für Volksbildung) zugeordnet (Roßbach & Grell 2012, S. 333f.).

> „In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) knüpfte das Kindergartenwesen erstens an die alte Zuordnung zur Jugend- und Familienhilfe an, zweitens lebte die Trägerstruktur aus der Zeit der Weimarer Republik und, damit verbunden, drittens auch die konzeptionelle Vielfalt wieder auf“ (Reyer 2012, S. 194).

In den 60er Jahren stieg in der BRD aufgrund der demographischen Bevölkerungsentwicklung sowie wirtschaftlichen Entwicklung die Nachfrage nach qualifizierter Ausbildung. Gleichzeitig veränderte sich das Bild des lernenden Kindes vor dem Hintergrund neuer Forschungsergebnisse (Höltershinken 2012, S. 197). So wurde beispielsweise aus sozialisationstheoretischer Sicht die Bedeutung von Erziehungsbedingungen in der frühen Kindheit als Basis für Chancenungerechtigkeiten in der Bildungsbiographie hervorgehoben (Reyer 2012, S. 194). Aus dieser bildungspolitischen Aufbruchsstimmung heraus erfolgten konsequenterweise (bildungspolitische) Reformen, in deren Zuge der Deutsche Bildungsrat 1970 einen Strukturplan für eine

Neuordnung des Bildungswesens vorlegte. Darin wurde festgehalten, dass der Kindergarten – insbesondere hinsichtlich der fünfjährigen Vorschulkinder – als Elementarstufe mit eigenem Bildungsauftrag dem Bildungswesen zuzuordnen ist (Carle 2000, S. 194 ff., Sechtig u.a. 2014, S. 256).

> „Das Ziel, im Rahmen der Elementarerziehung schon das kleine Kind in den Wirkungsbereich sorgfältig überlegter und geplanter Lernprozesse zu bringen, bedeutet, daß die Lern- und Erziehungsprozesse von Anfang an auf Kontinuität angelegt und auf ihre weitergehende Qualität hin überprüft werden müssen. Durch derart neu gestaltete Inhalte und Methoden werden die Kindergärten zu einem unverzichtbaren Bestandteil des gesamten Bildungssystems“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 112).

Im selben Atemzug wurden Modellversuche initiiert, die Bedingungen und Möglichkeiten einer bestmöglichen Förderung der Vorschulkinder und damit zusammenhängend der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule sowie das Zusammenkommen curricularer Vorgaben und vorschulischer Konzeptionen eruierten. Die Ergebnisse führten insbesondere hinsichtlich der Integration des Elementar- und Primarbereiches zu keinen Problemlösungen, so dass die strukturkonservativen Barrieren bestehen blieben (Hacker 2004, S. 279, Höltershinken 2012, S. 197, Reyer 2012, S. 194). Die reformerischen Aktivitäten in der BRD ließen ab Mitte der 70er Jahre nach (Kluchert 2012, S. 181).

Mit zunehmender Globalisierung und dem schlechten Abschneiden deutscher SchülerInnen in internationalen Leistungsvergleichen nahmen das Interesse an und die Reformbemühungen zur frühkindlichen Bildung seit den 1990er Jahren wieder zu (Reyer 2012, S. 195f.) und die frühkindliche Bildung wurde intensiv in Politik, Wissenschaft und Praxis diskutiert. Damit einhergehend wurden auch die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule erneut in den Blick genommen und die Anschlussfähigkeit beider diskutiert. Reyer (2006) stellt im Vergleich zu den 1970er Reformen eine Schwerpunktverlagerung fest: „von der Kooperation zur Anschlussfähigkeit“ (Reyer 2006, S. 214). Vor dem Verständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution stellten die Jugendministerkonferenz (JMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre Beschlüsse zum gemeinsamen Rahmen der Bundesländer für die frühe Bildung im Elementarbereich vor (JMK & KMK 2004a), welche anhand der Formulierung von Bildungsplänen (vgl. Kapitel I 1.2.1) auf Länderebene spezifiziert wurden. Damit wurde deutlich, dass Kindergärten nicht nur familienergänzende

Betreuungsangebote sind, sondern Erziehungs-, Betreuungs- und insbesondere auch Bildungsaufträge innehaben. Als nachteilig wird jedoch hinsichtlich der Bildungspläne empfunden, dass sie in ihren Formulierungen, Ausführungen und ihrer Umsetzung in die Praxis stark variieren und keine Einheitlichkeit vorweisen (Diskowski 2008).

Kindergartenkonzeptionen

Mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen einhergehend entwickelten und veränderten sich auch pädagogische Kindergartenkonzeptionen, auf deren Grundlage die Arbeit in den Kindergärten gestaltet (Höltershinken 2012, S. 195) und Bildungsaufgaben realisiert werden.

Im Zuge der Bildungsreform etablierten sich seit den 1970er Jahren in westdeutschen Kindergärten und seit der Wiedervereinigung auch in den neuen Bundesländern situationsorientierte Ansätze, welche zum Ziel hatten und haben, „den Gegenwartsbezug des Lernens in konkreten Lebenssituationen und das pädagogische Bemühen, Kinder in solchen Lebenssituationen zu kompetentem und autonomem Handeln anzuregen und sie damit vor Überforderung, Unterdrückung und Gängelung zu schützen“ (Sechtig u.a. 2014, S. 257f.). Dabei ist ein zentraler Aspekt der Selbstbildungsprozess des Kindes, welcher von ErzieherInnen u.a. durch die Gestaltung der Umwelt des Kindes aufgegriffen, begleitet und gefördert werden kann. Kritisiert wurde seit Mitte der 1990er Jahre die Offenheit des Ansatzes bei seiner praktischen Umsetzung resp. das Fehlen differenzierter Richtlinien, die den Rahmen des Situationsansatzes genauer abstecken (Sechtig u.a. 2014, S. 258, in Anlehnung an Roßbach 2008). Ein weiterer Hauptansatz, der ebenfalls in pädagogischen Kindergartenkonzeptionen verbreitet ist, ist der sozialkonstruktivistische Ansatz. Dieser betont die Einbettung des Kindes in soziale Vorgänge und die Auseinandersetzung mit seinen Lebensumwelten. Dabei werden die Konstruktion von Wissen und das Lernen als soziale Prozesse betrachtet, die sich in Interaktion z.B. mit Kindern oder / und Erwachsenen vollziehen. Der Qualität der ErzieherInnen-Kind-Interaktion kommt damit eine hohe Bedeutung zu.

Im Fachdiskurs werden beide Ansätze mit Vor- und Nachteilen beschrieben und diskutiert. Nach Ansicht der Autorin gibt es jedoch auch eine gemeinsame Schnittmen-

ge beider Ansätze. Schlussendlich kann jedes Individuum respektive jedes Kind immer nur selbst lernen (vgl. Diskowski 2008, S. 55) und kognitive Strukturen, eingebettet in seine mit anderen Individuen geteilte Lebensumwelt und eingebettet in interaktionale Prozesse, aufbauen.

1.1.2 Entstehungsgeschichte (Grund-)Schule

Bis Anfang des 20. Jahrhunderts respektive bis 1919 und damit dem Beginn der Weimarer Republik waren die ersten vier Jahrgänge entweder der achtjährigen Volksschule zugeordnet, die hauptsächlich von Kindern aus eher ärmeren Familien besucht wurde, oder wurden durch Privatunterricht, private oder staatliche Vorschulen mit expliziter Vorbereitung auf den gymnasialen Bildungsweg für finanziell besser dargestellte Familien abgedeckt. Die gleichschrittige Bindung der historischen Schulentwicklung an Entwicklungen in Politik und Gesellschaft des 19. Jahrhunderts – „mit Nachwirkungen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein“ (Götz & Sandfuch 2014, S. 32) – spiegelt sich in der „ständische[n] Prägung der Gesellschaft mit ihren spezifischen Bildungsbegrenzungen nach sozialer und regionaler Herkunft, nach Konfessionen und Geschlechtern“ (Götz & Sandfuchs 2014, S. 32) wider. Diese Bildungsbenachteiligung von Kindern mit geringerem sozioökonomischen Hintergrund „bleibt bis in die Gegenwart hinein ein ungelöstes Problem der Grundschule“ (Götz & Sandfuchs 2014, S. 36).

Mit Beginn der Weimarer Republik (Weimarer Reichsverfassung 1919) wurde in Deutschland der Grundschule ihre Rechtsgrundlage sowie ihre Obligation zugesprochen und eine Grundschuldauer von vier Jahren erstmalig durch das Reichsgrundschulgesetz 1920 verankert. In der Verfassung vom 11.08.1919, Artikel 146[4], heißt es hierzu:

> „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Auf-

[4] Die Weimarer Reichsverfassung, http://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung.pdf [09.06.2015]

> nahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes. Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung ihrer Ausbildung“ (ebd., S. 22).

Ein Jahr später (1921) ergingen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, die erstmalig für die ersten vier Jahrgangsstufen einen fachlichen Rahmen zur Orientierung der pädagogischen Arbeit nur für die Grundschule vorgaben (Knörzer & Grass 1998, S. 60). Lehrinhalte, die sich am Entwicklungsstand des Kindes und an der Lebensbedeutsamkeit orientierten, wurden in Form von Gesamtunterricht und nicht fächerteilig mit Betonung der Anschaulichkeit vermittelt (Götz & Sandfuchs 2014, S.37). Mit der Machtergreifung Hitlers 1933 und dem damit verbundenen Wandel einer Demokratie in eine Diktatur änderte sich an der äußeren, formalen Struktur der Grundschule zunächst nichts. Die unteren vier Jahrgangsstufen der Volksschule blieben erhalten (Reyer 2006, S. 175) und präsentierten „sich als eine Mischung aus Traditionsbeständen der Weimarer Zeit und spezifisch nationalsozialistischen Elementen“ (Götz & Sandfuchs 2014, S. 38). Im Fokus des übernommenen Gesamtunterrichts standen die körperliche Tüchtigkeit und „die für den Nationalsozialismus typische Priorität biologischer gegenüber geistigen Werten“ (Götz & Sandfuchs 2014, S. 38). Gelehrt wurden Körper- und Charakterbildung (z.B. Rassenkunde als Unterrichtsfach), Fachunterrichte wie Deutsch, Musik und Heimatkunde wurden im Sinne einer nationalsozialistischen Ideologisierung modifiziert (ebd.).

Die mit der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschlands einhergehende Besatzung führte zur Zweiteilung Deutschlands und legte den Grundstein für unterschiedliche Entwicklungen in beiden deutschen Staaten (Jung u.a. 2011), wobei der obligatorische und verfassungsrechtlich begründete Besuch der Grundschule (in der

BRD: Artikel 7, Abs. 5 und 6 des Grundgesetzes; in der DDR: Art. 38 der Verfassung von 1939 [Geißler 2000, Zymek 2012]) eine Gemeinsamkeit darstellte.

Im Rahmen des Wiederaufbaus und der Wiederherstellung des Schulsystems knüpfte man in der BRD an Ideen und curriculare Konzeptionen der Weimarer Volksschule wieder an (Knörzer & Grass 1998, S. 127). Der am Prinzip der Ganzheitlichkeit orientierte Auftrag der Grundschule wird im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) wie folgt beschrieben:

> „[…] die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden, sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit überzuleiten, Welt und Leben kindlich-ganzheitlich aufzuschließen und ohne isolierte Beanspruchung des verbalen Gedächtnisses die Umwelt anschaulich-tätig erfassen zu lassen, in mitmenschlichen Kontakten verpflichtende Bindungen entdecken zu lassen, die Muttersprache lebendig zu pflegen und nach der Hochsprache zu richten, die Kinder in Schrift und Zahl einzuführen, das Lesen, Schreiben und elementarste Rechnen sicher und geläufig zu machen“ (Wenzel 1970, S. 123).

Ab Mitte der 60er Jahre nahm die Kritik an der mangelnden sozialen Integration, der konfessionsbedingten Zersplitterung, der mangelnden Umsetzung des Gleichheitsprinzips und der fehlenden Bildungschancengerechtigkeit sowie an methodischen und didaktischen Grundschulpraktiken zu. Dies führte zu Reformen und einem damit einhergehenden sich ändernden Grundschulverständnis, die mit dem vom Deutschen Bildungsrat 1970 beschlossenen Strukturplan für das Bildungswesen und der KMK-Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule (1970) zum Ausdruck kommen. Götz und Sandfuchs (2014) fassen zusammen:

> „Kompensatorische Förderung, selbständiges, kooperatives und entdeckendes Lernen, intensive Elternarbeit, Wissenschafts- und Lernzielorientierung der Curricula, ein sowohl sozialwissenschaftlich als auch naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteter Sachunterricht, Anfänger der modernen Mathematik, eine erste Fremdsprache sowie eine Benotung fachspezifischen Lernens sollen die Grundschule kennzeichnen. Die KMK-Empfehlung (1970) ist ganz in diesem Sinne formuliert und liest sich heute noch als ein beeindruckendes Dokument einer in allen Belangen um Modernisierung bemühten Grundschulkonzeption. Leitziel ist die Förderung der Gleichheit der Bildungschancen“ (ebd., S. 41).

Die Entwicklung der Grundschule in der DDR ist geprägt von den Lehren des – von Karl Marx, Friedrich Engels und Wladimir I. Lenin begründeten – ‚Marxismus-

Leninismus'. Im Rahmen eines Einheitsschulsystems umfasste die polytechnische Oberschule (POS) als allgemeine Schulform der DDR zunächst acht, später zehn Klassen. Die Grundschule wurde als Unterstufe der POS mit den Schuljahren eins bis drei geführt, wobei das vierte Schuljahr eine Brückenfunktion zwischen Unter- und Mittelstufe einnehmen sollte (Götz & Sandfuchs 2014, S. 42).

Mit der Öffnung der Grenzen zwischen Ost- und Westdeutschland 1989 musste auch über eine Zusammenführung beider Schulsysteme entschieden werden. Schließlich wurde in den neuen Bundesländern das Bildungswesen respektive wurden die Schulstrukturen nach Vorlage der alten Bundesländer umgebaut bzw. übernommen (Gudjons 2008, S. 271).

Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien[5] sowie von Bildungsstudien der Bundesländer[6] führten zu intensiven Reformmaßnahmen im deutschen Bildungswesen, wobei die Implementation von bundesweiten Bildungsstandards im Jahr 2004 durch den Beschluss der KMK – und die Loslösung von traditionellen Lehrplänen – eine bedeutende Neuerung darstellt (Gudjons 2008, S. 276ff.). In der Folge existieren neue Lehrpläne „in Form von Kerncurricula, Kernlehrplänen oder Bildungsplänen mit integrierten Kerncurricula" (Schaub & Zenke 2007, S. 166), die in schulspezifische Pläne umgesetzt werden sollen.

Weitere zentrale Empfehlungen der KMK („Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang" 1997) nach u.a. Pisa richteten sich auf die Neugestaltung des Schulanfangs. Auf die seit den 90er Jahren zunehmende Heterogenität der GrundschülerInnen hinsichtlich ihrer Entwicklung und auf das Ansteigen des Einschulungsalters durch zunehmende Zurückstellungen von der Einschulung reagierte die KMK mit der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase. Das Einschulungskriterium der Feststellung der Schulfähigkeit wird demnach ausgesetzt und alle Kinder werden ohne Prüfung derselben, in jahrgangsklassenübergreifende Lerngruppen eingeschult. Im Rahmen von Modellversuchen wurden und werden jahrgangsübergreifende Klassen eingerichtet, in denen SchülerInnen die Möglichkeit haben, über ein bis drei Jahre verteilt, Fertigkeiten und Wissen der ersten und zweiten Klassenstufe

[5] PISA - Programme for International Student Assessment; TIMSS – *T*hird *I*nternational *M*athematics and *S*cience *S*tudy; IGLU – *I*nternationale *G*rundschul-*L*ese*u*ntersuchung

[6] MARKUS – *Ma*themati-Gesamterhebung *R*heinland-Pfalz: *K*ompetenzen, *U*nterrichtsmerkmale, *S*chulkontext; LAU – *L*ern*a*usgangslagen-*U*ntersuchung

nach individuellem Tempo zu erlangen, ohne über- oder unterfordert zu werden. Ein Ziel hierbei ist, der Heterogenität der SchulanfängerInnen gerecht zu werden.

Lehren und Lernen in der Grundschule

Hinsichtlich des Lernens löste die Kognitionsforschung den behavioristischen Lernbegriff, welcher davon ausging, dass auf einen vorhergehenden Reiz der Aufbau, der Erhalt oder das Löschen einer Reiz-Reaktions-Verbindung folgt und ausschließlich das beobachtbare Verhalten gesicherte Aussagen zulässt, in den 70er Jahren weitgehend ab (Einsiedler 2014, S. 356). Ergebnisse der Hirnforschung belegen, dass die Verbindung von Reiz und Reaktion von kognitiven Zwischenprozessen abhängig ist.

> „Lernen wird verstanden als Aufbau semantischer Netzwerke, d.h. der Lernende konstruiert in Eigenaktivität Begriffs-, Relations- und Prozedurwissen, das mit einem inhaltlichen Sinn mit anderen Wissensstrukturen verknüpft ist“ (Einsiedler 2014, S. 356).

Dabei werden im Rahmen sinnhafter Strukturbildung Begriffe durch das Aufeinanderbeziehen von u.a. Elementen aus der Handlung, der Wahrnehmung, der Vorstellung oder dem Sprachschatz konstruiert (Reusser 1998, S. 141). Unterstützt wird der Lernprozess durch Elaboration (Neues mit Altem verknüpfen) und Organisation (Strukturierung anhand von Oberbegriffen und Relationen), damit Wissen im Langzeitgedächtnis in Form von Abstraktionen und Symbolen als auch Bildern (Paivio 1983) repräsentiert wird. Für die Grundschule ergibt sich hieraus für das Lernen zum einen die Bedeutung der Kombination von verbalen und bildlichen Informationen als auch die Betonung des Aufbaus von kohärenten Wissensmodellen, wobei bestehendes Wissen erweitert und auf andere Sachverhalten angewendet wird (Einsiedler 2014, S. 356f.).

> „In der Grundschulpädagogik ist umstritten, ob man eine Lehrtheorie braucht; durch den Fokus auf Formen selbstgesteuerten Lernens in der Grundschule in den letzten 30 Jahren könnte der Eindruck entstanden sein, Lehren sei verzichtbar, da es im Kern um Arrangements für individuelles, selbstgesteuertes Lernen gehe“ (Einsiedler 2014, S. 357).

Einsiedler (2014) führt weiter aus, dass gerade das selbstgesteuerte Lernen wie beispielsweise der offene Unterricht oder die Freiarbeit einer Gestaltung der Lernumgebung bedarf.

Im Rahmen neuer Lehr-Lern-Konzepte hat für den Grundschulbereich der Sozialkonstruktivismus an Bedeutung gewonnen. Dieser bildet Grundzüge des Konstruktivismus ab, der jedoch hinsichtlich des gemeinsamen Lernens in der Grundschule und der Vermittlung von vorgegebenen Lernzielen nur bedingt übernommen werden kann. Die konstruktivistische Erkenntnistheorie versteht Wissen als aktive und eigenständige Konstruktion im Laufe subjektiver Erkenntnisprozesse und subjektiver Erkenntnisergebnisse (keine objektive Darstellung der Wirklichkeit) in Abhängigkeit von individuellen und sozialen Voraussetzungen. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht wird Wissen – erweitert um den sozialen Aspekt – gemeinsam (im Unterricht) als sog. „shared cognition" konstruiert (Einsiedler 2014, S. 359). In diesem Zusammenhang ist auch der moderate Konstruktivismus zu erwähnen, welcher die Grundzüge des Konstruktivismus für den Unterricht übernimmt und die Notwendigkeit des Hinarbeitens auf gültige, objektive Gegebenheiten (z.B. physikalische Gesetze, sprachwissenschaftliche Strukturen) im Unterricht in den Ansatz integriert. Nach Einsiedler (2014, in Anlehnung an Mandl & Reinmann-Rothmeier 1995) wird moderater Konstruktivismus wie folgt definiert:

- „Wissen ist abgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Konstruktionssprozessen.
- Lernen erfolgt vielperspektivisch und systemisch.
- Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess.
- Die Lernenden dürfen so wenig wie möglich von außen gesteuert werden.
- Die Lehrenden fungieren als Berater und Mitgestalter von Lernprozessen.
- Die Individualisierung des Lernens erfordert vielfältige Lernanlässe und eine hohe Methodenvariabilität" (Einsiedler 2014, S. 360).

Dabei geht es nicht um die Ablösung des Instruktionismus durch den Konstruktivismus. Vielmehr ist eine Kombination beider Formen für den Grundschulbereich hilfreich und zum Teil auch zwingend erforderlich. So stellt sich der offene Unterricht nicht für alle SchülerInnen als optimale Methode dar, z.B. für SchülerInnen mit Selbststeuerungs- oder Lernproblemen. Zudem kann auch in Abhängigkeit der zu erlernenden fachlichen Inhalte (z.B. Fähigkeit zum mathematischen Modellieren, Erwerb sprachlicher Strukturen) eine systematische Anleitung notwendig sein (Einsiedler 2014, S. 262).

Eine weitere Erkenntnis aus dem Konstruktivismus ist, dass das konstruierte Wissen Merkmale der Lernausgangssituation einbezieht bzw. dass Lernen in realitätsnahen

Lerngelegenheiten eingebunden ist (Einsiedler 2014, S. 360). In Übertragung auf die Grundschule kann dieses situierte Lernen nach Renkl (2000) insbesondere für eine günstige Motivationslage der SchülerInnen und der Ausbildung von Transfermöglichkeiten von Schulwissen in authentischen Lebenssituationen vorteilhaft sein.

1.1.3 Zusammenfassung der historischen Rahmenbedingungen

Abschließend kann zum Kapitel 1.1 festgehalten werden: Kindergärten und Grundschulen weisen verschiedene, historisch gewachsene Entwicklungen auf. Damit einhergehend unterliegen sie unterschiedlichen Zuständigkeiten und einem eigenem Selbstverständnis. Der Kindergarten wird im rechtlichen Sinne der Jugendhilfe zugeordnet, der Besuch des Kindergartens erfolgt auf freiwilliger Basis. In Deutschland werden Kindergärten von Trägern unterhalten, welche als Arbeitgeber für MitarbeiterInnen der Kindergärten, für Räume, finanzielle Ressourcen, die pädagogische Ausrichtung der Institution etc. verantwortlich sind. Dabei kann zwischen freien Trägern, wie beispielsweise Kirchen oder das Deutsche Rote Kreuz, und öffentlichen Trägern, wie zum Beispiel Gemeinden, Behörden oder gemeinnützige Vereine, unterschieden werden. Neben Regelkindergärten gibt es heilpädagogische und sonderpädagogische Kindergärten, wobei diese häufig integrativ konzipiert sind. Zudem unterscheiden sich Kindergärten bezüglich der pädagogischen Ausrichtung oder durch besondere Profile (hierzu zählen auch Montessori-, Waldorfkindergärten und Waldkindergärten). Im Rahmen der Debatte um Begrifflichkeiten und Ziele der Bildung im Elementarbereich (Grell 2010) lassen sich zwei Standpunkte, deren Verknüpfung und Verschränkung gegenwärtig von Vertretern der Wissenschaft und Praxis mehrheitlich befürwortet werden, ausmachen: zum einen *verbindliche* Bildungspläne sowie schulorientierte Bildung und Förderung der Kinder im vorschulischen Bereich, zum anderen die Betonung einer konstruktivistischen Orientierung, die das Aneignen von Wissen und Erfahrungen auf selbstbestimmte Art und Weise des Kindes (das Kind bildet sich selbst) in eher offenen Lernarrangements favorisiert (Sechtig u.a. 2014, S. 258). 2014 stellen Sechtig u.a. fest, dass in Deutschland mehr als 90% der drei- bis sechsjährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung – die aufgrund

des Subsidiaritätsprinzips (§4 KJHG, Kinder- und Jugendhilfegesetz) mehrheitlich von freien, zumeist konfessionellen Trägern geleitet werden – besuchen (ebd., S. 256). Dieser Prozentsatz verdeutlicht das Ausmaß der Verantwortung, welche ErzieherInnen bei der Erfüllung des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrages übernehmen sollen. Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, inwieweit die Qualität der Auftragserfüllung in der Praxis dieser Erwartung gerecht wird.

Die Grundschule ist seit der Weimarer Republik für alle Kinder in Deutschland verpflichtend. Sie stellt die einzige Schulform in Deutschland dar, in der (fast) alle Kinder gemeinsam lernen (Bellenberg & Klemm 2014, S. 46) und umfasst die Jahrgangsstufen eins bis vier (in Brandenburg, Berlin und zum Teil auch in Bremen die Jahrgangsstufen eins bis sechs) (Schaub & Zenke 2007, S. 164). Kinder, die das sechste Lebensjahr vollendet haben – wobei der gesetzlich festgelegte Stichtag länderspezifisch differiert – müssen eingeschult werden. Ausgenommen hiervon sind vorzeitige Einschulungen sowie Zurückstellungen, beides ist auf Antrag der Erziehungsberechtigten und nach entsprechender Überprüfung möglich (Schaub & Zenke 2007, S. 164).

> „Für fünfjährige noch nicht schulpflichtige Kinder gibt es in einigen Ländern an Grundschulen zur Förderung und Vorbereitung auf die Schule freiwillige *Vorklassen*. Diese Vorklassen können auch mit der 1. Klasse zu einer *Eingangsstufe* zusammengefasst werden. Zur Förderung schulpflichtiger, aber noch nicht schulreifer Kinder gibt es *Schulkindergärten* bzw. Vorklassen, die überwiegend der Grundschule zugeordnet sind. In der Hälfte der Länder werden die bisherigen Aufgaben der Schulkindergärten/Vorklassen von der neu gestalteten flexiblen *Schuleingangsphase* mit meist jahrgangsgemischten Lerngruppen übernommen. Die Kinder können die zweijährige Eingangsphase entsprechend ihrer Lernentwicklung in einem Schuljahr, in zwei oder in drei Schuljahren durchlaufen“ (Schaub & Zenke 2007, S. 164ff.).

1.2 Curriculare Rahmenbedingungen

Wie bereits erwähnt, werden der Elementar- und Primarbereich als „zwei getrennte Welten“ bezeichnet (Kreid & Knoke 2011, S. 99). Anhand der im Kapitel 1.1 vorge-

stellten Historie der ersten beiden Bildungsstufen in der frühkindlichen Bildungsbiographie wurde deutlich, warum dieser Eindruck der getrennten Welten entstehen kann. Im aktuellen Kapitel sollen nun die Bildungspläne des Elementar[7-] und Primarbereichs unter dem Aspekt des ‚Trennenden' aber auch des ‚Gemeinsamen' analysiert werden.

Bildungspläne

Im Rahmen eher ernüchternder als auch alarmierender Ergebnisse deutscher SchülerInnen in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS[8], PISA[9] und IGLU[10] sowie vor dem Hintergrund der Empfehlungen zur Reform des deutschen Bildungswesens durch das Forum Bildung (2001) erwuchs eine öffentliche Bildungsdebatte in Deutschland, die die Bildungsaufgabe und Qualität frühkindlicher Bildung und die entsprechenden Institutionen Kindergarten und Grundschule in den Fokus rückte.

Hinsichtlich des Primarbereichs ist die „wohl wichtigste Neuerung […] die Einführung von Bildungsstandards (bundesweit)" (Gudjons 2008, S. 279). So wurden für die Grundschule im Jahr 2004 länderübergreifende Standards für die Fächer Mathematik und Deutsch veröffentlicht, die zum einen Standards für die Konkretisierung und die vereinheitlichte Beschreibung von Qualitätsmaßstäben für den fachlichen Unterricht, als auch Kompetenzen, die von den SchülerInnen im Verlauf der Grundschulzeit erworben werden sollen, wiedergeben (Granzer 2014, S. 345f.). Dabei liegt es in der Verantwortung jeder einzelnen Schule, diese Bildungsstandards in schulspezifische Bildungspläne (vgl. Kapitel 1.2.2) umzusetzen.

Bezüglich des Elementarbereichs verständigten sich im Jahr 2004 die Jugend- und Kultusminister der 16 Bundesländer auf einen gemeinsamen Rahmen der Länder für

[7] Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Begriff ‚Bildungsplan' in Anlehnung an Diskowski (2008) „als Sammelbegriff für die normativen Setzungen der Bundesländer zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung verwendet" (ebd., S. 48).

[8] The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) – setzt die Reihe der international vergleichenden Schulleistungsstudien fort, die seit 1959 von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) durchgeführt wurden. Mit TIMSS werden die Mathematik und Naturwissenschaftsleistungen von Schlüsseljahrgängen in der Grundschule und den Sekundarstufen I und II untersucht.

[9] Programme for International Student Assessment (PISA) – misst Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger SchülerInnen. Die PISA-Studien werden seit 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt.

[10] Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – die internationale Bezeichnung ist PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK & KMK 2004a), anhand dessen die Qualität der frühkindlichen Bildung über die Vereinbarung von Zielen für die Bildungsarbeit und auch die Vernetzung von Kindergarten und Grundschule gesteigert werden soll. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder, oblag es der Verantwortung jedes Bundeslandes auf der Grundlage des gemeinsamen Rahmens einen eigenen Bildungsplan für den Elementarbereich zu konzipieren:

> „Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger-oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen“ (JMK & KMK 2004a, S. 2).

Im aktuellen Kapitel sollen vor dem Hintergrund der zuvor gegebenen allgemeinen Einführung zu curricularen Rahmenbedingungen im Weiteren maßgebliche Inhalte der Bildungspläne für den Primar- und den Elementarbereich betrachtet werden. Aufgrund des Untersuchungsdesigns liegt der Fokus auf den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg.

1.2.1 Elementarbereich – Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

Für Kindertageseinrichtungen in Deutschland wurde mit den Beschlüssen der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kulturministerkonferenz vom 03./04.06.2004 ein gemeinsamer Rahmen festgelegt, welcher eine „breite Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich“ darstellt (JMK & KMK 2004a, S. 2). Gemäß dieser Beschlüsse werden Kindertageseinrichtungen „als unentbehrlicher Teil

des öffentlichen Bildungswesens verstanden“ (JMK & KMK 2004a, S. 2) und sind „mit ihrem ganzheitlichen Förderauftrag, ihrer lebensweltorientierten Arbeit und ihren guten Beteiligungsmöglichkeiten geeignete Orte für frühkindliche Bildungsprozesse“ (ebd., S. 2).

Vor dem Hintergrund der Betonung einer ganzheitlichen Förderung, benennt der Gemeinsame Rahmen sechs Bildungsbereiche, „als Aufforderung an alle Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Personal, die Bildungsmöglichkeiten des Kindes in diesen Bereichen zu beachten und zu fördern“ (JMK & KMK 2004a, S. 4f.). Diese Bildungsbereiche, die inhaltlich ein weiteres Feld beschreiben als Schulfächer, sind konkretisiert entlang der Themen ‚Sprache, Schrift, Kommunikation‘, ‚Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung‘, ‚Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik‘, ‚Musische Bildung/Umgang mit Medien‘, ‚Körper, Bewegung, Gesundheit‘ und ‚Natur und kulturelle Umwelten‘.

Zudem werden im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung auch die Anschlussfähigkeit und der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sowie die Vernetzung beider thematisiert (JMK & KMK 2004a, S. 7). Mit dem Hinweis auf Kindertageseinrichtungen als eigenständige Bildungsinstitutionen (JMK & KMK 2004a, S. 3) wird die Öffnung der Schule gegenüber „den Prinzipien der Elementarpädagogik“ (ebd., S. 3) und damit das Aufgreifen und Fortsetzen der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen durch die Schule betont. Als Ziele werden diesbezüglich die Schulfähigkeit des Kindes als auch die „kindfähige Schule“ (JMK & KMK 2004, S. 8) in den Fokus gerückt. Dabei wird Schulfähigkeit des Kindes als gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule verstanden. Unter Berücksichtigung der gegenseitigen Akzeptanz der unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen und der gegenseitigen Wertschätzung der Bildungsinstitutionen müssen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den Übergang gemeinsam gestalten, Verantwortung für einen kontinuierlichen Bildungs- und Entwicklungsverlauf des Kindes übernehmen und somit die Anschlussfähigkeit – sowohl bezogen auf Kontinuitäten als auch auf Diskontinuitäten (vgl. Kapitel 2) – sichern.

> „Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln

> der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen“ (JMK & KMK 2004a, S. 9).

Deutlich wird aus dieser Perspektive nicht nur die Betonung des „Gemeinsamen“ beider Bildungsinstitutionen, sondern auch die Notwendigkeit des Erkennens eines synergetischen Nutzens und des daran Anknüpfens zur Realisierung kooperativer Vernetzung im Sinne einer kontinuierlichen und anschlussfähigen Bildungsbiographie des Kindes.

1.2.1.1 Bildungspläne des Elementarbereichs

Bereits vor dem Beschluss des gemeinsamen Rahmens der Länder (JMK & KMK 2004a) veranlasste die Diskussion um die Relevanz und Gewichtung der frühkindlichen Bildung einige Bundesländer dazu, Bildungs- respektive Orientierungspläne für den Elementarbereich zu entwerfen. Mit der Bekanntgabe der Beschlüsse der JMK und KMK (2004a) ging die Verpflichtung der Bundesländer einher, für den vorschulischen Bereich Bildungspläne zu erarbeiten und in die Praxis zu implementieren. Nach Roßbach und Grell (2012) verstehen sich Bildungspläne „als verbindliche Orientierungshilfen für die Praxis, die grundsätzlich offen sind für Anpassungen an die spezifischen Gegebenheiten einer Einrichtung vor Ort und dieser Anpassungen auch bedürfen“ (ebd., S. 335).

Mit der Formulierung von Bildungsplänen[11] konkretisieren, erweitern und realisieren die Länder die im gemeinsamen Rahmen dargestellten Bildungsziele und Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, wobei hier auf Länderebene auf eigene, den jeweiligen Situationen entsprechende Art und Weise vorgegangen wurde.

[11] Von Ende 2002, also auch bereits vor den Beschlüssen der JMK und KMK von 2004, bis Anfang 2006 entwickelten und veröffentlichen alle Bundesländer ihre am gemeinsamen Rahmen der Länder orientierten Bildungspläne (vgl. Diskowski 2008, S. 48).

Damit liefern Bildungspläne neben der Beschreibung des Bildungsauftrages und der Bildungsziele einen Orientierungsrahmen, aufgrund dessen Kindertageseinrichtungen ihre Konzeptionen unter Berücksichtigung von träger- und einrichtungsspezifischen Aspekten entwickelten bzw. entwickeln (JMK & KMK 2004a, S. 2). Eng verbunden sind damit auch Tätigkeitsanforderungen und Arbeitsaufgabenbeschreibungen für die Fachkräfte (vgl. Kapitel 4.1.1).

In 16 Bundesländern existieren unabhängige und, hinsichtlich der Differenziertheit und Ausführlichkeit, unterschiedliche Bildungspläne für die frühkindliche Bildung. Unterschiede werden bereits in den Überschriften deutlich: die Bezeichnungen reichen von „Bildungs- und Erziehungsplan“ in Hessen und Bayern über „Bildungsprogramm“ in Berlin, Sachsen-Anhalt und im Saarland als auch Orientierungsplan in Niedersachsen und Baden-Württemberg bis hin zum „Rahmenplan“ in Bremen. Weitere Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Verbindlichkeit (gesetzliche Verankerung, Vereinbarung mit Verbänden, Empfehlungen), der Geltungsbereiche (Krippe, Kindergarten, Tagespflege, Kindertagesstätten, Schule etc.) als auch der Altersgruppe (z.B. 0 Jahre bis Einschulung oder 0 bis 10 Jahre) feststellen.

Es lassen sich aber auch Gemeinsamkeiten, zurückführend auf den Beschluss der JMK und KMK (2004a), über alle Bildungspläne der Bundesländer hinweg finden. Inhaltlich wird auf das allgemeine Bildungsverständnis, auf Bildungs- und Erziehungsziele sowie auf das Bild vom Kind eingegangen. Zudem werden Bildungsbereiche bzw. Bildungs- und Entwicklungsfelder bzw. Lern- und Erfahrungsfelder einschließlich ihrer Umsetzungsmöglichkeiten (mehr oder weniger ausführlich) beschrieben als auch Aufgaben und Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, Grundlagen der pädagogischen Haltung, die demokratische Beteiligung der Kinder (Partizipation) sowie die Integration von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf formuliert. Ebenso – wenn auch im unterschiedlichen Maße – wird auf die Bedeutung der Kooperation und Vernetzung mit Eltern, Grundschulen und anderen Institutionen und Fachkräften, die für den frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich wichtig sind, eingegangen.

Im Folgenden werden die Bildungspläne der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg vorgestellt.

1.2.1.2 Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen

Im Bremer Rahmenplan (SKJF 2012) [12] werden als Ziele explizit die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, die Definition der Bildungsbereiche und die Beschreibung von Anforderungen, die mit der Bildungsarbeit verbunden sind (ebd., S. 3) genannt. Die Umsetzung des Rahmenplanes und damit die Möglichkeit der Realisierung der Ziele gehen einher mit einer „Neuorientierung der pädagogischen Arbeit“ (ebd., S. 4) im Elementarbereich. Dies bedingt auf der einen Seite einen hohen Grad an Professionalität der pädagogischen Fachkräfte – u.a. sichergestellt durch berufsbegleitende Weiterbildungen sowie durch Überdenken und Neubewertung der beruflichen Ausbildung –, als auch die Verbesserung und den Ausbau der personellen und materiellen Ressourcen. Die Verantwortung für die Umsetzung der Ziele in der Institution respektive in der täglichen Arbeit obliegt laut Rahmenplan der Kindergartenleitung (ebd., S. 4).

Geprägt wird das Bild vom Kind durch die Formulierung von sieben Leitideen, welche das Kind als eigenständige, vollwertige und partizipierende Persönlichkeit verstehen sowie das Vorleben von Werten im wertschätzenden Umgang und demokratischen Handeln der Fachkräfte mit den Kindern als auch der Kinder untereinander betonen.

Neben der Aufgabe der Betreuung und Erziehung wird ausführlich auf das Verständnis der Bildung als Selbstbildung eingegangen. Kinder im Elementarbereich erwerben Wissen und Fähigkeiten indem sie sich aktiv, spielerisch, auf ganzheitliche Weise und durch ihre Neugierde motiviert mit ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen auseinandersetzen, sie erforschen, um sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen. Es liegt in der Verantwortung der ErzieherInnen, eine, den Selbstbildungsprozess anregende und förderliche (Lern-)Umgebung zu gestalten respektive anregende (Lern-)Angebote zu machen und im Bildungsprozess unterstützend zur Seite zu stehen.

Das Hauptaugenmerk des Bremer Rahmenplans liegt auf der Erläuterung der Bildungsbereiche. Jeder der folgenden Bildungsbereiche wird hinsichtlich seiner Chan-

[12] SKJF, http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf [09.05.2015]

cen zur Selbstbildung als auch der Möglichkeiten zur Unterstützung durch die Fachkraft beschrieben:

- Rhythmik und Musik
- Körper und Bewegung
- Spiel und Phantasie
- Sprachliche und nonverbale Kommunikation
- Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft
- Bauen und Gestalten sowie
- Natur, Umwelt und Technik.

Diese Bildungsbereiche sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Beispielsweise sind Rhythmik und Musik fast zwangsläufig mit Bewegung und Sprache verbunden (ebd., S. 14), Chancen zur sprachlichen Selbstbildung wiederum lassen sich ebenso in jedem anderen Bildungsbereich finden.

Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet nach den Bildungsbereichen die Beschreibung der Aufgaben bzw. der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte (vgl. Kapitel 4.1.1).

Dabei wird u.a. die/der sich selbstbildende ErzieherIn genannt, welche/r in verlässlicher, zugewandter und wertschätzender Beziehung zu den Kindern steht, in wechselseitigem Austausch mit KollegInnen Bildungs- und Erziehungsarbeit reflektiert, Wahrnehmungen und Beobachtungen kindlicher Aktivitäten sowie von Ergebnissen schriftlich dokumentiert, Lebensstile und Einstellungen bzw. Überzeugungen wertfrei akzeptiert und die kindliche Individualität fördert, die kindliche Neugier, Lernbereitschaft und Lernfreude weckt, begünstigt und bewahrt und sich gemeinsam mit den Eltern als Erziehungspartnerschaft versteht (ebd., S. 31ff).

In diesem Zusammenhang wird, wenn auch kurz, auf den Übergang in den Primarbereich und die Kooperation, „die wechselseitige Hospitationen, wechselseitige Einbeziehung auf Konferenzen und Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgespräche und Erfahrungsaustausch einschließt“ (ebd., S. 38), eingegangen. Der Austausch und gemeinsame Weiterbildungen der Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich werden als Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang genannt, der keinen Bruch darstellen, sondern an das im Elementarbereich erlangte Wissen und die individuell unterschiedlich erworbenen Fähig- und Fertigkeiten anknüpfen soll.

Der Bremer Rahmenplan schließt mit den Worten: „Kinder werden als Subjekte aller Bildungsprozesse begriffen, nicht mehr als mit Wissensangeboten zu versorgende Objekte von Erziehung“ (ebd., S. 39).

1.2.1.3 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen

Bereits einleitend verweist der Baden-Württembergische Orientierungsplan (MKJS 2011)[13] auf seine unverbindliche Orientierungsfunktion für das gesamte pädagogische Fachpersonal hin, daneben werden die Zielsetzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder als verbindlich charakterisiert (ebd., S. 1). Aktuell liegt der Orientierungsplan in überarbeiteter und ergänzter Form aus dem Jahr 2011 vor und richtet sich explizit an Kinderkrippen, Kindergärten und vorschulische Einrichtungen, wobei schwerpunktmäßig und aus einem mehrperspektivischen respektive natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Ansatz heraus, die Altersstufen von drei bis sechs aufgegriffen werden.

Der Orientierungsplan umfasst zwei große Teilbereiche, die ausdrücklich aus der Perspektive des ganzheitlich sowie spielerisch lernenden und selbstbildenden Kindes – auch mit besonderem Unterstützungsbedarf – beleuchtet werden. Im Teil A wird detailliert auf das Verständnis von Bildung und Erziehung im Elementarbereich eingegangen, insbesondere auf den Ablauf und die Bedingungen von kindlichen Lernprozessen sowie auf die motivationale Unterstützung und die Förderung der kindlichen Identitätsentwicklung. Grundlagen der pädagogischen Arbeit seien sowohl die Reflektion der Vorbildfunktion als auch die bewusste und aus der Sicht des Kindes intendierte Umsetzung der Prinzipien „Partizipation, Integration, Ganzheitlichkeit sowie vorurteilsbewusste, geschlechtersensible Bildung und Erziehung“ (ebd., S. 16). Beschrieben wird die veränderte Rolle der pädagogischen Fachkraft als FrühpädagogIn, indem Prozesse der Bildung und Entwicklung des einzelnen Kindes erkannt und dokumentiert, unterschiedliche Entwicklungsstände didaktisch verwirklicht werden

[13] MKJS, http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [09.05.2015]

müssen – eingebettet in eine verstärkte Teamarbeit. Explizit wird hier – wie auch im Bremer Rahmenplan – die Verantwortung zur Umsetzung der Ziele durch die Leitungskraft genannt.

Zudem wird im Teil A des Orientierungsplanes, im Vorfeld der abschließenden Ausführungen zur pädagogischen und strukturellen Qualitätsentwicklung sowie -sicherung, auf die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich sowie die Vernetzung mit Eltern und Partnern vor Ort (z.B. Ärzte, Gesundheits-, Jugendämter, sozial-pädiatrische Zentren oder Erziehungsberatungsstellen) hingewiesen. In Baden-Württemberg erarbeiten Kooperationslehrkräfte der Grundschulen gemeinsam mit pädagogischen Fachkräfte aus dem Elementarbereich einen Jahresplan zur inhaltlichen und organisatorischen Fixierung der kooperativen Arbeiten (verwiesen wird an dieser Stelle auch auf den vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002 herausgegebenen Kooperationsordner[14] sowie auf die Unterstützung durch Kooperationsbeauftragte der Regierungspräsidien, ebd., S. 22). Vor dem Hintergrund des Orientierungsplanes – mit Blick auf den Bildungsplan der Schule und dem Ziel, passgenaue Kooperationsprojekte zu entwickeln – soll mit der Planung gemeinsamer Veranstaltungen und Projekte, gegenseitiger Besuche und der gemeinsamen Förderung einzelner Kinder der Übergang in die Schule anschlussfähig gestaltet werden. Dabei wird betont, dass Kinder zum Ende ihrer Kindergartenzeit Kompetenzen in den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern erworben haben sollen (wie beispielsweise das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben in einer Gruppe, das Vermitteln von Empathie, die Freude am Spielen und Bewegen, das grundlegende Beherrschen der deutschen Sprache, der Mengenerfassung und Ziffernbenennung), die durch die Grundschullehrkraft aufgegriffen und fortgesetzt werden sollten (ebd., S. 22).

Im Teil B werden daran anknüpfend die sechs, miteinander verwobenen Bildungs- und Entwicklungsfelder

- Körper,
- Sinne,
- Sprache,
- Denken,

[14] MKJS, http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [09.05.2015]

- Gefühl und Mitgefühl,
- Sinn, Werte und Religion

anhand konkreter Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit ausgeführt. Die im Teil A hervorgehobene Bedeutung der Anschlussfähigkeit im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie des Kindes wird unterstrichen, indem im Teil B für jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld Ansatzpunkte und Weiterführungsmöglichkeiten durch die Grundschule erläutert werden (ebd., S. 27).

Beide Teile des Orientierungsplans für Kindergärten in Baden-Württemberg werden sowohl von der Perspektive und der Orientierung an der Entwicklung des Kindes als auch dem hohen Stellenwert einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften (ebd., S. 6, 17, 20f., 24ff., 45) durchzogen wie ein roter Faden.

1.2.1.4 Zusammenfassung des Vergleichs elementarpädagogischer Bildungspläne

Nach Diskowski (2008) ist mit dem gemeinsamen Rahmen (JMK & KMK 2004a) sowie den daraus resultierenden bundeslandspezifischen Bildungsplänen ein „großer Fortschritt erreicht worden, der in seiner Bedeutung für die Kindertagesbetreuung kaum zu überschätzen ist“ (ebd., S. 50f.). Jedoch stellen diese Errungenschaften zugleich für ihn die „ersten, zaghaften Schritte“ (Diskowski 2008., S. 51) dar, deren Wirkung noch belegt werden muss. Es wird auch deutlich, dass neben einer gemeinsamen Schnittmenge der Bildungspläne – wie z.B. bezüglich eines hohen „Konsens über die Lernmöglichkeiten, die Kindern in der Kindertagesstätte eröffnet werden sollen“ (ebd., S. 54) – ein hohes Maß an fehlender Einheitlichkeit, beispielsweise hinsichtlich

- der Geltungsbereiche (von Geburt des Kindes bzw. vom Eintrittsalter in den Kindergaten bis Ende der Kindergartenzeit oder der Grundschulzeit),
- der Verbindlichkeit (zum einen werden Empfehlungen ausgesprochen, zum anderen wird Verbindlichkeit formuliert, ohne „auszuführen, was denn jeweils in wel-

cher Form verbindlich werden soll und was ggf. die Konsequenzen bei Nichteinhaltung sind“ (Diskowski 2008, S. 52) und

- der dargelegten Konzepte frühkindlicher Bildung,

zu verzeichnen ist.

Im Vergleich der elementarpädagogischen Bildungspläne der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg fällt zunächst auf, dass der Orientierungsplan für Baden-Württemberg – zunächst quantitativ – mehr zum Thema Kooperation und Vernetzung beider Bildungsstufen bietet. Zudem wird dieser zur Umsetzung der Forderung nach kooperativer Zusammenarbeit in der Praxis ergänzt durch den Kooperationsordner (MKJS 2002). Dieser bietet eine Vielzahl praktischer Anregungen und unterstützender Hinweise zur Realisierung und Förderung der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule. Zusätzlich gibt es neben den ErzieherInnen in Baden-Württemberg Kooperationslehrkräfte an Grundschulen sowie Kooperationsbeauftragte der Regierungspräsidien, um zum einen die kooperative Zusammenarbeit verbindlich zu planen und zu koordinieren (regelmäßig zu aktualisierender Jahresplan) und zum anderen beratend sowie unterstützend Kohärenz im Bildungssystem zu erzielen. Derlei Maßnahmen sind in Bremen auf dieser Ebene nicht zu finden. Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, ob die explizite Benennung von Kooperationslehrkräften und Kooperationsbeauftragten auch dazu führen kann, dass das Kooperationsverständnis (vgl. Kapitel 3.3) des Einzelnen abnimmt bzw. sich die Fachkraft für eine gelingende Kooperation nicht verantwortlich fühlt. Geht mit der expliziten Zuweisung des Kooperationsauftrages auf einige wenige Personen der Eindruck des Outsourcens der Kooperationsthematik und damit bei vielen anderen Fachkräften ein abnehmendes Pflichtbewusstsein zur Erfüllung der Forderung nach Kooperation einher? Dies bleibt zu prüfen (vgl. Kapitel 8 und 9).

1.2.2 Primarbereich – Bildungsstandards

Granzer (2014) stellt fest, dass mit der Formulierung von Bildungsstandards Lehrpläne im traditionellen Sinne, die eher ein Modell der Inputsteuerung darstellen bzw.

Inhalte beschreiben, die von LehrerInnen den SchülerInnen zu vermitteln sind, abgelöst wurden und somit für den Bereich der Bildung „Erwartungen im Hinblick auf die Kompetenzerreichung in einem bestimmten Zeitabschnitt auf Seiten der Schüler und Schülerinnen beschrieben“ werden (ebd., S. 345). Zudem beschreibt Granzer (2014) Standards als eine zu erreichende Größe, die der Orientierung und Normsetzung für Schulen und Lehrkräfte dient (ebd., S. 345).

Dabei unterscheiden sich Bildungsstandards von traditionellen Lehrplänen u.a. derart,

- dass „*Kompetenzerwartungen* formuliert werden, ohne die breiten Stoffgebiete der Fächer im Einzelnen auszubuchstabieren, […]
- dass die fachlichen Standards sich auf *verbindliche Kernbereiche, Kernideen, grundlegende Begriffe und damit verbundenen Denkoperationen* eines Faches beziehen und nicht mehr seitenlang die Fachinhalte aufzählen, die jemand lernen soll,
- dass *Mindeststandards* formuliert werden, die für *alle* Schüler und Schülerinnen gelten sollen (und nicht mehr für das mittlere Könnensniveau eines imaginären Durchschnittsschülers),
- dass *Kompetenzstufen* formuliert werden, die helfen sollen, Lernergebnisse und Entwicklungen differenziert zu erfassen“ (Gudjons 2008, S. 279f., Hervorhebungen im Original).

Die Bildungsstandards der verschiedenen Fächer bilden einen Orientierungsschwerpunkt für die Konzeption von Lehr-, Bildungs- bzw. Rahmenplänen[15] im schulischen Bereich. Im Folgenden werden die Bildungspläne – auch unter dem Gesichtspunkt des Anknüpfens von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche im Kindergarten erworben wurden – zunächst im Allgemeinen und anschließend spezifisch für die Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg betrachtet und exemplarisch für das Fach Mathematik ausgeführt.

[15] Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese unterschiedlichen Bezeichnungen unter dem Begriff Bildungspläne subsummiert.

1.2.2.1 Bildungspläne des Primarbereichs

> Mit dem Eintritt in den Primarbereich „soll die Grundschule ihre Schülerinnen und Schüler von den mehr spielerischen Formen des Lernens im Elementarbereich zu den systematischeren Formen des schulischen Lernens hinführen und das Lernangebot nach Inhalt und Form den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten anpassen“ (KMK 2013, S. 101).

Hinsichtlich des Lernangebots in der Grundschule geben die jeweiligen Kultusministerien der Länder die Bildungspläne, welche sich an den mit den Schulgesetzen vorgegebenen Bildungszielen sowie den von der Kultusministerkonferenz für den Primarbereich für die Fächer Deutsch und Mathematik vorgegebenen Bildungsstandards orientieren, als Verordnung vor (KMK 2013). Dabei sind Bildungspläne für die Grundschule in ihrer Formulierung jedoch so allgemein, dass die konkrete Art und Weise der Umsetzung und Erfüllung letztendlich in der Verantwortung – eng gekoppelt an pädagogische Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten – der einzelnen Grundschule und Lehrkraft liegen.

Für den Anfangsunterricht sind „in der Regel die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport und in den meisten Ländern Religion“ (KMK 2013, S. 105) relevant. Wobei der Fokus auf dem Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens liegt. Für die Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg werden im Folgenden die Bildungspläne exemplarisch für den Bereich Mathematik – aufgrund des Untersuchungszieles des Projektes AnschlussM – detailliert vorgestellt und verglichen.

In diesem Zusammenhang gelten die von der Kultusministerkonferenz (2004a) vorgegebenen Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich als verbindliche Orientierungshilfe. Die Bildungsstandards beinhalten „allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen, die für das Mathematiklernen und die Mathematik insgesamt charakteristisch sind. Diese sind untrennbar aufeinander bezogen“ (KMK 2004a, S. 6). Allgemeine mathematische Kompetenzen umfassen grundlegende Fähigkeiten einer mathematischen Denk- und Arbeitsweise wie beispielsweise das Lösen mathematischer Probleme, mathematisches Argumentieren, Kommunizieren, Modellieren und das Verwenden mathematischer Darstellungen. Hinsichtlich inhaltsbezogener mathematischer Kompetenzen, die am Ende der

Grundschulzeit von den Kindern erworben sein sollten, werden fünf Leitideen von der Kultusministerkonferenz (KMK 2004a) beschrieben: Zahlen und Operationen, Raum und Form, Muster und Strukturen, Größen und Messen sowie Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit.

Die in den Bildungsstandards beschriebenen allgemeine mathematische Kompetenzen als auch die Leitideen der inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen sind als universelle Konzepte formuliert, die in ähnlicher Form auch in den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) wiederzufinden sind. Damit wird bewusst eine vertikale Anschlussfähigkeit des Mathematikunterrichts im Übergang weiterführender Schulen der Sekundarstufe angestrebt.

> „Der Mathematikunterricht der Grundschule greift die frühen mathematischen Alltagserfahrungen der Kinder auf, vertieft und erweitert sie und entwickelt aus ihnen grundlegende mathematische Kompetenzen. Auf diese Weise wird die Grundlage für das Mathematiklernen in den weiterführenden Schulen und für die lebenslange Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen des täglichen Lebens geschaffen. Dies gelingt umso nachhaltiger, je besser schon in der Grundschule die für die Mathematik insgesamt zentralen Leitideen entwickelt werden.“ (KMK 2004a, S. 6).

Zur Anschlussfähigkeit zwischen Grundschule und Kindergarten bezüglich des Mathematiklernens lassen sich in den Bildungsstandards für die Grundschule jedoch keine weiteren Ausführen finden (Bönig u.a. 2015).

1.2.2.2 Bremer Rahmenlehrplan Grundschule – Beispiel Mathematik

Unabhängig vom Fach sollen im Sinne einer konsequenten Umsetzung des Kompetenzansatzes sowohl Sach- und Methodenkompetenz als auch soziale und personale Kompetenz gefördert und in der Formulierung von Lernzielen und Anforderungen, in der Gestaltung des Unterrichts sowie in der Feststellung und Bewertung von Schülerleistungen berücksichtigt werden (SBW 2004, S. 3).

Im Bremer Rahmenlehrplan für die Grundschule, welcher in einem länderübergreifenden Projekt unter der Beteiligung von Brandenburg, Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern konzipiert wurde (SBW 2004), werden diese Kompetenzen für

das Fach Mathematik spezifiziert. Zur Sachkompetenz zählen mathematische Kenntnisse sowie Fähig- und Fertigkeiten wie z.B. der richtige Umgang mit mathematischen Fachbegriffen eingebunden in die Alltagssprache, das Entdecken und Beschreiben von mathematischen Zusammenhängen und der kompetente Umgang mit mathematischen Verfahren. Methodenkompetenz erwerben SchülerInnen sowohl mathematikspezifisch als auch allgemein, z.B. durch die Auswahl und Verwendung mathematischer Werkzeuge und durch die Suche nach mathematischen Informationen in Texten. Die Fähigkeit zur situationsangemessenen und adressatengerechten Kommunikation in mathematischen aber auch in fachübergreifenden Gegebenheiten ist hinsichtlich des Erwerbs sozialer Kompetenz von großer Bedeutung. Gleiches gilt für das Erlernen der Verantwortungsübernahme bei der gemeinschaftlichen Bearbeitung von mathematischen Problemen. Im Rahmen der personalen Kompetenz sind die gezielte Entwicklung des Selbstvertrauens in das eigene Potenzial und die eigene Leistungsfähigkeit substantiell (SBW 2004, S. 10f).

Daran angliedernd werden im Rahmenlehrplan allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Standards beschrieben, welche sich auf die Kompetenzen beziehen, die am Ende der Grundschulzeit im Fach Mathematik von den SchülerInnen erworben sein sollen. Die allgemeinen mathematischen Fähigkeiten, wie z.B. der richtige Umgang mit der Fachsprache, das Erkennen und Beschreiben von mathematischen Zusammenhängen sowie das Darstellen von mathematischen Problemlösungsprozessen, spiegeln die allgemeinen mathematischen Kompetenzen der von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen Bildungsstandards wider. Vier der von der Kultusministerkonferenz (KMK 2004a) formulierten fünf Leitideen wurden adaptiert: Form und Veränderung, Zahlen und Operationen, Größen und Messen sowie Daten und Zufall. Diese werden neben fachdidaktischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung in anschließenden Kapiteln anhand konkreter Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Jahrgangsstufen eins/zwei und drei/vier detailliert beschrieben. Die Leitidee Muster und Strukturen wird im Rahmenlehrplan für Bremer Grundschulen nicht genannt.

1.2.2.3 Baden-württembergischer Bildungsplan für die Grundschule – Beispiel Mathematik

Der Baden-Württembergische Bildungsplan für die Grundschule (MKJS 2004) trat bereits vor den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zu Bildungsstandards im Primarbereich (Beschluss vom 15.10.2004, KMK 2004a) am 01. August 2004 in Kraft (MKJS 2004, S. 123). Für das Fach Mathematik wurden anhand der fünf Leitideen Zahl, Messen und Größen, Raum und Ebene, Muster und Strukturen sowie Daten und Sachsituationen „Kompetenzen und Inhalte" beschrieben, die – mit nur geringen begrifflichen Abweichungen – den inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards (KMK 2004a) entsprechen. Trotzdem die allgemeinen mathematischen Kompetenzen nicht explizit erwähnt werden, lassen sie sich implizit sowohl in den vorweggenommenen „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb" für das Fach Mathematik (MKJS 2004, S. 54f.) als auch vereinzelt in Form der „Kompetenzen und Inhalte" wiederfinden (MKJS 2004, S. 58ff.).

Seit 2005 wurden Niveaukonkretisierungen, welche die Bildungsstandards respektive die Bildungspläne ergänzen und mit Hilfe konkreter praktischer Beispiele verdeutlichen, vom Landesinstitut für Schulbildung[16] für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Katholische Religionslehre, Mensch, Natur und Kultur, Bewegung, Spiel und Sport sowie Mathematik jeweils für die Jahrgangsstufen zwei und vier herausgegeben. Dabei ist jede Niveaukonkretisierung nach dem gleichen Prinzip aufgebaut: Vorbemerkungen (didaktisch-methodische Hinweise), Bezug zu den Bildungsstandards (Verdeutlichung der Bezüge zu den fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen), Problemstellung (Umsetzungsmöglichkeiten anhand konkreter Unterrichtssituationen) und Niveaubeschreibungen (drei verschiedene Anspruchsniveaus kennzeichnen die nach Schulart und Jahrgangsstufe differenzierten Anforderungsbereiche).

Im Zuge der Bildungsplanreform werden in Baden-Württemberg neue Bildungspläne konzipiert, die sich ausdrücklich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonfe-

[16] Landesbildungsserver Baden-Württemberg, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Niveaukonkretisierung/GS/M [09.05.2015]

renz (KMK 2004a) orientieren. Arbeitsfassungen der Bildungspläne für die Grundschule wurden seit 2013 in den Fächern Deutsch und Mathematik und werden bis 2015 in weiteren Fächern der Grundschule im praktischen Einsatz geprüft, wobei jeweils zehn Schulen je Fach herangezogen werden. Beginnend u.a. mit den Jahrgangsstufen eins und zwei werden ab 2016 alle Bildungspläne sukzessive und begleitet von Unterstützungsmaßnahmen, wie z.B. Fortbildungen für Lehrkräfte, in den Schulen implementiert[17].

1.2.2.4 Zusammenfassung des Vergleichs primarpädagogischer Bildungspläne

Mit der Formulierung von Bildungsstandards für den Primarbereich wird nach Gudjons (2008) die Hoffnung verbunden, der Beliebigkeit und der förderalen Zersplitterung des Lernens in der Schule entgegenzuwirken, den Unterricht auf seine wesentliche Merkmale und eine effizientere Gestaltung zu fokussieren und eine Positionierung der deutschen Schule in internationalen Vergleichsstudien im oberen Bereich zu erzielen (ebd., S. 280).

Ein bundeslandspezifischer Vergleich der Bildungspläne für die Grundschule verdeutlich jedoch, dass das Aufgreifen des und Anschließen an bereits im Kindergarten erlerntem Wissen (hier exemplarisch für den Bereich Mathematik) völlig fehlt. Der curriculare und bildungsbiographische Blick geht zwar über den Primarbereich hinaus, jedoch nur in eine Richtung – die der weiterführenden Schulen.

In der Zusammenschau der Wiedergabe und Vergleiche elementar- und primarpädagogischer Bildungspläne ergeben sich folgende Überlegungen: Sind bildungspolitische und gesellschaftliche Anforderungen, die die Kooperation und Vernetzung des Elementar- und Primarbereiches verlangen, aufgrund der Unterschiede in den Bildungsplänen stärker im Bewusstsein der ErzieherInnen verankert als bei PrimarstufenlehrerInnen? Führt der prospektive Blick auf weiterführende Schulen bei Grundschullehrkräften dazu, dass es alleinige Aufgaben des Kindergartens ist, Kinder „schulfähig“ – wie auch immer geartet – zu machen? Zudem bleibt offen, ob Erzie-

[17] MKJS: http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Implementierung [19.11.2014]

herInnen die Kooperation zwischen Institutionen und Fachkräften im Rahmen von Zuschreibungsprozessen auch tatsächlich so, wie in elementarpädagogischen Bildungsplänen ausgeführt, wahrnehmen?

Neben diesen Überlegungen gibt es Hinweise der Jugend- und Kultusministerkonferenz auf die Abhängigkeit der Wirksamkeit der Bildungspläne von den darauf abgestimmten Lehrplänen der Schulen als auch von der Verinnerlichung der Bildungsziele im Rahmen von Aus- und Fortbildung (JMK & KMK 2004a, S. 8). Daran anknüpfend werden im Weiteren die verschiedenen Ausbildungswege der Fachkräfte betrachtet.

1.3 Qualifikationsbezogene Rahmenbedingungen

ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen können (größtenteils) auf unterschiedliche Ausbildungsgänge verweisen (Hacker 2008, S. 104). So absolvieren Grundschullehrkräfte ein lehrerbildendes Studium an einer Hochschule, wohingegen sich ErzieherInnen mehrheitlich an Fachschulen qualifizieren. Im Folgenden sollen die Ausbildungsgänge professionsspezifisch detaillierter betrachtet werden.

1.3.1 Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals – Elementarbereich

Die Ausbildung zur/m staatlich anerkannten ErzieherIn in Deutschland erfolgt überwiegend an Fachschulen für Sozialpädagogik (in Bayern auch an Fachakademien, in Nordrhein-Westfalen auch an Berufskollegs) und wird als Breitbandausbildung beschrieben (Janssen 2010, S. 12 und 36). Ziel ist hierbei die Befähigung, „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“ (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 21). Als schulische Zulassungsvoraussetzung wird in der Regel der mittlere Schulabschluss (je nach Bundes-

land auch bezeichnet als Realschulabschluss, Fachoberschulreife, Mittlere Reife, Qualifizierter Sekundarabschluss I oder Mittlerer Bildungsabschluss) oder ein vergleichbarer Schulabschluss als Grundvoraussetzung gefordert. Wobei AbsolventInnen mit Hochschulzugangsberechtigung einen erleichterten Zugang, z.T. ohne Nachweispflicht weiterer Voraussetzungen, erfahren (Janssen 2010, S. 19f.). Zudem wird auch ein Berufsabschluss mit entsprechender, einschlägiger Qualifikation als Zugangsmöglichkeit anerkannt (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 23), jedoch gibt es hinsichtlich der beruflichen Zulassungsvoraussetzungen eine Vielzahl zusätzlicher bundeslandspezifischer Regelungen (Janssen, 2010, S. 21).

Entsprechend der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014) umfasst die Ausbildung insgesamt – einschließlich der beruflichen Vorbildung – fünf mindestens aber vier Jahre. Mit Ausnahme von Niedersachsen nimmt eine dreijährige Fachschulausbildung einen Teil der Gesamtausbildung ein (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 24). In Niedersachen ist auch eine zweijährige Fachschulausbildung möglich, da die vorherige Ausbildung zur/m Sozialassistentinnen/Sozialassistenten berücksichtigt wird.

Die Umsetzung der Rahmenvereinbarungen in die Praxis schlägt sich in vier möglichen Ausbildungswegen zur/m ErzieherIn nieder (vgl. Abbildung 1.1).

Aufbau der Gesamtausbildung	Länder
Modell (1) Zweijährige einschlägige Berufsausbildung oder entsprechende Vorbildung Zweijährige überwiegend fachtheoretische Ausbildung an der Fachschule plus einjähriges Berufspraktikum mit erster Prüfung nach zwei Jahren und zweiter Prüfung zum Abschluss des Berufspraktikums	Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt[71]
Modell (2) Ein jähriges Berufskolleg für Praktikantinnen/Praktikanten, Einjähriges Vorpraktikum Zweijährige überwiegend fachtheoretische Ausbildung an der Fachschule plus einjähriges Berufspraktikum mit erster Prüfung nach zwei Jahren und zweiter Prüfung zum Abschluss des Berufspraktikums	Baden-Württemberg, Bremen, Saarland
Modell (3) Zweijährige einschlägige Berufsausbildung oder entsprechende Vorbildung Dreijährige integrierte Ausbildung an der Fachschule (Fachtheorie und Fachpraxis in sozialpädagogischen Einrichtungen) mit einer Abschlussprüfung	Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Thüringen
Modell (4) Zweijährige einschlägige Berufsausbildung oder entsprechende Vorbildung Zweijährige integrierte Ausbildung an der Fachschule (Fachtheorie und Fachpraxis in sozialpädagogischen Einrichtungen) mit einer Abschlussprüfung	Niedersachsen

Abb. 1.1: Aufbau der Gesamtausbildung zur/zum ErzieherIn (Janssen 2010, S. 31)

Die fachschulische Ausbildung umfasst hierbei einen theoretischen und fachpraktischen Anteil, wobei die Verbindung von Theorie und Praxis in den einzelnen Bundesländern heterogen gestaltet wird. Unterschiede lassen sich sowohl hinsichtlich des zeitlichen Ausmaßes als auch der Reihung der Unterrichts- und Praxisstunden finden. Hierdurch ergeben sich für die fachschulische Ausbildung drei Modelle (Tabelle 1.1).

Tab. 1.1: Modelle der fachschulischen Ausbildung zur/m ErzieherIn (Leygraf 2012, S. 19f.)

Modell	**Prävalent in**
Additives Ausbildungsmodell: Vollzeitschulische Ausbildung plus einjähriges Berufspraktikum (Anerkennungsjahr)	Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland

Integratives Ausbildungsmodell: Schulische und fachpraktische Ausbildungsteile im Wechsel	Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein
Integratives Ausbildungsmodell mit anschließendem Berufspraktikum: Wechsel der schulischen und vermehrt integrierten praktischen Ausbildungsanteile mit anschließendem halbjährigem Berufspraktikum	Thüringen

Die Ausbildung an Fachschulen beinhaltet 2400 Unterrichts- und wenigstens 1200 Praxisstunden in adäquaten Tätigkeitsbereichen der Sozialpädagogik. Hierbei können einschlägige schulische oder berufliche Vorbildungen bis zur Hälfte des praktischen Anteils angerechnet werden (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 24).

Die inhaltliche Gestaltung der fachschulischen Ausbildung wird durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz geregelt, welche von den Bundesländern verbindlich in ihre Lehrpläne umgesetzt werden müssen. Dabei schreibt die Kultusministerkonferenz folgende Lernbereiche, die in der Ausbildung zur/m staatlich anerkannten ErzieherIn grundlegend sind, vor:

- Kommunikation und Gesellschaft
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis
- Musisch-kreative Gestaltung
- Ökologie und Gesundheit
- Organisation, Recht und Verwaltung
- Religion/Ethik nach dem Recht der Länder (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 26).

In der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (KMK 2002 i.d.F. vom 25.09.2014) wird das mit der Ausbildung angezielte Qualifikationsprofil beschrieben, welches 2011 ergänzt wurde durch die Rahmenvereinbarung „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschu-

len/Fachakademien“ (KMK 2011). Die dargestellten Kompetenzbereiche und Handlungsfelder bilden die gestiegenen Anforderungen für ErzieherInnen ab:

- „[…] die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können.
- die als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen.
- die im Team kooperationsfähig sind. […]
- die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren. […]
- die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.
- die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten können.
- […] die über didaktische Kompetenzen verfügen, um bereits bei Kindern im Kindergarten/Vorschulalter Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten zu wecken“ (KMK 2011, S. 6).

1.3.1.1 Akademisierung der Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich

Die größte Beschäftigungsgruppe im Kindergarten bilden mit rund 70% staatlich anerkannte ErzieherInnen (Sechtig u.a. 2014, S. 257). Ihre Ausbildung unterscheidet sich von der Ausbildung der GrundschullehrerInnen grundsätzlich dahingehend, dass ErzieherInnen (mehrheitlich) keine akademische Ausbildung, sondern eine Ausbildung zumeist an Fachschulen resp. Fachakademien für Sozialpädagogik durchlaufen.

Voraussetzungen sind in der Regel der mittlere Schulabschluss und eine berufliche Vorbildung (Sechtig u.a. 2014, S. 257). Mit der Veröffentlichung des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühkindliche Bildung im Jahr 2004 (JMK & KMK 2004a) wurde ein hoher Qualifizierungsbedarf für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich deutlich, da beschriebene Bildungsbereiche wie beispielsweise mathematische und technische Bildung „frühpädagogisches Neuland" darstellten (Viernickel u.a. 2013, S. 5). Im Vergleich der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg gestaltet sich die (fachschulische) Ausbildung zumindest hinsichtlich des Aufbaus identisch.

In den letzten Jahren wurde das Qualifikationsniveau pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich und damit einhergehend die hochschulische Ausbildung stark diskutiert (Sechtig u.a. 2014, S. 257). Bundesweit können ca. 4% (und damit deutlich weniger im Vergleich zu anderen europäischen Ländern; Sechtig u.a. 2014, S. 257, in Anlehnung an OECD 2006), in der Kohorte der Leitungskräfte ca. 22% des pädagogischen Fachpersonals im Elementarbereich einen Hochschulabschluss vorweisen.

Neben dem Ausbildungsberuf zur staatlich anerkannten ErzieherIn existiert seit mittlerweile zehn Jahren die Möglichkeit, einen früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang zu absolvieren (Kirstein u.a. 2012, S. 7). Nach Kirstein u.a. (2012) wurden zwischen 2004 und 2012 in Deutschland insgesamt 67 Bachelor- und 17 Masterstudiengängen mit kindheitspädagogischer Orientierung ins Leben gerufen (Kirstein u.a. 2012, S. 8). Im Vergleich hierzu sind es im Jahr 2014 bereits 115 Studiengänge an 82 Hochschulen in Deutschland (WiFF[18]). Davon werden 24, vorwiegend Bachelor of Arts (B.A.)-Studiengänge im Bundesland Baden-Württemberg angeboten. In Abhängigkeit von der Hochschule – hauptsächlich angeboten von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – umfasst die Regelstudienzeit sechs bis sieben Semester, wobei sich die akademische Ausbildungsstruktur, die Studienformen resp. Studienabschlüsse, die Zugangsvoraussetzungen sowie die fachlichen Schwerpunkte sehr heterogen gestalten (Kirstein u.a. 2012, S. 8). Im Rahmen eines polyvalenten Bachelorstudiengangs können Studierende seit 2005 an der Universität Bremen den Schwerpunkt Elementarbereich belegen und sich damit den Zugang sowohl zum Berufsfeld Kindergarten als auch zum Masterstudiengang für das Lehramt

[18] WiFF, http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ [10.11.2014]

an Grundschulen eröffnen. Mit Durchführung des einjährigen Berufspraktikums, welches sich – in der Form einmalig in Deutschland – an das Bachelorstudium „Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ angliedert, wird der Abschluss zur staatlichen Anerkennung als ElementarpädagogIn B.A. erworben.

Auch auf Fachschulebene wird auf diese Veränderungen reagiert. Seit 2007 wird die Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn in manchen Bundesländern (z.B. Rheinland-Pfalz) auch modularisiert angeboten, um die an Fachschulen erworbenen Qualifikationen auf Hochschulstudiengänge anrechnen lassen zu können (Janssen 2010, S. 54).

1.3.1.2 Zusammenfassung der elementarpädagogischen Ausbildung

Die Ausbildung zur/m staatlich anerkannten ErzieherIn an Fachschulen ist in Deutschland trotz Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.09.2014) sowie Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnn/Erziehern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000) nicht einheitlich geregelt, sondern obliegt den jeweiligen Kultusministerien der Länder. Im Vergleich zu der seit 2004 möglichen akademischen Ausbildung wird die fachschulische Ausbildung als „Breitbandausbildung“ beschrieben, welche für den gesamten sozialpädagogischen Bereich qualifizieren soll (Janssen 2010, S. 36).

Hinsichtlich der Ausbildung an Hochschulen existiert jedoch ebenso keine Einheitlichkeit sowohl bei der Studienform, den Zugangsvoraussetzungen als auch bezüglich der fachlichen Schwerpunktsetzung. Insgesamt ist aber hervorzuheben, dass mit der Anhebung des Qualifikationsniveaus der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich mehr Gewicht verliehen wird. Jedoch fehlt es noch an, dem Hochschulabschluss angemessen, entlohnten Arbeitsplätzen im Elementarbereich, so dass beispielsweise die meisten AbsolventInnen des polyvalenten Bachelorstudiengangs der Universität Bremen den Weg zum Lehramt an Grundschulen einschlagen, wo sie aufgrund ihrer Doppelqualifikationen sehr gern eingestellt werden.

Offen ist bisher, inwieweit eine Akademisierung der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich zu einer Verbesserung der Qualität pädagogischer Arbeit führt (Sechtig u.a. 2014, S. 260) oder inwieweit die Umsetzung des Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrages an weitere bzw. andere (Rahmen-)Bedingungen geknüpft ist.

1.3.2 Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals – Primarbereich

Die Lehrkräfteausbildung für das Grundschullehramt ist geregelt durch die von den Kultusministerien der Länder vorgegebenen Studien- und Prüfungsordnungen. Die Konzeptionen auf Länderebene gehen wiederum einher mit einer mangelnden strukturellen und inhaltlichen Einheitlichkeit. Grundsätzlich muss für die Ausbildung zur/m GrundschullehrerIn ein Hochschulstudium absolviert werden, wobei die Regelstudienzeiten variieren zwischen 7 bis 10 Semestern. Zulassungsvoraussetzung ist i.d.R. die erworbene Hochschulreife resp. die bestandene Abiturprüfung, wobei es hier Ausnahmeregelungen, wie z.B. die Anerkennung einer nicht-universitären Ausbildung im Bereich des tertiären Sektors, gibt. Für einzelne Fächer wie z.B. Musik oder Kunst gibt es in Abhängigkeit von der Hochschule spezifische Zugangsvoraussetzungen (u.a. Aufnahmeprüfungen). Die Ausbildung zum Grundschullehramt umfasst „Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken und Schulpraktika […]“ (KMK 2013, S. 181) und ist in zwei Phasen gegliedert. Die erste Phase beinhaltet Bachelor- und Masterstudiengänge an einer Hochschule, mit der zweiten Phase schließt sich der Vorbereitungsdienst (Referendariat) an. In Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland sind die Möglichkeiten der Studienfächerwahl und die Schwerpunktsetzungen unterschiedlich. Aber:

> „In allen Ländern können im Rahmen des Studiums von Fächern bzw. Lernbereichen gewählt werden: Deutsch, Mathematik; Kunst, Musik, Sport; Sachunterricht. Die Länder können weitere Fächer, insbesondere Fremdsprachen, zulassen. Die Fächer Deutsch und Mathematik sowie der Bereich der musischen Fächer besitzen dabei in manchen Ländern eine Sonderstellung, die sich in (Mindest-) Studienverpflichtungen oder Pflichtbindungen niederschlägt“ (KMK 2013, S. 181f.).

Aufgrund der beschriebenen bundeslandspezifischen Unterschiede sollen im Folgenden die Lehrkräfteausbildungen in Bremen und Baden-Württemberg im Einzelnen beleuchtet werden.

1.3.2.1 Grundschullehramtsausbildung in Bremen

Die Ausbildung zum Lehramt erfolgt an der Universität Bremen in der konsekutiven Bachelor/Master-Struktur. Dies bedeutet, dass im ersten Schritt ein sechssemestriges Bachelorstudium mit Lehramtsoption abgeschlossen werden muss, bevor mit dem viersemestrigen Masterstudium begonnen wird.

Das lehrerbildende Studium an der Universität Bremen wird grundsätzlich modularisiert angeboten, wobei jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen wird. Für die Ausbildung zum Grundschullehramt ist der Drei-Fächer-Bachelor vorgesehen, im Zuge dessen drei Unterrichtsfächer (zwei sog. Große Fächer, die mit knapp einem Drittel eingehen und ein sog. Kleines Fach, welches 13% des Studienanteils ausmacht) mit der entsprechender Fachdidaktik studiert werden. Mit 23% der Studienanteile ist der Bereich Erziehungswissenschaft dominierend. Seit dem Wintersemester 2011/2012 sind Studierende mit dem Berufsziel Lehramt an Grundschulen verpflichtet, Deutsch und Elementarmathematik zu studieren[19]. Als Wahlfächer kommen in Frage: Englisch, Musik, Kunst, Sachunterricht und Religion. Das Bachelorstudium umfasst in Kooperation mit dem Land Bremen und den Schulen ein Orientierungspraktikum und zwei praxisorientierte fachdidaktische Elemente. Nach Abschluss des Drei-Fächer-Bachelors erhalten die Studierenden den Titel ‚Bachelor of Arts' (B.A.), der, bei Schwerpunktsetzung im Bereich Elementarpädagogik, auch für den Masterstudiengang Frühkindliche Pädagogik qualifiziert.

Bei erfolgreichem Abschluss des sechssemestrigen Bachelorstudiums (Bachelor of Arts B.A.) schließt sich ein viersemestriges Masterstudium an, welches die fachwissenschaftliche Ausbildung fortführt und sowohl fachdidaktische als auch pädagogi-

[19] Es gibt eine Ausnahme hierzu. Wenn Inklusive Pädagogik als großes Fach studiert wird, kann zwischen Mathematik und Deutsch als weiteres großes Fach gewählt werden (plus ein kleines Fach).

sche Kompetenzen der Studierenden vertieft. Dabei beinhaltet das Masterstudium ein Praxissemester sowie ein dreimonatiges Schulpraktikum. Beendet wird dieses Aufbaustudium mit dem Abschluss ‚Master of Education' (M.Ed.), welcher deutschlandweit als erstes Staatsexamen anerkannt ist und die Voraussetzung für den 18-monatigen Vorbereitungsdienst (Referendariat) darstellt. Nach erfolgreicher Durchführung des Referendariats erhält die/der Lehramtsauszubildende das zweite Staatsexamen und qualifiziert sich somit für den Dienst als Lehrkraft an Grundschulen.

1.3.2.2 Grundschullehramtsausbildung in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es insgesamt sechs Pädagogische Hochschulen (Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten), an denen das Lehramt an Grundschulen absolviert werden kann. Als Zugangsvoraussetzung müssen zukünftige Lehramtsstudierende im ersten Schritt – und seit dem Wintersemester 2011/2012 verpflichtend – einen Selbst-Test („Lehrer-Test"[20]) zur Orientierungshilfe durchführen. Das lehrerbildende Studium ist modularisiert aufgebaut, die Regelstudienzeit für das Lehramt an Grundschulen umfasst acht Semester und gliedert sich in einen bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Bereich als auch schulpraktische Anteile. Diese schulpraktischen Anteile beinhalten in Zusammenarbeit mit den Grundschulen ein zu Beginn des Studiums durchzuführendes Orientierungspraktikum, ein Praxissemester und ein Professionalisierungspraktikum zum Ende des Studiums. Insgesamt müssen vier der folgenden Kompetenzbereiche studiert werden: Deutsch (einschließlich Deutsch als Zweitsprache), Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Fremdsprache, Sport und Gesundheit, Sozialwissenschaften, Kunst und Musik, Evangelische Theologie und Religionspädagogik sowie katholische und islamische Theologie und Religionspädagogik – wobei Deutsch (inklusive Deutsch als Zweitsprache) und Mathematik obligatorisch, eines davon als Schwerpunkt, zu studieren sind. Einen zweiten

[20] MWFK, http://www.bw-cct.de/76.php [14.11.2014]

Schwerpunkt müssen die Studierenden aus den anderen Kompetenzbereichen respektive aus den ihnen zugeordneten Fächern wählen.

Das erste Staatsexamen wird nach erfolgreichem Abschluss des Studiums verliehen. Es gliedert sich der eineinhalbjährige Vorbereitungsdienst an, wobei selbstständige unterrichtende Tätigkeiten für das zweite und dritte Unterrichtshalbjahr vorgesehen sind. Der Vorbereitungsdienst endet mit Prüfungen, die sich anteilig zusammensetzen aus: Dokumentation mit Präsentation, Pädagogisches Kolloquium, Didaktisches Kolloquium, Unterrichtspraxis, Schulleiterbeurteilung und Schulrechtsprüfung. Nach bestandenen Prüfungen erlangen die Studierenden ihr zweites Staatsexamen.

1.3.2.3 Zusammenfassung der primarpädagogischen Ausbildung

Der Rahmen für die Lehramtsausbildung an Grundschulen wird zwar durch den Bund bzw. durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vorgegeben, die Umsetzung liegt jedoch in der Verantwortung der Länder. Damit ergeben sich sowohl hinsichtlich des Studium als auch der anschließenden Vorbereitungszeit bundeslandspezifische Unterschiede (Fächerangebot, Umfang einzelner Fächer, mögliche und obligatorische Fächerkombinationen und Fächerbestimmungen, Schulstufenschwerpunkte). So werden zum Beispiel lehrerbildende Studiengänge in Baden-Württemberg, ähnlich den Bachelor- und Masterstudiengängen, modularisiert angeboten, es wird jedoch mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen. Im Unterschied hierzu bietet Bremen einen konsekutiven Studiengang, der Bachelor- und Masterabschlüsse ermöglicht. Die Abschlüsse sind gleichwertig und in den Bundesländern gegenseitig anerkannt, die Studienwege unterschiedlich.

1.3.3 Fokussierung der Untersuchung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind aufgrund der Ausführungen zu elementar- und primarpädagogischen Rahmenbedingungen von forschungsleitendem Interesse,

- ob und inwiefern sich interprofessionelle Unterschiede zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen,
- ob und inwiefern sich bundeslandspezifische Unterschiede zwischen den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg,
- ob und inwiefern sich intraprofessionelle Unterschiede zwischen ErzieherInnen aus Bremen und Baden-Württemberg als auch zwischen GrundschullehrerInnen der beiden Bundesländer

feststellen lassen.

Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob sich interprofessionelle Unterschiede (z.B. aufgrund differierender Ausbildungswege) in der Selbst- und Fremdwahrnehmung kooperativer Zusammenarbeit (z.B. im Sinne der Wahrnehmung eines wertschätzenden Umgangs miteinander aus den verschiedenen Perspektiven der Befragten) von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen und Baden-Württemberg niederschlagen.

Nach umfassender Analyse von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die die Kooperation und Vernetzung des Elementar- und Primarbereiches fordern, lenken, vorgeben und somit auch beeinflussen können, widmet sich das folgende Kapitel dem Konstrukt der Anschlussfähigkeit und den damit verbundenen Begrifflichkeiten, um schlussendlich Kooperation als Voraussetzung der Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen und einer bruchlosen Bildungsbiographie der Kinder theoretisch verorten zu können.

2 ANSCHLUSSFÄHIGKEIT DES ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICHS

Kindergarten und Grundschule sind die ersten beiden, chronologisch aufeinander aufbauenden Bildungsstufen, deren mangelnde Abstimmung nach Faust u.a. (2011) als ein bedeutsamer Organisationsnachteil des deutschen Bildungswesens und als potentielle Hürde auf dem Bildungsweg der Kinder betrachtet werden kann (ebd. S. 38). Rückblickend lassen sich für Deutschland bis in das 19. Jahrhundert hinein Phasen – sogenannte Verdichtungszonen (Reyer 2006, S. 211f.) – identifizieren, in denen sich die Diskussionen und Versuche zur Annäherung des Elementar- und Primarbereiches mehren (vgl. Abbildung 2.1).

Erste Verdichtungszone um 1850:
Forderungen, Kleinkinderschulen und Kindergärten als Teil der Volksschule allgemein einzuführen; der Deutsche Lehrer-Verein fordert die „einheitlich vom Kindergarten bis zu Hochschule aufwärts gegliederte deutsche Volksschule“

Zweite Verdichtungszone um 1875:
Bestrebungen des Deutschen Fröbel-Vereins, „Kindergarten und Schule organisch zu verbinden“

Dritte Verdichtungszone um 1920:
Forderungen vor, während und nach der Reichsschulkonferenz von 1920, den Kindergarten als familienergänzende und schulvorbereitende Einrichtung dem Bildungssystem einzugliedern

Vierte Verdichtungszone 1945 bis 1989:
Schulvorbereitende Aufgabe des Kindergartens und Kooperation von Kindergarten und schulischer Unterstufe in der DDR

Fünfte Verdichtungszone 1960er / 70er Jahre:
Forderungen nach Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsreform; unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit; die strukturkonservative Trennung bleibt bestehen

Sechste Verdichtungszone 2000 bis ?

Abb. 2.1: Fünf Verdichtungszonen der Diskussion und Gestaltung des Verhältnisses von Kindergarten und Schule im historischen Ablauf (Reyer 2006, S. 212, Hervorhebungen im Original)

Seit der Jahrtausendwende gibt es eine Reihe von Maßnahmen, die eine Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule im Fokus haben (Faust u.a. 2011, Reyer 2006). Hierbei ist nach Faust u.a. (2011) die Kooperation von Kindergarten und Grundschule, neben strukturellen Reformen und curricularen Abstimmungen, ein zentrales Mittel der Wahl, um Anschlussfähigkeit im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich herzustellen (ebd. S. 40).

> „Einer der Wege zur besseren Anschlussfähigkeit ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule im Umfeld des Schuleintritts der Kinder […]“ (Faust u.a. 2011, S. 38).

Im Vorfeld der theoretischen und empirischen Analyse der Kooperation erscheint eine begriffliche Einordnung der in der Literatur oft parallel, synonym und nicht trennscharf verwendeten Konstrukte ‚Übergang‘, ‚Transition‘ und ‚Anschlussfähigkeit‘ (von Bülow 2011, S. 9) als notwendig.

2.1 Übergang, Transition, Anschlussfähigkeit – begriffliche Klärung

Nach Hacker (2008) wurde der Begriff Übergang abgelöst durch den psychologischen Fachbegriff Transition, da der Forschungsgegenstand an Intensität und das Forschungsfeld an Komplexität zugenommen haben (ebd., S. 170). Im Unterschied zur Anschlussfähigkeit, die den Fokus auf schulorganisatorische und didaktisch-methodische Schwerpunkte legt, geht es im Rahmen von Transitionsprozessen um die Befähigung des Kindes zur Bewältigung von Übergangsproblemen und Belastungen (ebd., S. 170f.).

Griebel und Niesel (2004) führen zum Wechsel vom Übergangs- zum Transitionskonzept aus, dass sich das Konzept des Übergangs vermehrt auf Veränderungsprozesse konzentriert, die gekoppelt sind an die Vorstellung einer linearen individuellen Entwicklung. Das Transitionskonzept überwindet diese Vereinfachungen und Schematisierungen und betont die Nichtlinearität und die Prozesshaftigkeit der Geschehensverläufe (ebd., S. 26).

> „Ob die Schnittstelle von Kindergarten und Grundschule unter dem Aspekt des „Übergangs“ oder unter dem Aspekt der „Anschlussfähigkeit“ themati-

> siert wird, ist in erster Linie abhängig vom Entstehungszeitpunkt der Texte“ (von Bülow 2011, S. 9, Hervorhebungen im Original).

Von Bülow (2011) geht davon aus, dass mit der Verbreitung des Konstruktivismus in pädagogischen und didaktischen theoretischen Ansätzen seit Ende der 1990er Jahre der Begriff Anschlussfähigkeit parallel zur Bezeichnung „Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ zur Geltung kam (ebd., S. 9). Weiterhin führt von Bülow (2011) aus, dass im Gegensatz zur Begrifflichkeit „Übergang von Kindergarten und Grundschule“, welche eher die Verschiedenartigkeit der Institutionen aufrechthält, mit der Formulierung „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule“ die Erwartung an beide Institutionen gebunden ist, Anschlussfähigkeit herzustellen (ebd., S. 9).

Im Folgenden sollen die Konstrukte einzeln beleuchtet werden, um ein dieser Arbeit zugrunde liegendes Verständnis herauszuarbeiten und den Begriff der Kooperation theoretisch zu verorten.

2.1.1 Übergang

> „Übergänge sind fester Bestandteil im menschlichen Lebenslauf. Sie markieren Wechsel von einem alten in einen neuen Zustand, von einer alten in eine neue Rolle, von einer alten in eine neue Aufgabe, von einer Phase in die nächste Phase des Lebens“ (Speck-Hamdan 2006, S. 20).

Dabei sind Lebensübergänge in Abgrenzung zu Bildungsübergängen „durch institutionalisierte Bildungseinrichtungen bestimmt“ (Carle 2004, S. 30). Diesbezüglich können Bildungsübergänge beschrieben werden als „Institutionalisierter Wechsel zwischen aufeinander aufbauenden Einrichtungen des Bildungswesens in der Schullaufbahn eines Kindes oder Jugendlichen“ (Schaub & Zenke 2007, S. 656). In diesem Sinne kennzeichnen Übergänge als feste Bestandteile den Wechsel in Lebensphasen, wie beispielsweise vom Kindergarten in die Schule, die mit noch unbekannten und neuen, ungewohnten Anforderungen und Aufgaben respektive mit Veränderungen verbunden sind. Bildungsübergänge „sind mit Abschied und Neuorientierung, Risiko und Chance, Schulwahl und Aufnahmebedingungen, Beurteilung und Auslese ver-

bunden“ (Schaub & Zenke 2007, S. 656). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Bewältigung eines Wechsels in die nächste Phase nachfolgende Übergänge und ihre Bewältigung beeinflussen (Fabian 2007, Margetts 2007, 2002).

Aus ökosystemischer Perspektive stellt Nickel (1990) fest, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule einer der bedeutendsten in der kindlichen Biografie ist. Dies bedeutet für die frühkindliche Bildung, dass der gelingende Übergang des Kindes beim Wechsel der Bildungsinstitutionen und dem Eintritt in das verpflichtende Schulsystem, maßgeblich zum Gelingen weiterer Übergänge in der Bildungsbiografie beiträgt (Kienig 2002). Griebel interpretiert den Übergang (aus transitionstheoretischer Sicht) dann als gelungen, wenn das Kind sich “in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt (Griebel 2006, S. 38) und „sich emotional, psychisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert“ (ebd., S. 38). Dabei wirke sich die Gestaltung positiver Beziehungen zur Lehrkraft und zu anderen Kindern als auch die im Kindergarten erworbenen schulnahen Kompetenzen förderlich auf die Schulanpassung und den schulischen Erfolg aus (Griebel 2012, S. 333). JMK und KMK unterstreichen aus bildungspolitischer Perspektive,

> „dass es für die Kinder von zentraler Bedeutung ist, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ohne Brüche und Misslingenserfahrungen erfolgreich verläuft. Wenn der Übergang gelingt,
>
> - erfahren Kinder sich als kompetente Lernende,
> - wird ihr Leistungs-Selbstkonzept in positiver Weise stabilisiert,
> - erfahren Kinder sich in ihrer sozialen Lernumgebung integriert“ (JFMK & KMK 2009, S. 3f.).

Darüber hinaus gibt es weitere, den Übergang betreffende, Differenzierungen. Demnach können sich Übergänge sowohl normativ als auch nicht-normativ vollziehen (Beelmann 2006). Normative Übergänge im Kindesalter sind beispielsweise ein Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule und betreffen nahezu alle Kinder. Nicht-normative Übergänge hingegen betreffen nicht alle Kinder, sie werden als nicht charakteristisch beschrieben (z.B. Ortswechsel, Veränderung der Familienstruktur durch Scheidung, Übergang von der häuslichen Umgebung in die Schule). Zudem werden auch vertikale (z.B. aufeinanderfolgende Bildungsinstitutionen im Lebenslauf) von horizontalen Übergängen (z.B. der Übergang von der Schule in den Hort als Bildungsinstitutionswechsel derselben Lebensphase) unterschieden (Speck-

Hamdan 2006, Broström & Wagner 2003), wobei diese Unterscheidung umstritten ist (Griebel, Niesel & Netta 2008).

Speck-Hamdan (2006) fasst zusammen: Übergänge „markieren damit auch immer eine Grenze, die den einen vom anderen Bereich trennt. Der Begriff des Übergangs ist in gleicher Weise mit der Bedeutung von Trennung wie von Verbindung konnotiert“ (ebd., S. 20).

2.1.2 Transition

Welzer versteht Übergänge als biographische Wandlungsprozesse, die „als nicht lineare und sozial prozessierte Geschehensabläufe zu verstehen sind [und] die sich am adäquatesten mit dem Begriff der Transition bezeichnen lassen“ (Welzer 1993, S. 11). Cowan entwickelte vor dem theoretischen Hintergrund der Ökopsychologie (Bronfenbrenner 1979) und Ansätzen auf der Grundlage von Stressforschung einen Transitionsansatz für Familien, der Veränderungen in der Umwelt des Kindes als kritische Lebensereignisse (Filipp 1995) betrachtet, die sich zum einen als belastend aber auch als entwicklungsfördernd darstellen können (Cowan 1991; Fthenakis 1999). Griebel und Niesel (2003) haben den Familien-Transitionsansatz von Cowan auf Übergänge im Bildungssystem übertragen (Faust & Roßbach 2004, S. 99, Kluczniok 2012, S. 9) und aus einer entwicklungs- und familienpsychologischen Perspektive zu einem theoretischen Konzept mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Fundierung weiterentwickelt (Griebel & Niesel 2004).

> „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind zum Bespiel vom Kindergartenkind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht“ (Griebel & Niesel 2004, S. 35).

Dabei wird der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vor einem entwicklungs- und familienpsychologischen Hintergrund nicht nur für Kinder, sondern auch für ihre Eltern als Entwicklungsaufgabe verstanden, die sich aus der Bewältigung

von Veränderungen auf verschiedenen Ebenen ergeben (Faust & Roßbach 2004, S. 99f.). Anforderungen auf der (1.) individuellen Ebene ergeben sich zum einen aus Veränderungen der Identität sowohl des Kindes (vom Kindergarten- zum Schulkind) als auch der Eltern (von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte liegt hierbei in der professionellen Unterstützung und Begleitung (Faust & Roßbach 2004, S. 99). Auf der (2.) interaktionalen Ebene ergeben sich Veränderungen im Beziehungsgefüge. Zum einen gehen bestehende Beziehungen verloren oder verändern sich (Eltern haben neue Erwartungen an das eingeschulte Kind und stellen neue Ansprüche z.B. hinsichtlich Pünktlichkeit, Selbstdisziplin, Fleiß), zum anderen müssen neue Beziehungen sowohl vom Kind als auch von den Eltern aufgebaut werden. Zudem muss sich das neue Schulkind im Gruppen- und Rollenbildungsprozess neu positionieren. Auf der (3.) kontextuellen Ebene ergeben sich Anforderungen aus der Integration zweier Lebensbereiche wie z.B. der zeitlichen und organisatorischen Abstimmung von Schule und Familie.

Transition ist somit im Zusammenhang der sozialen Systeme zu sehen und in Anlehnung an die Systemtheorie von Bronfenbrenner (1989) nicht auf das einzelne Individuum festzulegen, sondern als eingebettet in seine sozialen Netze zu verstehen. Die erfolgreiche Bewältigung der Transition ist somit nicht das Resultat der Kompetenz Einzelner, sondern erwächst vielmehr aus dem Zusammenwirken aller am Übergang Beteiligten – zu verstehen als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Niesel & Griebel 2013, S. 288). Lernen und Entwicklung vollziehen sich in sozialen Interaktionen aller am Übergang Beteiligten und sind als ko-konstruktive Prozesse zu verstehen (Griebel & Niesel 2011, S. 37; Hacker 2008, S. 170; Niesel, Griebel & Netta 2008, S. 12). Niesel und Griebel (2013) fassen zusammen:

> „Als Transition werden Lebensereignisse bezeichnet, die die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern, wobei in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung angeregt wird“ (Niesel & Griebel 2013, S. 288).

Die Anpassungs- und Veränderungsleistungen auf den unterschiedlichen Ebenen (Ebene des Individuums, Ebene der Beziehungen, Ebene der Lebensumwelten; Niesel, Griebel & Netta 2008, S. 15f.) können mit Belastungsfaktoren verbunden sein. Im Sinne der Stresstheorie (Lazarus 1995) können mit Belastungen verbundene

Stressreaktionen verringert werden, wenn Transitionen vorhersehbar, kontrollierbar und mit einem angemessenen Anforderungsniveau verbunden sind (Niesel, Griebel & Netta 2008, S. 12). Damit kann jedoch nicht die Forderung nach Herstellung von Kontinuität im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule verbunden sein, da Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes als „entwicklungsförderliche Potenziale“ (Faust & Roßbach 2004, S. 100) und als Stimulus für die kindliche Entwicklung (Filipp 1995, Welzer 1993) angesehen werden können. Vielmehr geht es um das bewusste Umgehen mit und die bewusste Gestaltung dieser Diskontinuitäten durch ErzieherInnen und LehrerInnen, um die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs für Kindern und Eltern zu fördern und zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wird die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule betont.

Auf der einen Seite sehen Faust und Roßbach (2004) das theoretische Konzept des Transitionsansatzes als hilfreich an, da sowohl Unterstützungs- als auch Kooperationsmaßnahmen differenzierter formuliert und in die Praxis umgesetzt werden können (ebd., S. 100). Auf der anderen Seite kritisieren sie, dass die Frage, welche Art und Weise von Übergängen überhaupt wichtig sind bzw. ob sich bestehende Übergänge nicht durch andere Strukturierungen effektiver bewältigen lassen, nicht beantwortet werden kann (ebd., S. 100). Darüber hinaus merken sie kritisch an, dass inhaltliche Spezifikationen des Übergangs fehlen. Besonderheiten kindlicher kognitiver Lernprozesse werden nicht berücksichtigt (ebd., S. 100) und es werden keine curricularen Anforderungen formuliert (Faust 2013, S. 18, Faust 2008, S. 227).

2.1.3 Anschlussfähigkeit

Insbesondere am letzten Kritikpunkt setzt der Begriff der Anschlussfähigkeit an und zielt auf aufeinander aufbauende Bildungsinhalte der im Bildungsprozess aufeinander folgenden Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule.

> „Beim Übergang von einer Bildungsstufe in die biographisch anschließende entsteht die Frage, wie „anschlussfähig“ die beiden Stufen sind: Worin sind sich abgebende und aufnehmende Stufe in ihren Struktur- und Prozessmerkmalen und in ihren pädagogischen Orientierungen ähnlich, worin unterscheiden sie sich“ (Faust 2008, S. 226)?

Unterstützer und Begleiter des kindlichen Übergangs – Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen, Träger elementarpädagogischer Einrichtungen, Bildungspolitiker etc. (Hacker 2008, S. 170) – sind verantwortlich, Kontinuitäten (z.B. aufgrund von Ähnlichkeiten) und Diskontinuitäten (z.B. aufgrund von Unterschieden) der aufeinanderfolgenden Bildungsinstitutionen im Übergang für das Kind als „machbar“ und anschlussfähig zu gestalten (Denner & Schumacher 2004).

Bei näherer Betrachtung stellt sich Anschlussfähigkeit als ein Mehrebenenkonstrukt dar, deren Auswirkungen, Maßnahmen der Umsetzung und Gelingen resp. Nichtgelingen sich in der Bewältigung des Übergangs durch das Kind niederschlagen können. Somit wird im Folgenden Anschlussfähigkeit

- auf der Ebene des Kindes,
- auf der Ebene der Institutionen und
- auf der Ebene der Fachkräfte

detailliert betrachtet (Carle 2014, Schuler u.a. 2015).

2.1.3.1 Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Kindes

> „Den Anschluss der Bildungsprozesse vollzieht aber jeder Lerner, jede Lernerin selbst, indem er bzw. sie das Neue mit dem Bekannten verbindet“ (Denner & Schumacher 2004, S. 70).

Im Zentrum steht somit das Kind als aktiver Mitgestalter der Bewältigung von u.a. Hindernissen und Belastungen im institutionellen Übergang (Hacker 2008, S. 170), welcher nach Filipp (1995) als kritisches Lebensereignis verstanden werden kann.

> Also „solche im Leben einer Person auftretenden Ereignisse […], die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp 1995, S. 23).

Für das eingeschulte Kind ergeben sich mit den damit einhergehenden Veränderungen z.B. der sozialen Situation oder von Verhaltensanforderungen (durch Lehrkräfte, Eltern etc.) Ungleichgewichte zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt (Filipp 1995, S. 24), die durch individuelle Anpassungsleistungen des Schulanfängers und

der Schulanfängerin ausgeglichen werden müssen (ebd., S. 9). Im Zuge dieser Anpassungs- und Bewältigungsprozesse kann das Kind (mit Begleitung und Unterstützung durch u.a. pädagogische Fachkräfte und Eltern) Anschlussfähigkeit auf individueller Ebene entstehen lassen.

Faust (2004) und Kluczniok (2012) deuten den Blick in amtliche Einschulungszahlen und insbesondere die Zahlen zu verspätet eingeschulten Kindern als zahlenmäßigen Hinweis für Probleme beim Übergang vom Kindergarten in die Schule (Faust 2004, S. 94f., Kluczniok 2012, S. 7). Der Zeitpunkt der Einschulung ist in Deutschland durch die Stichtagsregelung festgelegt. Laut der Empfehlungen zum Schulanfang der Kultusministerkonferenz (1997) wird der Stichtag für den Beginn der Schulpflicht bundeslandspezifisch nach eigenem Ermessen zwischen dem 30. Juni und dem 30. September festgelegt. In Baden-Württemberg wurde der 30. September als Stichtag durch einen zusätzlichen Zeitkorridor flexibilisiert. Eltern können somit für Kinder, die zwischen dem 01. Oktober und 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, die Schulpflicht in Absprache mit der/dem Schulleitenden selber auslösen. Im Bundesland Bremen wurde das gesamte Zeitfenster nach vorne verlegt, indem der Stichtag auf den 30. Juni festgesetzt wurde, wobei auch hier auf Antrag der Eltern Kinder, die zwischen dem 30. Juni und dem 31. Dezember das 6. Lebensjahr vollenden, im selben Jahr eingeschult werden können. Im Schuljahr 2012/2013 wurden in Deutschland ca. 90% der Kinder fristgemäß eingeschult. Etwa 3 % der Schulanfänger waren vorzeitig eingeschulte Kinder, diejenigen die nach dem bundeslandspezifischen Stichtag (30.06. bis 30.09) und bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollendet hatten. Eine Zurückstellung vom Schulbesuch ist entsprechend der Empfehlung der KMK (1997) nur in Ausnahmefällen möglich. Für das Schuljahr 2012/13 traf dies für 6,6% der Schulanfänger zu (Statistisches Bundesamt 2014). Im Vergleich hierzu waren es im Schuljahr 2010/11 etwa 7,5% verspätet eingeschulte Kinder (Statistisches Bundesamt 2011). Zwar nimmt der prozentuale Anteil verspätet eingeschulter Kinder in Deutschland in den letzten Jahren leicht ab, in absoluten Zahlen ausgedrückt, sind es 2012/13 dennoch 45.522 Kinder, welche nicht fristgerecht in die Grundschule kommen (Statistisches Bundesamt 2014, Korrekturfassung 2015, S. 9).

Die überwiegende Zahl der Kinder freut sich auf die Schule, sie erleben den Beginn der Schule als neue Erfahrung, an der sie wachsen können (Hellmich 2007, S. 6f.,

Speck-Hamdan 2006, S. 22). Im Gegenzug existieren national wie international Studien, deren Ergebnisse in sehr heterogenem Maße belegen, dass 14% bis 50% der Kinder Probleme beim Übergang in die Grundschule haben (Beelmann 2006, Griebel & Niesel 2004, Kienig 2002, Rimm-Kaufmann & Pianta 2000). Griebel und Niesel (2011) interpretieren diese Ergebnisse dahingehend, dass der Übergang für Kinder grundsätzlich problembehaftet sei. Dies stützt auch die Annahme des Transitionsansatzes, dass der Wechsel von Lebensumwelten mit grundlegenden, tiefgreifenden Veränderungen, die zu einer „Labilisierung des Person-Umwelt-Verältnisses" (Faust u.a. 2012, S. 198) führen, verbunden ist. Neben methodischer Kritik über zu geringe Stichprobengrößen und über zeitlich enge Erhebungszeiträume im Übergang weisen Faust u.a. (2012) darauf hin, dass sozial-emotionale Persönlichkeitsmerkmale auch bereits bei Kindern zeitlich relativ stabil sind (Faust u.a. 2012, S. 198) und auftretende Verhaltens- und Anpassungsprobleme im Übergang wie z.B. Schüchternheit und dissoziales Verhalten keine Begleiterscheinungen oder Folgen des Übergangs darstellen (Faust u.a. 2012, S. 198). Im Rahmen der Längsschnittstudie „BiKS 3-10" (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter, vgl. Kapitel 3.5.2) konnten Faust u.a. (2012) keine Anzeichen für Übergangsprobleme derart feststellen, dass sozial-emotionale Probleme beim Schuleintritt neu auftraten. Faust u.a. (2012) sehen dies mit der paradoxen Theorie von Caspi und Moffitt (1993) vereinbar, wonach bereits bestehende Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. Ängstlichkeit, in ihrem Auftreten durch, mit dem Schuleintritt einhergehende, Veränderungen bestärkt werden und im interindividuellen querschnittlichen Vergleich hervorstechen.

> „Einzelne Kinder können demnach auch beim Schuleintritt unter ängstlich-depressiven Symptomen, Aufmerksamkeitsproblemen oder körperlichen Beschwerden leiden, aber es wäre falsch, sie dem Übergang zuzuschreiben. Deswegen sollten pädagogische Interventionen nicht bis zum Schuleintritt aufgeschoben werden, sondern stattdessen unter Einbezug der Eltern so früh wie möglich im Kindergarten stattfinden" (Faust u.a. 2012, S. 14).

Ebenso formulieren Carle u.a. (2011) ihre Empfehlung: „Diagnose und Förderung bei besonderem Förderbedarf müssen sehr viel früher einsetzen und sollten von der Frage des Übergangs in die Grundschule abgekoppelt werden" (ebd., S. 169).

Daraus ableitend lässt sich vermuten, dass auch die Frage nach Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Kindes nicht erst im Zuge des Wechsels der Bildungsinstitutionen

zu stellen ist, damit, in Anlehnung an Griebel und Niesel (2004), das Kind emotionale, psychische, physische und intellektuelle Veränderungsprozesse durchlaufen kann, um sowohl den Neuanfang als auch den Anschluss erfolgreich gestalten zu können. Vielmehr muss verstärkt auf Kinder geachtet werden, welche – und darauf verweisen Faust u.a. (2012) in ihrer BiKS-Längsschnittstudie 3-10 – z.B. aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau kommen.

2.1.3.2 Anschlussfähigkeit auf der Ebene der Institutionen

Ebenso sind die am Übergang beteiligten Institutionen für den Neuanfang als auch für den Anschluss verantwortlich. Dabei muss institutionelle Anschlussfähigkeit von zwei Seiten aus betrachtet werden (Carle 2014).

> „Auf der einen Seite müssen neue Erfahrungen ermöglicht werden, auf der anderen Seite müssen begonnene Entwicklungs- und Lernprozesse fortgeführt und die neuen Erfahrungen an die vorhandenen angekoppelt werden“ (Speck-Hamdan 2006, S. 22).

Aus der Perspektive der Grundschule muss die Bildungsarbeit des Kindergartens „auf ihre Weise“ fortgesetzt werden (Carle 2014, S. 162, in Anlehnung an JMK & KMK 2004a, S. 3). Dies bedeutet, dass Lernangebote der Grundschule auf den Angeboten des Kindergartens aufbauen müssen. Aus der Sicht des Kindergartens ist hinsichtlich der Anschlussfähigkeit wichtig, dass Grundlagen für das Lernen in der Schule geschaffen werden (Carle 2014, S. 162). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Anschlussfähigkeit ausschließlich erreicht werden kann durch kontinuierlichen und „in der gleichen Systematik stehenden Wissensaufbau“ (Carle 2014, S. 162). Vielmehr ist der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich von vielfältigen Diskontinuitäten geprägt (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2).

> „Indem sich Institutionen voneinander unterscheiden, voneinander abgrenzen, klären sie ihr eigenes Selbstverständnis. Auf dieser Grundlage können produktive Austauschprozesse stattfinden. Wenn Kita und Grundschule an der gemeinsamen Schnittstelle Übergang zusammen arbeiten sollen, lohnt es sich, die Grenzen zwischen den Institutionen näher zu beleuchten“ (Speck-Hamdan 2006, S. 23).

Unterschiedliche historische Entwicklungen und damit einhergehende unterschiedliche Selbstverständnisse begründen u.a. institutionelle Grenzen zwischen Kindergarten und Grundschule. Zwar wird der Kindergarten mittlerweile als Elementarstufe des Bildungswesens bezeichnet (Carle 2000, S. 194ff.), dennoch gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule bezüglich ihrer strukturellen Voraussetzungen und Organisation (Speck-Hamdan 2006, S. 23). Dazu gehören unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche auf politischer wie auch auf Verwaltungsebene. Wie in Kapitel 1.1.1 beschrieben, wird der Kindergarten der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, die Schulen unterliegen der Aufsicht des Staates. Zudem werden in der Mehrzahl der Bundesländer Kindergärten und Schulen unterschiedlichen Ressorts unterstellt: Kindergärten dem Sozialministerium, Grundschulen dem Bildungsministerium (Speck-Hamdan 2006, S. 23). Der Besuch des Kindergartens basiert auf der Freiwilligkeit und ist kostenpflichtig, wohingegen die Grundschule die erste verpflichtende staatliche Bildungsinstitution darstellt – kostenfrei. Sowohl Kindergarten als auch Grundschule verstehen sich als Bildungsinstitutionen, arbeiten jedoch mit eigenständigen, voneinander unabhängigen Bildungsaufträgen (Carle 2014, S. 162). Für die Grundschule existieren verbindliche bundeslandspezifische Lehrpläne und Bildungsstandards. Demgegenüber wurde zwar ein gemeinsamer Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen von der Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004) formuliert, in dessen Konsequenz nunmehr in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt und implementiert wurden, jedoch fehlt es hier an Einheitlichkeit in der Formulierung und Umsetzung sowie an Verbindlichkeit für die pädagogische Arbeit in den Institutionen (vgl. Kapitel 1.2.1, Diskowski 2008).

„Das Anliegen der Anschlussfähigkeit verlangt, sich weniger auf das Trennende als vielmehr auf das Verbindende zu konzentrieren“ (Speck-Hamdan 2006, S. 26). Im Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004) werden sowohl das gemeinsame Bildungsverständnis als auch Unterschiede des Elementar- und Primarbereiches unterstrichen:

> „Kindertagesstätten und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptie-

> ren Kindertagesstätten und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen“ (JMK & KMK 2004a, S. 8).

Im Kindergarten liegt der Fokus auf der Vermittlung übergreifender und grundlegender Kompetenzen. In der Grundschule werden im Vergleich dazu eher domänenrespektive bereichsspezifische Kompetenzen vermittelt (Carle 2014), aber auch die Grundschule betont, zumindest gegenüber der weiterführenden Schulen, ihre grundlegende, fächerübergreifende Bildungsarbeit, die sich auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes bezieht. „Die Affinität zwischen dem Bildungsverständnis des Elementarbereichs und dem des Primarbereichs ist nicht zu übersehen“ (Speck-Hamdan 2006, S. 25). Somit können auch Diskontinuitäten im institutionellen Übergang anschlussfähig sein und Herausforderungen mit potentiellem Entwicklungsanreiz bieten (Däschler-Seiler 2004, S. 15).

An oberster Stelle der Prioritätenlisten und im Sinne des Gemeinsamen und Verbindenden der aufeinanderfolgenden Bildungsinstitutionen sollte die „Sicherung der *Anschlussfähigkeit* […] beider Systeme sein“ (KMK & JMK 2004a, S. 8, Hervorhebung im Original).

2.1.3.3 Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Fachpersonals

Diese Forderung an die Systeme findet ihre praktische Umsetzung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. Ohne Kenntnis über (a) Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes, (b) die Fähigkeit zur Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes und (c) das kompetente Gestalten von Lernmöglichkeiten im nächsten Entwicklungsschritt mangelt es an grundlegenden Voraussetzungen hinsichtlich anschlussfähiger Bildungsprozesse bzw. für die Anschlussfähigkeit pädagogischer Angebote im Kindergarten und in der Grundschule (Schuler u.a. 2015).

Zu a): Analog zur neueren Lehr-Lern-Forschung hat sich auch die Sichtweise von Bildung und Lernen im Kindergarten und in der Grundschule unter dem Einfluss

neurobiologischer Kognitionsforschung und des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas verändert.

> „Lernen wird als aktiver, konstruktiver Prozess verstanden, bei dem Lernende die Welt (bzw. ihr Wissen und ihre Erfahrungen über die Welt) im Kopf (re)konstruieren, d.h.: Lernende weisen Sinneseindrücken Bedeutungen zu, sie verarbeiten neue Informationen auf der Grundlage ihres Vorwissens und der bereits vorhandenen kognitiven Strukturen und bauen auf diese Weise ein immer dichteres Netz an Wissen und an kognitiven Strukturen auf. Eine besonderen Bedeutung kommt dem Vorwissen der Lernenden zu, da die Vernetzungsmöglichkeiten für neue Informationen und Erfahrungen beim Lernen umso sicherer sind, je größer das Vorwissen ist, an dem angeknüpft werden kann und umgekehrt“ (Knauf & Schubert 2006, S. 159).

Dabei, so führen Knauf und Schubert (2006, S. 159) weiter aus, gibt es graduelle Abstufungen zum einen in Bezug auf das Ausmaß der Selbstregulation des Lernens (Selbstbildung – Ko-Konstruktion) und zum anderen hinsichtlich des Ausmaßes an indirekter und direkter Unterstützung aus dem sozialen Umfeld.

Im Primarbereich werden nach Knauf und Schubert (2006) Instruktion und Konstruktion nicht mehr „als sich ausschließendes Gegensatzpaar aufgefasst, sondern als sich wechselseitig beeinflussende Bestandteile von Lehr-Lern-Prozessen“ (ebd. S. 159). Nach Diskowski (2008) muss „jede noch so dirigistische Instruktion durch das Nadelöhr der Konstruktion des Individuums“ (ebd. S. 55), da Weltaneignung immer eine Leistung des Individuums ist. Vor dem Hintergrund eines gemäßigten konstruktivistischen Verständnisses ist es Aufgabe der Lehrkraft, den „Konstruktionsprozess durch geeignete Maßnahmen zu ermöglichen und zu fördern“ (Möller 2001, S. 27). Im Rahmen einer anregend gestalteten, aktivierenden Lernumgebung wird Lernen selbst zum Gegenstand des Lernens, rückt die Förderung von Lernkompetenz in den Fokus und definiert Unterricht sich als Angebot an die Lernenden (Speck-Hamdan 2006, S. 26).

Im Elementarbereich scheint es im Vergleich hierzu größere Unterschiede zu geben – vom dekontextualisierten radikal-konstruktivistischen bis hin zum sozialkonstruktivistischen Ansatz (Knauf & Schubert 2006, S. 159f.). Aus der radikalkonstruktivistischen Perspektive ist Lernen nach Schäfer (2001) ein hauptsächlich individueller, unabhängig vom Kontext stattfindender Prozess, der als Selbst-Bildung verstanden werden kann (Schäfer 2001, S. 7). „Erwachsene [müssen] […] die Eigen-

ständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen, sie soweit mittragen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und weiterentwickeln können" (Schäfer 2001, S. 11). Fthenakis (2010) betrachtet hingegen Lernen und die Konstruktion von Wissen als interaktionalen und ko-konstruktiven Prozess, an dem das Kind selbst, Eltern, pädagogische Fachkräfte und andere beteiligt sind.

> „Entwicklung ist nicht etwas, das im Kind eo ipso voranschreitet, sondern ein Prozess, der nicht von der sozialen Lebenswelt des Kindes getrennt werden kann. Bildung muss daher notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind. Es reicht deshalb nicht aus, in Bildungskonzepten für die Kinder von heute auf selbstbildende Potenziale zu bauen" (Fthenakis 2010[21]).

Demnach liegt der Fokus auf Interaktionsprozessen zwischen dem Kind und Erwachsenen resp. auf der Bedeutung sozialer Beziehungen für das Lernen und die Wissenskonstruktion (ebd.).

In der Zusammenschau hinsichtlich der Lernprozesse lässt sich sagen, dass das Lernen in der frühen Kindheit gekennzeichnet ist durch den Aspekt der Selbstbildung, in deren Rahmen die Welt eigentätig vom Lernenden erschlossen und Wissen selbst konstruiert wird (Speck-Hamdan 2006, S. 26). Sowohl im Elementarbereich als auch im Primarbereich hat sich eine konstruktivistische Grundvorstellung vom Lernen etabliert – dies kann als eine Gemeinsamkeit und als verbindendes Element interpretiert werden, insofern sich diese Grundvorstellung in den Überzeugungen der Fachkräfte widerspiegelt und diese sich wiederum im Handeln niederschlagen (können – u.a. in Abhängigkeit von diversen Rahmenbedingungen).

> „Die konstruktivistische Grundvorstellung vom Lernen verbindet also Kita und Grundschule, auch wenn sich das Lernen unter den institutionellen Bedingungen ein wenig anders konkretisiert" (Speck-Hamdan 2006, S. 26).

Somit – so kann angenommen und muss geprüft werden – existieren auf der Ebene des Fachpersonals gute Voraussetzungen, um der Annahme nachzukommen, dass Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Fachpersonals hergestellt werden kann, wenn ein gemeinsames Verständnis über Bildung und Lernen vorherrscht (Knauf & Schubert 2006, S. 160).

[21] http://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain [12.06.2015]

Aus der Betrachtung von Entwicklungsprozessen des Kindes erwächst auch die Diskussion um den Begriff der Schulfähigkeit. Aus systemtheoretischer Sicht (Nickel 1992) entsteht Schulfähigkeit durch Wechselwirkungen und dem Zusammenwirken der Lebensumwelten des Kindes – Familie, Kindergarten, Schule. Kammermeyer (2004) betrachtet Schulfähigkeit ebenso aus systemtheoretischer Perspektive und stellt fest, dass Schulfähigkeit des Kindes als gemeinsame Aufgabe von Kindergärten und Grundschulen zu betrachten sei. Dabei geht es jedoch nicht um den Kindergarten als Zulieferer und die Grundschule als Ort, an dem Schulfähigkeit erarbeitet wird. Nach Hacker (2001) weist Schulfähigkeit auf die Anschlussfähigkeit beider Systeme hin. Problematisch ist jedoch, dass zum einen schulische Erwartungen an den Schulanfänger als auch pädagogische Angebote für viele Frühpädagogen nicht transparent sind (Griebel 2006, S. 39). Zum anderen verstehen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien und Überzeugungen nicht immer dasselbe unter dem Begriff der ‚Schulfähigkeit'. So gibt es auch heute noch reifungstheoretische Annahmen, die davon ausgehen, dass mit zunehmendem Alter des Kindes die Wahrscheinlichkeit einer erreichten Schulreife steigt (Griebel 2006, S. 38) – das Alter des Kindes gilt auch gegenwärtig als Schuleintrittskriterium (Stamm 2013, S. 275) „und manche Erzieherin spricht auch heute noch von der „Schulreife" […]" (Speck-Hamdan 2006, S. 27, Hervorhebung im Original).

Studien (Plehn 2012, von Bülow 2011) belegen, dass das Ziel für ErzieherInnen, nach Auffassung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften, in der Vorbereitung der Kinder auf die Grundschule zu finden ist. Dabei wird auch auf das in der Grundschule erwartete Stillsitzen verwiesen. Von Bülow (2011) unterstreicht mit ihren Ergebnissen diese Einstellung, dass das Erreichen der „Schulfähigkeit" der Kinder eine Aufgabe des Kindergartens sei. Dabei verstehen die befragten GrundschullehrerInnen unter ‚Schulfähigkeit', dass Kinder eigene Bedürfnisse zurückstellen, sich sozial angemessen verhalten und „ihren Namen schreiben können, mit Schere, Stift und Klebstoff korrekt umgehen können und eine pflichtbewusste und geplante Arbeitshaltung zeigen" (von Bülow 2011, S. 206).

An dieser Stelle soll auf die Diskrepanz zwischen dem theoretisch formulierten Anspruch der konstruktivistischen Grundvorstellung, welche beide Bildungsinstitutionen verbindet bzw. verbinden soll (Speck-Hamdan 2006, S. 26), und dem in der Praxis von den Fachkräften gelebten Anspruch, der im gegensätzlichen Sinne geprägt ist

von lehr-lerntheoretischen Grundvorstellungen des Behaviorismus‘ (z.B. operante Konditionierung), hingewiesen werden. Folgende Gedanken drängen sich in diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der Zielstellung dieser Arbeit auf: Welchen Einfluss hat dieser gelebte Anspruch, der anscheinend im Verborgenen wirkt und auf theoretischer bzw. bildungspolitischer Ebenen nicht aufgegriffen wird, auf den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation‘? Spiegelt sich ein hoher Wirkungsgrad derartiger gegenseitiger Erwartungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen und die demnach ausgerichtete Gestaltung der jeweiligen pädagogischen Arbeit in der hauptsächlich praktizierten und eher wenig aufwendigen Kooperation z.B. in Form gegenseitiger Besuche (im Vergleich zu intensiveren Kooperationen in Form von gemeinsamen Fortbildungen der Professionen) wider (vgl. Kapitel 3.3 und 3.5)? Die Überlegungen lassen sich in dieser Richtung weiterführen: Wenn dem so ist, könnte Kooperation in Form des Austausches (z.B. gegenseitige Besuche der Kinder, vgl. Kapitel 3.3) als Medium im Sinne der operanten Konditionierung wirksam werden (z.B. Schulkinder leben bei Besuchen der Kindergartenkinder vor, dass – entsprechend des gelebten Anspruchs s.o. – Stillsitzen und Zuhören erwünschte, erwartete und evtl. sogar positiv sanktionierte Verhaltensweisen sind, welche die Kindergartenkinder entsprechend der Wirkmechanismen des Modelllernens verinnerlichen.)?

Ein Teil der Lehrkräfte betont sogar, „dass sie keine expliziten Erwartungen an den Kindergarten stellen, d.h., der Bildungsauftrag des Kindergartens ist für ihre Tätigkeit irrelevant“ (von Bülow 2011, S. 207). Demnach wünschen sich Grundschullehrkräfte eine homogene Gruppe von Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die sich auf einem gleichen niedrigen Fähigkeits- und Wissensniveau befinden. Es lassen sich jedoch auch Belege in der Literatur finden, die betonen, dass sich das pädagogische Fachpersonal im Elementar- und Primarbereich hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses über Vorläuferfertigkeiten annähert (Moser, Stamm & Hollenweger 2005; Mauron Schäppi 2009).

In diesem Zusammenhang fällt erschwerend ins Gewicht, dass ErzieherInnen über zu wenig Wissen über die Grundschule (Anforderungen, Konzepte) und über Erwartungen der Grundschullehrkräfte verfügen (Plehn 2012, von Bülow 2011). Plehn (2012) betont diesbezüglich, dass eine intensive Kooperation auf der Ebene des

Fachpersonals dazu beitragen kann, dass ErzieherInnen ein realistischeres Bild von den schulischen Anforderungen an die Kinder haben.

Zu b): Eine weitere wichtige Rolle spielen bei der Betrachtung der Anschlussfähigkeit auch die in den Institutionen eingesetzten Verfahren zur Dokumentation des Entwicklungsstandes. Im baden-württembergischen Orientierungsplan (2011) für den Elementarbereich wird herausgestellt, dass Entwicklungsdokumentationen eine Basis der gemeinsamen pädagogischen Arbeit sind (ebd., S. 19). Ebenso betont auch der Rahmenplan für Bremen (2012), dass die im Kindergarten durchgeführten Dokumentationen dem Austausch zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zugrunde gelegt werden sollen (ebd., S. 38). In der Praxis jedoch können sich diese Forderungen bzw. Empfehlungen in ihrer Umsetzung als schwierig erweisen. Verfahren zur Dokumentation des Entwicklungsstandes stammen häufig aus den unterschiedlichsten Quellen oder werden zum Teil von Kindergärten auch selbst konstruiert (Griebel 2006, S. 39). Bereichsübergreifende diagnostische Instrumente, die sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule eingesetzt werden können, sind wenig oder gar nicht vorhanden (Knauf & Schubert 2006, S. 155). Zudem erschwert die Heterogenität der Instrumente und damit der Resultate einen Vergleich von Ergebnissen und bietet darüber hinaus den pädagogischen Fachkräften wenig Anreiz, die auf diagnostischem Wege gewonnenen Erkenntnisse zum Wohle des Kindes im Übergang zu nutzen.

Zu c): Ein Merkmal pädagogisch-didaktischer Orientierung im Kindergarten ist vorwiegend das freie Spiel und das selbstgesteuerte Entdecken. Im Unterschied zur Schule finden Lernprozesse nicht fächerorientiert und unter der Vorgabe verpflichtender Ziele statt, sondern richten sich vordergründig, traditionell vor dem Verständnis des situierten Lernens, auf die Bewältigung des Alltags (Carle 2014, S. 163). In der Schule liegt der Fokus verstärkt auf domänenspezifischem, angeleitetem Lernen, wobei allgemeine Voraussetzungen eher hinter die Orientierung auf den fachlichen Lernstand des Kindes treten.

> „Traditionell ist der Kindergarten sozialpädagogisch ausgerichtet, während die Schule primär die kognitive Förderung im Blick hat. Damit ist weder das Lernen im Kindergarten noch das Spiel in der Schule ausgeschlossen. Diese Kennzeichnungen geben lediglich Gewichtungen und Orientierungen an“ (Speck-Hamdan 2006, S. 24).

Eine einflussreiche Position bei der Gestaltung von Lernarrangements nehmen lehr-lerntheoretische Überzeugungen der Fachkräfte ein (Carle 2014, S. 164). Überzeugungen strukturieren, gemäß der allgemeinen Annahme ihrer Filterfunktion, die Art der Begegnung mit der Welt vor, steuern die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte und beeinflussen damit die Auswahl von Informationen als auch die Zielvorstellungen und damit einhergehende als möglich erachtete Handlungsoptionen (Köller u.a. 2000, Pajares 1992). Andere Autoren interpretieren Überzeugungen als Brücke zwischen Wissen und Handeln, wonach Überzeugungen eine Art Vermittlungsfunktion zwischen Wissen und Handeln einnehmen (Felbrich u.a. 2010). Überzeugungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zum Lehren und Lernen beziehen sich im weitesten Sinne auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements. Kleickmann u.a. (2010) unterscheiden im Rahmen ihrer Untersuchung mit Grundschullehrkräften neben praktizistischen Überzeugungen auch sozialkonstruktivistische und transmissive Überzeugungen. Entsprechend praktizistischer Überzeugungen (Prawat 1992) lernen SchülerInnen einzig über praktisches Handeln wie z.B. das Durchführen von Versuchen. Demgegenüber verstehen Lehrkräfte mit transmissiven Überzeugungen (Porlán & Martin del Pozo 2004) ihre Aufgabe derart, dass sie Wissen an SchülerInnen vermitteln bzw. weitergeben, wobei die SchülerInnen eher als passive Rezipienten dieses Wissen aufnehmen. Nach diesem Verständnis ist der Lehr-Lern-Prozess als einseitige Informationstransmission von der Lehrkraft zur/zum SchülerIn zu verstehen. Einen Gegenpol hierzu stellen sozialkonstruktivistische Überzeugungen dar, welche Wissenserwerbprozesse auf der Basis selbstgesteuerter Konstruktionsleistungen der Lernenden verstehen. Die Aufgabe der Lehrkräfte liegt nach diesem Verständnis in der Unterstützung der kindlichen Lernprozesse durch angemessene strukturierende und herausfordernde Lernbegleitung und der Bereitstellung geeigneter und anregender Lernumgebungen (Palincsar 1998).

Empirische Befunde zur Bedeutung von Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte für ihr Handeln konzentrieren sich zum Großteil auf Lehrkräfte bzw. Studierende eines lehrerbildenden Studiums. Diesbezüglich konnte ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und dem unterrichtlichen Handeln (Brownlee & Berthelsen 2008, Haerle & Bendixen 2008, Louca u.a. 2004, Staub & Stern 2002, Steinbring 1991) sowie die Auswirkung auf den Lernerfolg der SchülerInnen (Peterson u.a. 1989) empirisch belegt, unklar ist jedoch wie dieser Zusammenhang modelliert wer-

den kann (Voss u.a. 2011, S. 240). Für den Elementarbereich existiert demgegenüber ein Forschungsdefizit bezüglich der Untersuchung lehr-lerntheoretischer Überzeugungen von ErzieherInnen und ihr Wirken auf das pädagogische Handeln (Carle 2014, S. 165).

Die Anschlussfähigkeit pädagogisch-didaktischer Überzeugungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

> „ […] ist derzeit von vielen Zufällen abhängig, da auf beiden Seiten ein breites Spektrum unterschiedlicher leitender Vorstellungen vorhanden ist. Es gibt aber Anknüpfungspunkte […] hinsichtlich der pädagogischen Grundüberzeugungen. Insbesondere diese Befunde deuten darauf hin, dass eine bildungsbiographische Anschlussfähigkeit für die Kinder stark auf die Kooperation der abgebenden Erzieherin und der die Kinder aufnehmenden Grundschullehrkräfte angewiesen ist“ (Carle 2014, S. 165).

Es zeigt sich, dass die unterschiedlichen Ebenen der Anschlussfähigkeit nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Die Arbeit von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen wird vielerlei bedingt durch institutionelle (Rahmen-)Bedingungen als auch durch Voraussetzungen und Gegebenheiten auf der Ebene des Kindes sowie durch individuelle Faktoren wie beispielsweise Überzeugungen und fachliche Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte. Insbesondere auf der Ebene der institutionellen Anschlussfähigkeit können elementar- und primarpädagogische Unterschiede beschrieben werden, wie beispielsweise Unterschiede in den Zuständigkeitsbereichen (z.B. Sozial- vs. Bildungsministerium), im Ausmaß der Verbindlichkeit (z.B. nicht obligatorischer Kindergartenbesuch vs. gesetzliche Schulpflicht), in den Bildungsaufträgen und den Zugangsweisen (z.B. Vermittlung übergreifender, grundlegender Kompetenzen vs. domänenspezifischer Kompetenzen). Diese Unterschiede bzw. Diskontinuitäten gilt es zu erkennen und bewusst zu gestalten, damit sie sich nicht hemmend auf die Anschlussfähigkeit und die sie bedingende bzw. voraussetzende Kooperation auswirken. Auf der Ebene der Professionen sind insbesondere die jeweilige Perspektive, z.B. auf die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernangeboten, und die jeweiligen lehr-lerntheoretischen Überzeugungen ein wichtiger Indikator für die Gewährleistung von Vernetzung und Anschlussfähigkeit auf den verschiedenen Ebenen.

2.2 Zusammenfassung des Kapitels

Die Autorin fasst zusammen, dass es sich als schwer erweist, die Konstrukte Übergang, Transition und Anschlussfähigkeit voneinander trennscharf abzubilden, da entweder an Defiziten des Anderen angeknüpft oder das Eine zur Erläuterung des Anderen herangezogen wird.

Der Begriff Übergang wird im allgemeinen Sprachgebrauch beschrieben als „das Überqueren, Überschreiten, Hinübergehen“ und als “Wechsel zu etwas anderem, Neuem, in ein anderes Stadium“[22]. Bezogen auf Übergänge in der Bildungsbiographie ist damit der Wechsel von einer Bildungsinstitution in die nächst folgende verbunden respektive der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Kritisiert wurde der Begriff hinsichtlich seiner Konzentration auf die Linearität von Geschehensverläufen als auch der mangelnden Berücksichtigung der systemischen Einbettung und den damit verbundenen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Hier knüpft der Tranistionsansatz an und verweist auf die Auseinandersetzung des Einzelnen im Übergang mit sich und seiner sozialen Umwelt sowie auf die Bewältigung von Veränderungsprozessen auf mehreren Ebenen (individuell, interaktional und kontextuell). Aus der Perspektive der Transitionsforschung wird darauf hingewiesen, den Begriff des Übergangs ablösen zu wollen, jedoch kann dies nicht eingelöst werden. Transitionsprozesse werden häufig mit dem Begriff Übergang beschrieben (vgl. Griebel & Niesel 2008), was höchstwahrscheinlich auf die Allgemeingültigkeit des Konstrukts Übergang zurückzuführen ist. Mit Einführung des Begriffs Anschlussfähigkeit wird wiederum an kritisierten Defiziten des Transitionskonzepts, wie z.B. der mangelnden Spezifität hinsichtlich der Bildungsbedeutung und der curricularen Anforderungen, angeknüpft bzw. ergänzt (Faust 2008) und auf die bewusste Gestaltung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten auf den Ebenen des Kindes, der Institutionen und des Fachpersonals hingewiesen, um eine kontinuierliche Bildungsbiographie zu gewährleisten.

[22] Duden, http://www.duden.de/rechtschreibung/Uebergang [12.06.2015]

2.3 Fokussierung der Untersuchung

Der Fokus der Arbeit richtet sich auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und die Anschlussfähigkeit dieser beiden Bildungsstufen vor dem Hintergrund ihrer kooperativen Beziehungen und ihren institutions- und bundeslandspezifischen Arbeitsbedingungen.

Deutlich wird mehrfach – und diese Erkenntnis erwächst aus jeder vorhergegangenen begrifflichen Analyse der Konstrukte –, dass sich die Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich, zwischen Kindergarten und Grundschule, zwischen ErzieherIn und GrundschullehrerIn als notwendige und grundlegende Voraussetzung zur Herstellung von Anschlussfähigkeit auf allen erläuterten Ebenen herauskristallisieren und verorten lässt.

Die folgende Abbildung 2.2 stellt modellhaft die einzelnen Komponenten der vorliegenden Untersuchung auf einer übergeordneten, strukturierenden Ebene dar und verortet, zunächst noch allgemein, verschiedene Ebenen der Kooperation (vgl. Kapitel 3.4). An diese Abbildung wird zum Ende der theoretischen Einordnung der Untersuchungsgegenstände – auch hinsichtlich ihrer Zusammenführung – angeknüpft (vgl. Kapitel 5.1), um ein Rahmenmodell zu entwickeln, welches das weitere empirische Vorgehen strukturiert.

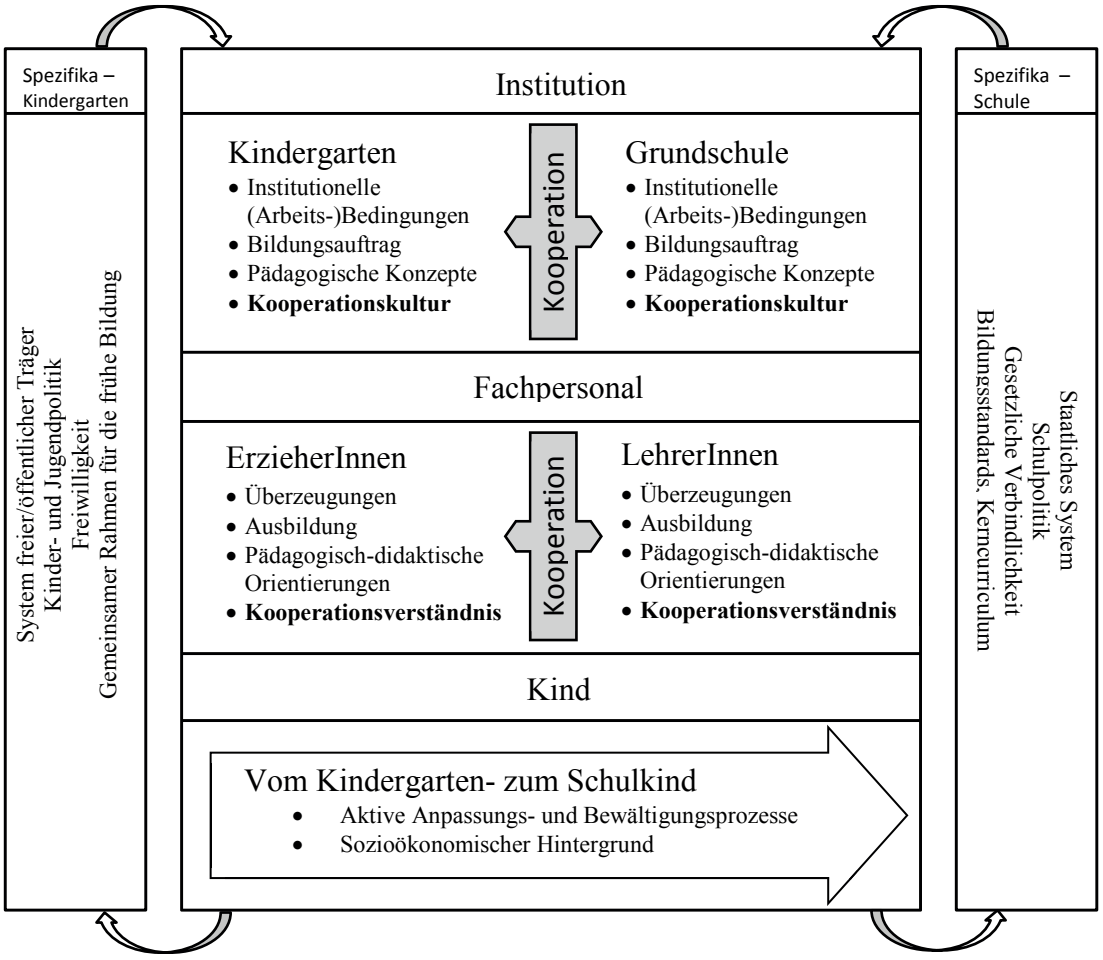

Abb. 2.2: Rahmenmodell zur Verortung der Kooperation als Voraussetzung von Anschlussfähigkeit auf verschiedenen Ebenen

Die Schwerpunkte der empirischen Untersuchung dieser Arbeit beziehen sich auf

- die kooperative Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule (interinstitutionelle Kooperation, vgl. Kapitel 3.4),
- die Kooperation zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen (interprofessionelle Kooperation, vgl. Kapitel 3.4),
- die Kooperationspraxis innerhalb der Institutionen (im Sinne einer Kooperationskultur (intrainstitutionelle Kooperation, vgl. Kapitel 3.4) und
- das Kooperationsverständnis „innerhalb“ der Fachkraft, im Sinne eines Selbstverständnisses von kooperativer Zusammenarbeit (individuelle Kooperationsdisposition, vgl. Kapitel 3.4).

Trotz ihrer Eigenständigkeit und der strukturell, curricular und personell bedingten Trennung, sind der Elementar- und Primarbereich gleichzeitig durch ihre gemeinsame Verpflichtung zur Förderung des Kindes im Rahmen der (früh-)kindlichen Bildung und Erziehung miteinander – und dies wurde bislang an mehreren Stellen deutlich – verbunden (Faust 2010, S. 51) und zur Kooperation verpflichtet. Zu klären ist jedoch, welcher Umfang und welche inhaltliche Tiefe für die Einlösung der gemeinsamen Verantwortung als erforderlich angesehen werden muss. Um diesbezüglich eine Antwort zu erlangen, ist es zunächst zwingend erforderlich, im nächsten Schritt eine Begriffsbestimmung zum Konstrukt Kooperation vorzunehmen. Es wird ein theoretischer Rahmen aufgespannt, der zum einen die Hinführung zu einer, dieser Arbeit zugrundeliegender, Definition und zum anderen die Abgrenzung von Formen und Dimensionen der Kooperation ermöglicht. Somit werden im folgenden Kapitel wesentliche Grundlagen für das weitere Vorgehen dieser Arbeit geschaffen.

3 KOOPERATION

> „Kooperation ist das Feuer der gemeinsamen Gestaltung, denn die Zusammenarbeit Verschiedener birgt unschätzbare Potenziale – ganz besonders in komplexen Systemen“ (Carle u.a. 2009, S. 3).

Seit den Reformen in den 1970er Jahren (vgl. Kapitel 1.1 und 2) fordern neben anderen die Bund-Länder-Kommission und der Deutsche Bildungsrat die Gestaltung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Während zunächst die Sicherung von Kontinuität im Übergang als auch die Kontinuität von Lern- und Bildungsprozesse im Fokus standen, richtet sich Kooperation in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des Transitionsansatzes auf die Gewährleistung von, über Kontinuitäten hinausgehende und Diskontinuitäten als Entwicklungspotential ansehende, Anschlussfähigkeit zwischen dem Elementar- und Primarbereich (Rathmer 2012, S. 3).

Dennoch lässt sich bis heute eine Lücke zwischen den schriftlich formulierten Anforderungen zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und der Praxis feststellen (Rathmer 2012, S. 4). Mögliche Stolpersteine wurden bereits beschrieben und sind unter anderem in den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen (z.B. eigene sozialgeschichtliche Entwicklung, unterschiedliche ministerielle Zuordnung, verschiedene pädagogische Konzeptionen, unterschiedliche Bildungsaufträge, uneinheitliche Verbindlichkeit von Curricula, unterschiedliche Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte, vgl. Kapitel 1.1 und 2) zu finden.

In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst der Kontext des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation‘ im Problemaufriss dargestellt. Die anschließende begriffliche Klärung führt zur Ableitung einer Definition des Untersuchungsgegenstandes als Grundlage dieser Arbeit und zur Abbildung der verschiedenen Dimensionsebenen von Kooperation, die im Rahmen der Untersuchung eruiert werden. Mit der abschließenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird das Forschungsdesiderat deutlich.

3.1 Problemaufriss

Neuere bildungspolitische Beschlüsse und Empfehlungen wie beispielsweise der gemeinsame Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz 2009 (zur sinnvollen und wirksamen Gestaltung des Übergangs von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sowie zur Optimierung des Zusammenwirkens von Elementar- und Primarbereich) formulieren Empfehlungen, Handlungsleitsätze und/oder Vorgaben für eine Ausgestaltung der Zusammenarbeit beider aufeinanderfolgender Bildungsinstitutionen. Im Folgenden werden eine Auswahl relevanter (bezüglich des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit) Beschlüsse als auch Gesetzestexte und Bildungspläne auszugsweise vorgestellt. Gefiltert werden jene Passagen, welche explizit und konkret die kooperative Zusammenarbeit im Elementar- und Primarbereich bzw. zwischen den Institutionen sowie zwischen den pädagogischen Fachkräften im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule benennen[23], beschreiben oder anhand von Umsetzungs- und Implementationshinweisen untermauern.

3.1.1 Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich ministerialer Beschlüsse

Auf ministerialer Ebene werden folgende Beschlüsse diesbezüglich, mit den entsprechenden Ausschnitten, dargestellt und verglichen:

a) Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009: Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren[24].

[23] Passagen, die sich der Kooperation mit Eltern widmen, werden – vor dem Hintergrund der Zielstellung dieser Arbeit – ausgeklammert. Dennoch ist der Autorin – selber Mutter eines Kindergarten- und Schulkindes – die Bedeutung und Wichtigkeit dieses Aspektes von Kooperation und Vernetzung absolut bewusst.

[24] JFMK & KMK 2009, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [09.05.2015]

„**IV. Gemeinsame Grundsätze für den Übergang**

[…]
Die nachfolgenden Eckpunkte entsprechen einem Konzept gleicher Grundsätze und Prinzipien. Die JFMK und die KMK verfolgen damit den Weg einer gemeinsamen pädagogischen Konzeptualisierung des Elementar- und Primarbereichs.

Die JFMK und KMK sprechen sich für folgende **gemeinsame Grundsätze** aus: […]

6. Die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Angebote erfordert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule“ (ebd., S. 4, Hervorhebungen im Original).

„**V. Leitsätze und Handlungsempfehlungen erleichtern den Übergang**

[…]
6. *Gegenseitiges Kennenlernen und Wertschätzen der professionell tätigen Akteure beider Systeme*, *insbesondere* durch gemeinsame Praxiserfahrungen.

7. Berücksichtigung der im pädagogischen Handeln zu beteiligenden Akteure „Kind – Eltern – Institution“ insbesondere bei der Weitergabe von Bildungsdokumentationen; *Einbezug aller an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beteiligten Personen und Institutionen* unter Beachtung des Datenschutzgesetzes.

8. Abstimmung der jeweiligen frühpädagogischen und schulischen Bildungskonzepte auf lokaler Ebene zwischen den Trägern der freien Jugendhilfe und Schulen.

9. Herstellung von *Verbindlichkeit durch konkrete Kooperationsvereinbarungen* zwischen beiden Systemen vor Ort unter Berücksichtigung […] gemeinsamer Fortbildungen der Fachkräfte.

10. Nutzung der Erkenntnisse aus Schuleingangsuntersuchungen, - sofern sie gemeinsam durchgeführt werden können – zur gezielten Förderung und Kooperation bis zum Schuleintritt.

11. Aufbau und Sicherung der Kooperationsprozesse durch Expertinnen und Experten und durch ein unterstützendes *Coaching* (Prozessbegleitung).

12. *Förderung der bildungsbiografischen Orientierung* in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen durch gemeinsame Projekte und Fortbildung“ (ebd., S. 6, Hervorhebungen im Original).

b) Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Zusammenarbeit von Schule und

Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“[25].

„**1. Übergang vom Kindergarten zur Grundschule**

[…]

1.1 Organisatorische Aspekte des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule

[…]

1.1.2 Die Stärken von Kindern zu erkennen und die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen fördern, ist eine Aufgabe sowohl der Kindertagesstätte als auch der Grundschule. Bei der Entwicklung entsprechender Angebote und ihrer Bildungspläne sollen sich Kindertagesstätten und Grundschulen ergänzen und stärker als bisher zusammenarbeiten.

[…]

1.1.4 Erforderlich sind individuelle Entwicklungsdokumentationen in den Kindergärten, an die in der Schule angeknüpft werden kann und die von der Schule fortgeführt werden.

1.1.5 Es gilt, die Potenziale und Kompetenzen des Kindergartens und der Grundschule zu verdeutlichen. Beide Seiten bringen ihre pädagogischen Konzepte ein und stimmen sie aufeinander ab.

[…]

1.2 Fachkräfte

[…]

1.2.2 In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen bzw. -akademien und der Grundschullehrerinnen und -lehrer an Hochschulen sind die Kenntnisse des jeweils anderen Bereichs einzubringen und durch Praktika zu vertiefen.

1.2.3 Um ausbildungsbedingte Unterschiede von Erzieherinnen und Lehrkräften abzubauen und um den Übergang zu verbessern, sind gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrerkräfte erforderlich. Die Fortbildungseinrichtungen für die Lehrerinnen und Lehrer und die sozialpädagogischen Fortbildungseinrichtungen sollten intensiver als bisher zusammenarbeiten.

1.2.4 Im Rahmen dieser Fortbildung sind neben organisatorischen Fragen der Gestaltung des Übergangs auch didaktisch-methodische Fragen bezüglich der Gestaltung von Bildungsprozessen und des Lernens in dieser Altersgruppe zu

[25] JMK & KMK 2004b, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [09.05.2015]

bearbeiten sowie Strategien der Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsständen zu thematisieren.

[…]

1.2.6 Erforderlich sind Praxisbegleitsysteme, die die Entwicklung sowohl in Kindergärten als auch in Grundschulen durch Beratung und Qualitätsentwicklung unterstützen. In diesem Rahmen sollen dann auch Verfahren des Qualitätsmonitoring entwickelt und angewandt werden.

1.2.7 Im Rahmen einer zeitweisen Tätigkeit der Fachkräfte im jeweils anderen Arbeitsfeld könnten Grundschullehrerinnen und -lehrer strukturierte Bildungsangebote in Kindertagesstätten machen, mit denen die Kinder auf spezifische Anforderungen der Grundschule vorbereitet werden; Erzieherinnen und Erzieher könnten ihre Fähigkeit für die Gestaltung informeller und nichtformeller Bildungsprozesse in den ersten Klassen der Grundschulen einbringen, um das Bildungsangebot der Grundschule zu erweitern.

1.3. Finanzierung

1.3.1 Die Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule erfordert keine grundsätzliche Veränderung der Finanzierung. Zu prüfen ist, inwieweit durch eine Öffnung der Zweckbindung der Mittel der Einsatz von Sach- und Personalressourcen im jeweils anderen Bereich befördert werden kann.
[…]
1.4 Recht
[…]
1.4.2 Landesgesetze zur Schule und zur Kindertagesbetreuung sind daraufhin zu überprüfen, ob sie Einsatzmöglichkeiten von Personal- und Sachressourcen in dem jeweils anderen Bereich zulassen.
1.4.3 Um individuelle Entwicklungsdokumentationen des Kindergartens in der Grundschule fortführen zu können, gilt es, die datenrechtlichen Bestimmungen anzupassen. […]“ (ebd., S. 3ff.).

c) Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen[26].

„**3. Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen**

[…]

3.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit/ Qualitätsentwicklung

[26] JMK & KMK 2004a, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [09.05.2015]

[…]

3.3.6 Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung

Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind auch die Gemeinwesenorientierung der Einrichtungen sowie deren Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Hinzuweisen ist insbesondere auf die Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule, […]“ (ebd., S. 3ff.).

„**5. Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich**

Um den Übergang […] zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.

Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen […]. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kindertageseinrichtungen und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen.

Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: zum einen die notwendige Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte und pädagogischen Methoden, die in den Tageseinrichtungen und den Schulen vermittelt bzw. praktiziert werden, und zum anderen die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen. Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageseinrichtungen den Übergang gemeinsam gestalten und ihre Methoden aufeinander abstimmen. Kontinuität von Bildung und Entwicklung heißt in diesem Zusammenhang jedoch nicht weit gehende Angleichung der Lebensbereiche Tageseinrichtung und Schule. Unterschiede können die Kinder auch anspornen, sich Anforderungen zu stellen und sie zu meistern, die kindliche Entwicklung also voranbringen.

[…]

Die Bildungsdokumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern.

[…]

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes

> muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen“ (ebd., S. 8f.).

Vorläufige Zusammenfassung

Gemeinsam ist den drei vorgestellten Beschlüssen, dass aus einer bildungspolitischen Perspektive die Gewichtung und Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule betont und Kooperation bzw. Vernetzung von Kindergarten und Grundschule in dieser Phase ausdrücklich gefordert werden. Dabei wird wiederholt auf Unterschiede in den pädagogischen Zugangsweisen und Methoden eingegangen. Verbunden mit der Erwartung der gegenseitigen Akzeptanz dieser Unterschiede als auch der gegenseitigen Wertschätzung der Fachkräfte, sollen Kindergarten und Grundschule eine gemeinsamen Weg finden und beschreiten, auf dem

- frühpädagogische und primarpädagogische Bildungskonzepte und
- Entwicklungsdokumentationen aufeinander abgestimmt als auch
- gemeinsame Projekte und gemeinsame Fortbildungen realisiert werden und
- dessen Navigation, Qualität sowie Verbindlichkeit durch eine externe Prozessbegleitung unterstützt wird.

Der Beschluss zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (JMK & KMK 2004b) geht darüber hinaus und unterbreitet konkrete Vorschläge wie das Einbringen von Erfahrungen und Kenntnissen der jeweils anderen Profession in der fachschulischen Ausbildung der ErzieherInnen als auch in der hochschulischen Ausbildung der Lehrkräfte und die Vertiefung durch Praktika (ebd., S. 4). Zudem werden Praxiseinsätze (vor dem Hintergrund geprüfter und nach Bedarf geänderter Zweckbindung finanzieller Mittel und Rechtslage) der ErzieherInnen in der Grundschule zur Erweiterung der Gestaltung informeller und nichtformeller Bildungsprozesse sowie der GrundschullehrerInnen im Kindergarten, um die Kinder z.B. mit Hilfe spezifischer Bildungsangebote auf die Schule vorzubereiten, empfohlen (ebd., S. 4f.).

3.1.2 Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich von Gesetzestexten

Im Folgenden werden zunächst die, in den entsprechenden Bundesländern für den Kindergarten zutreffenden Gesetze betrachtet und verglichen. Anschließend wird ebenso für den Primarbereich verfahren.

Elementarbereich

Die Länder und örtlichen Träger sind aufgefordert, neben Rechtsetzung oder verbindlichen Vereinbarungen, das systematische Zusammenwirken beider Institutionen zu ermöglichen und zu unterstützen (JFMK & KMK 2009, S. 6). Im Folgenden soll untersucht werden, wo und wie sich Handlungsleitlinien und Vorgaben der ministerialen Beschlüsse zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich in den Vereinbarungen respektive Gesetzestexten auf Länderebene wiederfinden lassen.

In Abhängigkeit von bundeslandspezifischen Formulierungen existieren für den Elementarbereich Kindergartengesetze[27], die u.a. die grundlegende Organisation, den Auftrag, das Personalwesen, die Versorgung mit Kindergartenplätzen und die Finanzierung von Kindergärten festlegen. Die folgende Tabelle 3.1 zeigt den spezifischen Vergleich der Kindergartengesetze für Baden-Württemberg und Bremen.

Tab. 3.1: Vergleich der Kindergartengesetze der Bundesländer Baden-Württemberg und Bremen mit Blick auf „Kooperation“

	Baden-Württemberg	**Bremen**
Gesetz	Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG)[28]	Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz (BremKTG)[29]

[27] Weitere Bezeichnungen in Abhängigkeit vom Bundesland sind: Kindertagesbetreuungsgesetze (KiTaG, Baden-Württemberg), Kindertageseinrichtungsgesetze (Niedersachsen, Sachsen, Thüringen) oder Kindertagespflegegesetze (BremKTG in Bremen).

[28] KiTaG Baden-Württemberg, http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&max=true&aiz=true [09.05.2015]

[29] Brem-KTG Bremen, http://bremen.beck.de/bremen.aspx?bcid=Y-100-G-brktg-name-inh [09.05.2015]

Gültigkeit	19. März 2009	27. September 2012 (letzte Änderung)
Paragraph	§10 Übergangsregelung	§14 Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und sozialen Diensten
	Erläutert werden ausschließlich Umrechnungsfaktoren für die Beitragsbemessung.	„[…] Mit den Schulen sollen sie im Hinblick auf den Übergang der Kinder vom Kindergarten zur Schule und im Hinblick auf die Betreuung und Förderung von Schulkindern zusammenarbeiten“

Auf den ersten Blick wird schnell deutlich, dass die Kindergartengesetze für Baden-Württemberg und Bremen zunächst quantitativ sehr überschaubar sind und auch qualitativ wenig oder gar nicht zum Thema der kooperativen Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich ausführen.

In anderen Bundesländern jedoch wurden die Gesetzestexte bereits geändert. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise formuliert das seit 01. August 2008 in Kraft getretene Kinderbildungsgesetz KiBiz mit dem §14b (KiBiz 2007) unter Anderem Vorgaben zur Kooperation zwischen nordrhein-westfälischen Kindergärten und Grundschulen (vgl. Abbildung 3.1).

Kinderbildungsgesetz (KiBiz), Nordrhein-Westfalen (01.08.2014).

§14b Zusammenarbeit mit der Grundschule

„(1) Kindertageseinrichtungen arbeiten mit der Schule in Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes und seinen Übergang in die Grundschule zusammen.

(2) Zur Sicherung gelingender Zusammenarbeit und zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich gehören insbesondere

1. eine kontinuierliche gegenseitige Information über die Bildungsinhalte, -methoden und -konzepte,
2. die Kontinuität bei der Förderung der Entwicklung der Kinder,
3. regelmäßige gegenseitige Hospitationen,
4. die für alle Beteiligten erkennbare Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen,
5. gemeinsame (Informations-) Veranstaltungen für die Eltern und Familien der Kinder,
6. gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und
7. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fach- und Lehrkräfte.

(3) Der Schulträger lädt gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen die Eltern, deren Kinder in zwei Jahren eingeschult werden, zu einer Informationsveranstaltung ein, in der die Eltern über Fördermöglichkeiten im Elementarbereich und Primarbereich insbesondere auch über die Bedeutung kontinuierlich aufeinander aufbauender Bildungsprozesse beraten werden“.

Abb. 3.1: Kinderbildungsgesetz (KiBiz)[30] Nordrhein-Westfalen: §14b Zusammenarbeit mit der Grundschule

Primarbereich

a) Bremisches Schulgesetz[31] (BremSchulG 2005, zuletzt geändert Juni 2009)

„Abschnitt 2 Allgemeinbildende Schulen
§ 18 Grundschule
[…]
(2) […] Grundlage der Unterrichtsgestaltung sind die individuellen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Voraussetzungen. Eine enge Kooperation mit den Institutionen des Elementarbereichs soll einen bestmöglichen

[30] KiBiz Nordrhein-Westfalen, http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=32292&fileid=109435&sprachid=1 [09.05.2015]

[31] BremSchulG Bremen, https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf [09.05.2015]

> Übergang der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den schulischen Bildungsweg sichern.

b) Schulgesetz für Baden-Württemberg[32] (SchG 1983, zuletzt geändert Juli 2000)

Der §5 (Grundschule) des baden-württembergischen Schulgesetzes beschreibt zwar allgemein die Grundschule als gemeinsame Grundstufe, jedoch wird an keiner Stelle auf interinstitutionelle Kooperation mit dem Elementarbereich (und auch an sonst keiner Stelle des Schulgesetzes) eingegangen.

An dieser Stelle wird auf die baden-württembergische Verwaltungsvorschrift Kooperation Kindertageseinrichtung – Grundschule[33] (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen-Grundschulen 2002) hingewiesen. Verwaltungsvorschriften sind zwar allgemein keine Rechtsvorschriften, jedoch beleuchtet das Eingehen auf die VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen-Grundschulen den Hintergrund und die Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' im Bundesland Baden-Württemberg und erweist sich als zielführend im bundeslandspezifischen Vergleich. Die Verwaltungsvorschrift wurde gemeinsam vom Kultusministerium und vom Sozialministerium erarbeitet und ihr wurden von den Trägerverbänden der Kindergärten zugestimmt (ebd., S. III.-1). Neben der (noch eher allgemeinen) Beschreibung von Zielen und Formen der Kooperation, werden hauptsächlich die Aufgaben der Kooperationsbeauftragten der Regierungspräsidien beschrieben (z.B. Beratung, Mitwirkung bei gemeinsamen Fortbildungen, Berichtswesen, Mitarbeit in regionalen Arbeitskreisen (ebd., S. III.-2f.). Die VwV wird umgesetzt durch den Kooperationsordner (MKJS, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002, vgl. Kapitel 3.1.3).

Vorläufige Zusammenfassung

Wie am Beispiel des nordrhein-westfälischen Kinderbildungsgesetzes (vgl. Abbildung 3.1) zu erkennen ist, gibt es grundsätzlich im Elementarbereich die Möglich-

[32] SchG Baden-Württemberg, http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true&aiz=true#focuspoint [09.05.2015]

[33] VwV Baden-Württemberg, http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/Kooperation_2005_Kapitel_III_Rechtliche_Grundlagen-1.pdf [09.05.2015]

keit, eine konkrete Struktur und Umsetzung der Kooperation zwischen den Institutionen und den Fachkräften im Gesetzestext auf Länderebene explizit und verbindlich zu verankern. Das Gros der Kindergartengesetze der Bundesländer (und dies trifft auch auf Bremen und Baden-Württemberg zu) jedoch weist solche Formulierungen nicht auf. Entweder wird die Kooperation gar nicht erwähnt (vgl. Tabelle 3.1; Baden-Württemberg) oder es wird auf sehr allgemeiner Ebene auf eine Zusammenarbeit hingewiesen, ohne diese jedoch verbindlich zu formulieren und konkret auszuführen (vgl. Tabelle 3.1; Bremen).

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Betrachtung und im Vergleich der Schulgesetze der Länder Bremen und Baden-Württemberg. Wobei die baden-württembergische Verwaltungsvorschrift die Grundlage für den vom Kultusministerium Baden-Württemberg herausgegebenen Kooperationsordner bildet (vgl. Kapitel 3.1.3), der als Ergänzung zum, im folgenden Kapitel dargestellten, elementarpädagogischen Bildungsplan fungiert.

3.1.3 Kooperation von Kindergarten und Grundschule – ein Vergleich der Bildungspläne

Der Vergleich der Bildungspläne im Zusammenhang mit Aspekten des Kooperationsprozesses erfolgt ebenso zunächst separat für beide Bildungsstufen.

Elementarbereich

Nach der Veröffentlichung des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (JMK & KMK 2004a) wurden in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich formuliert – jedoch mit mehr oder weniger hohem Verbindlichkeitsgrad als auch unterschiedlicher fachlicher Vertiefung und unterschiedlicher Konkretisierung (Diskowski 2008, S. 52). Daher werden anschließend die Bildungspläne des Elementarbereichs der Bundesländer Bremen

und Baden-Württemberg unter dem gleichen Fokus wie der Vergleich der ministerialen Beschlüsse (explizite und konkrete Benennung oder Beschreibung von Kooperation im Elementar- und Primarbereich) mit den entsprechenden Passagen vorgestellt und verglichen.

a) Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2011)[34]

Teil A: Die Grundlagen des Orientierungsplans

„**2.5.1 Kooperation Kindergarten – Schule**

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wird in einem regelmäßig zu aktualisierenden verbindlichen Jahresplan vereinbart, der gemeinsam von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften erstellt wird und der die gemeinsame Arbeit festlegt. Die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes, eine am individuellen Bedarf orientierte Entwicklungsförderung und die koordinierte Zusammenarbeit mit Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung. Der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ herausgegebene Kooperationsordner enthält dazu eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen.

Zur Förderung der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen hat jede Grundschule eine Kooperationslehrkraft. Landesweit sind auf der Ebene der Regierungspräsidien Kooperationsbeauftragte beratend tätig, die auch Fortbildungsveranstaltungen durchführen.

Schulkindergärten kooperieren mit den für die Kinder jeweils in Frage kommenden Schulen und stimmen sich mit diesen ab. Durch eine gute Kooperation tragen sie Sorge dafür, dass die Kinder ihren Übergang in die Schule erfolgreich und mit Freude bewältigen.

2.5.2 Übergang in die Schule: Pädagogische Begleitung

[…]

Damit dieser Übergang nicht zum Bruch, sondern zur Brücke wird, kooperieren Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte und Eltern frühzeitig und vertrauensvoll. Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan konzipiert, der gemeinsam von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern auf der Grundlage des Orientierungsplans mit Blick auf den Bildungsplan der Grundschule erstellt wird.

[34] MKJS Baden-Württemberg 2011, http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [09.05.2015]

> Die Verständigung über die Arbeitsweise der Kooperationspartner und Gespräche über die jeweiligen pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen ermöglichen einen anschlussfähigen Übergang. Individuelle Beobachtung und entwicklungsbegleitende Förderung können Brüche in der Bildungsbiografie vermeiden helfen. Diagnostik und Fördermöglichkeiten knüpfen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie an die individuellen Entwicklungsprozesse des Kindes an.
>
> […]
>
> Erzieherinnen und Lehrkräfte nehmen in ihre Jahresplanung die Förderung der Kinder, die Kooperation mit Eltern und gegebenenfalls mit Fachdiensten sowie gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern auf und planen gemeinsam kleine Projekte, wie z.B. „Wir stellen ein Buch her“ (Papier schöpfen, Kritzelbriefe, Bilder und Fotos aufkleben; Besuch einer Bibliothek) „Ich bin bald ein Schulkind“ (Mein Schulweg, meine Schule, Besuch in der Schule, im Unterricht, im Pausenhof, usw.). Zur gemeinsamen Planung des Übergangs mit gegenseitigen Besuchen und weiteren pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten enthält der „Kooperationsordner“ wertvolle Anregungen.
>
> Der Orientierungsplan nennt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn,Werte und Religion), deren Ziele im letzten Kindergartenjahr im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit in der Schule von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften differenziert verfolgt werden. Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern ziehen gemeinsam an einem Strang, damit die Kinder am Ende der Kindergartenzeit Kompetenzen erworben haben, die ihre Fortsetzung in der Grundschule finden.“ (ebd., S. 22, Hervorhebungen im Original).

Teil B: Der Orientierungsplan als Bildungskompass

Im Teil B wird eingangs auf die Erziehungs- und Bildungsmatrix[35] eingegangen, welche grafisch die Bildungs- und Entwicklungsfelder (vertikal: Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion) mit den Motivationen des Kindes (horizontal: Anerkennung und Wohlbefinden, die Welt entdecken und verstehen, sich ausdrücken können, mit anderen leben) in Beziehung setzt. Die Bezeichnungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder, die als Orientierungshilfe und Grundlage zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten dienen, richten sich an der Entwicklung des Kindes und nicht an Schulfächern aus. Dennoch besteht folgende Forderung:

[35] MKJS Baden-Württemberg 2011, http://www.kindergarten-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/Bildungs-%20und%20Erziehungsmatrix.pdf [09.05.2015]

> „Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie werden die Bildungs- und Entwicklungsfelder entwicklungsangemessen und an den individuellen Potenzialen der Kinder orientiert in der Schule in den einzelnen Fächern und Fächerverbünden fortgesetzt. […] Damit die kontinuierliche Bildungsbiografie des Kindes, ein Schlüsselelement der Gesamtkonzeption, tragfähig wird, ist die Weiterführung [der Bildungs- und Erziehungsmatrix] in der Schule ein strukturimmanentes Element des Orientierungsplans“ (ebd., S. 25ff.).

Ergänzungen zum Orientierungsplan

Der baden-württembergische Orientierungsplan wird ergänzt durch den bereits genannten Kooperationsordner (MKJS 2002). Beginnend mit Ausführungen zur allgemeinen Bedeutung und zum Stellenwert von Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen und den Fachkräften, als auch zu rechtlichen Grundlagen (z.B. VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen-Grundschulen, vgl. Kapitel 3.1.2), bietet der Kooperationsordner den ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen (respektive Kooperationslehrkräften) konkrete Anregungen und Beispiele um z.B. ihre Jahresplanung zu erstellen (vgl. Abbildung 3.2).

Kooperation Kindergarten - Grundschule		**Entwurf eines Jahresplanes**	**(bitte auswählen)**
Zeitraum	**Datum**	**Aktivitäten**	**Personen**
August bis Dezember		• Kontaktgespräche – Bestandsaufnahme – evtl. Ziele der Koop. KG/GS besprechen • Erstellen eines Jahresplanes • Austausch und Abstimmung der Stoffpläne • gegenseitige Hospitation • gegenseitige Einladung zu den Elternabenden • gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen • Informationsgespräch über die Vorschulkinder (Datenschutz!) • Informationsgespräch über die ehemaligen Vorschulkinder (Datenschutz!)	KL ERZ
		• Kennenlernen der Vorschulkinder • Beobachten • Arbeit in Kleingruppen • Fördermaßnahmen	KL VK
		• Laternenumzug • Drachenfest • Herbstwald erforschen • Schneeaktivitäten (Schlittenfahren, Schneemann bauen ...) • Weihnachtsbasteln, Weihnachtsbacken, Weihnachtsfeier • Brief der Erstklässler/innen an die Kindergartenkinder • Besuch der Schulkinder in "ihrem" Kindergarten • Vorschulkinder malen für die Erstklässler • Bilder der Vorschulkinder im Klassenzimmer aufhängen	ERZ KL VK SCH
		• Information der Eltern über die Kooperation KG/GS • Fördermaßnahmen der VK mit den betroffenen Eltern besprechen	KL ERZ E

KL = Kooperationslehrer/in VK = Vorschulkinder E = Eltern
ERZ = Erzieher/in SCH = Schüler/innen

Abb. 3.2: Vorschlag bzw. Muster zur Jahresplanung der Kooperation (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002, S. V.-8)

Kooperationslehrkräfte der baden-württembergischen Grundschule erhalten ab dem Schuljahr 2012/2013 eine Lehrerwochenstunde für die Kooperation mit Kindergärten[36]. Unterstützung erfahren ErzieherInnen und (Kooperations-)Lehrkräfte von Kooperationsbeauftragten der vier Regierungsbezirke Tübingen, Karlsruhe, Freiburg und Stuttgart hinsichtlich Planung, Organisation, Umsetzung und Prozessberatung (gemäß VwV Koooperation Kindertageseinrichtung-Grundschule 2002).

b) Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2004, 2. unveränderte Auflage März 2012)[37]

> „**6.9 Übergänge schaffen**
>
> […]
>
> Ebenso erfordert der Übergang in die Grundschule ein überlegtes Vorgehen. Hier kommt es vor allem darauf an, dass der Unterricht in der Schule keinen Bruch darstellt zum Vorgehen im Elementarbereich, sondern Prozesse der Selbstbildung durch forschendes Lernen initiiert und fördert und individuelles Lernen ermöglicht.
>
> Tageseinrichtungen wie Grundschulen müssen einen Übergang gestalten, der die spontane Neugier, die Lernbereitschaft und die Lernfreude nicht beeinträchtigt.
>
> Der Übergang zur Grundschule ist dann gelungen, wenn eine verbindliche und langfristige Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen stattfindet, die wechselseitige Hospitationen, wechselseitige Einbeziehung auf Konferenzen und Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgespräche und Erfahrungsaustausch einschließt.
>
> Beim Übergang in die Grundschulen kommt es darauf an, die individuellen Unterschiede der eingeschulten Kinder zu berücksichtigen und an die Bildungserfahrungen anzuknüpfen, die die Kinder aus dem Elementarbereich mitbringen. Das setzt voraus, dass sich die Lehrkräfte der Grundschulen mit den Fachkräften des Elementarbereiches austauschen und gemeinsam weiterqualifizieren. Auch die Eltern sind mit ihren Beobachtungen und Fragen in den Austausch einzubeziehen. Die im Kindergarten geführten Dokumentationen der individuellen Entwicklung jedes Kindes werden diesem Austausch zugrunde gelegt“ (ebd., S. 37f.).

[36] MKJS Baden-Württemberg, http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/770005 [09.05.2015]

[37] SKJF Bremen, http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf [09.05.2015]

Ergänzungen zum Rahmenplan

Auch der Bremer Rahmenplan verweist auf Ergänzungsmaterial. Zum einen auf die Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation[38] (LED, Bollinger 2010) und zum anderen auf das Handbuch ‚Gebildete Kindheit[39]' (Merkel 2005). Die LED (Bollinger 2010) soll hierbei den Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich mit der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit verbinden. Es wird zwar darauf verwiesen, dass das der LED (Bollinger 2010) zugrunde liegende Portfoliokonzept im Übergang bzw. zu Schulbeginn auch von Lehrkräften verwendet werden kann, der Schwerpunkt der LED-Konzeption liegt jedoch eindeutig auf der Gestaltung und Reflexion der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Das Handbuch (Merkel 2005) gibt ErzieherInnen Auskunft über die Bereiche Bildung und Lernen (Teil 1), Bildungsarbeit (Teil 2) und Bildungsbereiche (Teil 3). Dabei kommt die Zusammenarbeit mit der Grundschule mit einem vergleichsweise sehr kurzen Abschnitt im Bildungsbereich „Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft" unter der Überschrift „Wohnquartier, Kultur und Gesellschaft" eher gering zur Geltung. Dabei wird ausschließlich auf Kooperation in Form von Besuchen der Kindergartenkinder in der Grundschule eingegangen (Merkel 2005, S. 274).

Primarbereich

Hinsichtlich der Bildungsstandards für die Grundschule stellen Bönig u.a. (2015) fest, dass, zumindest in Bezug auf das mathematische Lernen, keine Bezüge zur Anschlussfähigkeit von Kindergarten vorzufinden sind (vgl. Kapitel I 1.2.2.1). Im Folgenden sollen die für die Grundschule zutreffenden und über den mathematischen Bereich hinausgehenden Bildungspläne der Bundesländer Baden-Württemberg und Bremen in einen vergleichenden Blick genommen werden.

a) Bremen: Pädagogische Leitlinien - Rahmenplan für die Primarstufe[40] (SBW 2012)

„**1. Einführung: Die Arbeit in der Grundschule**

[38] LED, Bollinger 2010, http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2012.pdf [09.05.2015]

[39] Merkel 2005, www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/kindheit.pdf [09.05.2015]

[40] SBW Bremen, http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_P%E4d._Leitlinien.9264.pdf [10.05.2015]

Die Grundschule steht in der Kontinuität vorschulischer und weiterführender Bildung und Erziehung. Sie bereitet die Kinder auf das Lernen in weiterführenden Schulen vor, ist aber sehr wohl eigenständig. Sie verfolgt eigene Zielsetzungen, hat eigene Methoden und stellt spezifische Anforderungen“ (ebd., S. 4).

„**2. Bildungs- und Erziehungsziele der Grundschule**

[…]

Mit dem Schuleintritt erwirbt das Kind einen neuen Status. Seine soziale Identität erweitert sich. Eine möglichst reibungslose Statuspassage erfordert die Kooperation zwischen Grundschule, Kindergarten und Familie“ (ebd., S. 5).

„**6. Kooperative Unterrichts- und Schulentwicklung**

[…]

Schulspezifische Charakteristika, Besonderheiten des Standortes und der Schulumgebung sind wichtige Ressourcen der Schule aus denen sie im Unterricht schöpfen kann. Inhalte der Kooperation sind:

- […]
- Koordination der Zusammenarbeit mit den vorschulischen Einrichtungen, den Horten und mit den weiterführenden Schulen“ (ebd., S. 16).

b) Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004. Grundschule[41] (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004)

„**I. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb**

Zentrale Aufgaben des Deutschunterrichts

„Sprachentwicklung ist ein schöpferischer Prozess und Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung. […] Deshalb kommt der Kooperation zwischen Grundschulen und Kindergärten und den Eltern hohe Bedeutung zu“ (ebd., S. 42).

Die Bildungspläne für den Primarbereich äußern sich ebenso wie die Kindergartengesetze der Bundesländer Baden-Württemberg und Bremen – die Medien, die Verbindlichkeit vermitteln – sehr kurz und sehr oberflächlich zur Zusammenarbeit des Elementar- und Primarbereiches bzw. zur Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen.

[41] MKJS Baden-Württemberg, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [10.05.2015]

3.1.4 Zusammenfassung

Mit der Einführung von Bildungsplänen im Elementarbereich ist u.a. in Bezug auf die Gewichtung der frühkindlichen Bildung und die Anerkennung des Kindergartens als Bildungsinstitution mit eigenem Bildungsauftrag ein großer Fortschritt erreicht worden (Diskowski 2008, S. 50f.) – auch hinsichtlich der schriftlichen Verankerung der Vernetzung des Elementar- und Primarbereiches. Jedoch stellt man im Vergleich der Bildungspläne der Bundesländer, im Allgemeinen und im Besonderen (Bremen vs. Baden-Württemberg), unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade sowie unterschiedliche theoretische und praktische Ausdifferenzierungen, auch zur Anschlussfähigkeit und Kooperation von Kindergarten und Grundschule, fest.

Im Vergleich zu verbindlichen und gesetzlichen Medien, wie den Bildungsplänen der Grundschule sowie den Kindergarten- und Schulgesetzen, ist jedoch nochmals ein quantitatives und qualitatives Gefälle wahrzunehmen, da ein Anknüpfen und konkretes Aufgreifen vorschulischer Bildung im Kindergarten nahezu nicht stattfinden. Allein die Aussage, dass Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule im Übergang als bedeutend erachtet wird, verhilft noch nicht zur Gewährleistung von Anschlussfähigkeit und einer durchgängigen Bildungsbiographie. Es mangelt somit an einer gesetzlichen Verankerung, um die Thematik in einen verbindlichen Rahmen zu stellen. Das es aber auch anders gehen kann, darauf verweist z.B. das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) in Nordrhein-Westfalen (2014, vgl. Kapitel 3.1.2).

Breitgefächert und am ausführlichsten im Vergleichen sowie mit praktischen Umsetzungsbeispielen untermauert gestalten sich der baden-württembergische Orientierungsplan für Kindergärten und seinen Ergänzungsmaterialien zum Thema Kooperation. Diese verbleiben nicht auf allgemeiner Ebene, sondern formulieren konkrete Maßnahmen: neben gemeinsamen Fortbildungen, Hilfestellungen zu Kooperationsgesprächen, entwickeln ErzieherInnen und Kooperationslehrkräfte gemeinsam einen verbindlichen Jahresplan, welcher die kooperative Zusammenarbeit strukturiert und festlegt. Hierfür können sie Unterstützung bzw. Hilfestellung durch den Kooperationsordner (MKJS 2002) als auch durch externe Prozessbegleiter (Kooperationsbeauftragte der Regierungspräsidien) erhalten. Ebenso werden im Orientierungsplan gemeinsame Projekte explizit formuliert wie beispielsweise das Projekt „Ich bin bald

ein Schulkind“ mit den Anregungen „Mein Schulweg, meine Schule, Besuch in der Schule, im Unterricht, im Pausenhof, usw.“ (ebd., S. 22).

Zudem wird eine Bildungs- und Erziehungsmatrix für die pädagogische Arbeit im Kindergarten vorgestellt, welche auf horizontaler als auch auf vertikaler Ebene Weiterführungsmöglichkeiten durch die Grundschule aufzeigt. Offen bleibt jedoch an dieser Stelle, inwieweit vor dem Hintergrund der Bildungsstandards und primarpädagogischen Bildungspläne diese Matrix tatsächlich von den Lehrkräften aufgegriffen und im Sinne einer bruchlosen und kontinuierlichen Bildungsbiographie verwendet wird. Im bisherigen baden-württembergischen Bildungsplan (MKJS 2004) lassen sich hierfür keine Hinweise finden – möglicherweise aufgrund der fehlenden Aktualität. Es muss geprüft werden, ob der neue Bildungsplan (dessen Implementation ab 2016 geplant ist, vgl. Kapitel 1.2.2.3) die Erziehungs- und Bildungsmatrix aufgreift.

Der Bremer Rahmenplan und seine Ergänzungsmaterialien stellen sich im Vergleich zum baden-württembergischen Orientierungsplan und seinen anknüpfenden Materialien weniger umfangreich und auf einer sehr allgemeinen Ebene verbleibend dar. Die Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED, Bollinger 2010) liefert sehr wenige Hinweise auf das Nutzen dieser Dokumentationen im Rahmen der Kooperation der Bildungsinstitutionen. Dabei werden hauptsächlich ein Portfolio, welches die Kinder drei Jahre lang begleitet[42], und ein Kinderinterview, welches mit Kindern im Übergang zur Schule durchgeführt werden kann, als Möglichkeiten des Austausches der elementar- und primarpädagogischen Fachkräfte beschrieben. Des Weiteren bietet das Handbuch von Merkel (2005) keine konkreten Vorschläge oder Hilfestellungen bezüglich der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule bzw. von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die über gegenseitige Besuche hinausgehen.

An dieser Stelle kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit sich die ergänzenden Materialien, wie beispielsweise der Kooperationsordner (MKJS 2002) in Baden-Württemberg oder die Lern- und Entwicklungsdokumentation (Bollinger 2010) in Bremen, tatsächlich in der täglichen Arbeit der Fachkräfte des Elementar- und Primarbereich niederschlagen und zum Einsatz kommen. Jedoch sollen diese

[42] Wobei aus der Praxiserfahrung und auch aus dem qualitativen Teilprojekt des Gesamtprojekts AnschlussM (vgl. Kapitel 3.5.3) Meinungen von Grundschullehrkräften bekannt sind, welche sich explizit dagegen entscheiden, um möglichst unvoreingenommen auf das Kind schauen zu können.

festgestellten Unterschiede zwischen den Professionen und den Bundesländern als Ausgangslage den Blick untersuchungsleitend schärfen. Es entsteht der Eindruck, dass die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen und Fachkräften hauptsächlich aus der Perspektive der ErzieherInnen vorangetrieben werden soll und weniger als „bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit“ (Wachtel & Wittrock 1990, S. 264) interpretiert wird. Die Frage ist, ob ErzieherInnen die kooperative Zusammenarbeit mit der Grundschule und den Lehrkräften tatsächlich deutlicher im Blick haben, als ihre primarpädagogischen KollegInnen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass eine Annäherung der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule trotz unterschiedlicher Voraussetzungen (z.B. ministeriale Zuordnungen, curriculare Vorgaben, unterschiedliche Ausbildungen der Fachkräfte), die eine Kooperation erschweren können, in den letzten Jahren zu verzeichnen ist – vorangetrieben durch bildungspolitische Maßnahmen (z.B. ministeriale Beschlüsse und Bildungspläne), die die gemeinsame Verantwortung für die frühkindliche Bildung und eine kontinuierliche Bildungsbiographie betonen.

Bevor näher darauf eingegangen werden kann, warum es dennoch Schwierigkeiten bei der Ausgestaltung von Kooperationsmöglichkeiten gibt und welches die Stolpersteine hierbei sind, soll zunächst ein, dieser Arbeit zugrunde liegendes Verständnis von Kooperation formuliert werden.

3.2 Begriffsbestimmung: Kooperation [43]

Der Begriff Kooperation zeichnet sich ab als mehrdeutiges und mehrdimensionales Konstrukt (Van Santen & Seckinger, 2003, S.26, in Anlehnung an Grunwald 1981, S.72), welches sowohl intra- als auch interdisziplinär vielfältig Verwendung findet (Esslinger 2002, Little 1990, Rolff 1980). Dabei kann Kooperation aus verschiedenen Blickwinkeln, auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Settings betrachtet werden.

[43] Ausführungen zur begrifflichen Klärung erfolgen in Anlehnung an Meyer-Siever 2015a.

Aus einer *arbeitspsychologischen* Perspektive wird Kooperation beschrieben als

> „[…] Tätigkeits- bzw. Arbeitsform […], bei der mehrere einen Auftrag bzw. eine selbstgestellte Aufgabe gemeinschaftlich erfüllen, dazu gemeinsame Zielstellungen verfolgen, eine Ordnung ihres Zusammenwirkens aufweisen und in auftragsbezogenen Kommunikationen miteinander stehen“ (Hacker 2005, S. 149).

Aus *erziehungswissenschaftlicher* Sichtweise kann Kooperation betrachtet werden

> „[…] als das Zusammenbringen von Handlungen zweier oder mehrerer Personen oder Systeme, und zwar derart, dass die Wirkungen der Handlungen zum Nutzen aller dieser Personen oder Systeme führen. Das bedeutet: Kooperation ist immer zielgerichtet und sie nützt den Beteiligten“ (Carle u.a. 2009, S. 3).

Wobei der Nutzen für alle an der Kooperation Beteiligten ein sehr anspruchsvolles Ziel darstellt, dessen Erreichen in realen Kooperationen an dieser Stelle (noch) nicht geklärt ist.

Aus *organisationspsychologischer* Sicht ist Kooperation

> „[…] gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewissen Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199).

Eine Zusammenfassung der Fachliteratur (in Anlehnung an Koslowski 2013, S. 30ff.) verdeutlicht, dass der Begriff Kooperation mehrere bedeutsame Aspekte umfasst wie

a) ein förderliches Verhalten der Beteiligten, und somit das Interesse und die Motivation zur Kooperation (Van Santen & Seckinger 2003, S. 424ff., Schweitzer, 1998, S. 25f.), das gegenseitige Vertrauen (Carle & Metzen 2009, S. 181) und die notwendige Offenheit im kommunikativen Prozess (Behringer & Höfer 2005, S. 25), ohne auf eigene Positionen und Kompetenzen zu pochen (Fegert & Schrapper 2004, S. 18),

b) einen im Vergleich zur Situation der Nicht-Kooperation vermuteten synergetischen Mehrwert (Fengler 1996, S. 9) wie beispielsweise Kompetenztransfer und Optimierung der Kompetenzen (Behringer & Höfer 2005, S. 18, S. 91), Verbesserung der Handlungs- und Problemlösefähigkeit (Van Santen & Seckinger 2003, S. 29) und Vermeidung unilateraler Sichtweisen (Behringer & Höfer 2005. S. 91) sowie

c) fundamentale, zur Zielerreichung und Chanceneröffnung notwendige Erfolgsfaktoren (Van Santen & Seckinger, 2003, S. 30) wie die erforderliche, kollektive Abstimmung über gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen der Kooperation (Behringer & Höfer 2005, S. 23, Van Santen &Seckinger 2003, S. 424ff., Von Kardoff 1998, S. 210) als auch die Gewährleistung von Autonomie und Gleichberechtigung in einer konkurrenzarmen Zusammenarbeit.

Insgesamt wird Kooperation demnach mit positiven Konnotationen belegt, wobei Kooperationsprozesse an sich konfliktbehaftet sein können (Nisbet 2000, S. 389f., Spieß 1998, S. 8).

Mit der Definition des Begriffes Kooperation von Spieß (2004) werden drei Kernbedingungen derselben benannt: Gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie (ebd., S. 199). Dabei setzt diese Definition *keine* dauerhaft zusammenarbeitenden Arbeitsgruppen, „die sich durch Gruppennormen und ein „Wir-Gefühl“ kennzeichnen lassen“ voraus (Gräsel u.a. 2006, mit Verweis auf von Rosenstiel 1988, S. 206, Antoni, 1994). Damit ist die Definition von Spieß (2004, S. 199) offen und flexibel genug, um sie auf alle Ebenen der Kooperation zwischen Primar- und Elementarbereichs (vgl. Kapitel 3.4) übertragen zu können.

Laut Fussangel (2008) ergeben sich *gemeinsame Ziele* allgemein aus der zu erledigenden Aufgabe, wobei für die beteiligten Personen sowohl die Gemeinsamkeit in der Aufgabenbewältigung als auch in den Zielen bewusst und erkennbar sein müssen. Zudem ist es wichtig, dass gemeinsame Ziele auch gemeinsam formuliert werden. Nur wenn gemeinsame Ziele auch mit individuellen Zielen im Einklang stehen, wird eine Zusammenarbeit als nützlich bewertet (Gräsel u.a. 2006). In Bezug auf Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Grundschule bzw. den Fachkräften ist die gemeinsame, übergeordnete Aufgabe durch den Bildungsauftrag vorgegeben. Wobei die unterstützende Begleitung der Kinder im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ebenso eine verankerte Aufgabe darstellt.

Eine weitere grundlegende Voraussetzung für die kooperative Aufgabenbewältigung ist neben Klarheit und Transparenz der gemeinsamen Ziele und Aufgaben das *gegenseitige Vertrauen* der Kooperationspartner. „Vertrauen bedeutet, sich auf das Gegenüber verlassen zu können“ (Gräsel u.a. 2006, S. 208), damit rechnen zu können, unterstützt und wertgeschätzt zu werden (Edmonson 2003, 1999). Dabei beinhaltet ge-

genseitiges Vertrauen auch, dass Aktionen und Reaktionen der Kooperationspartner im positiven Sinne zuverlässig sind und der eigenen Person nicht schaden (Gräsel u.a. 2006).

Die Bedeutung von Autonomieerleben in der kooperativen Zusammenarbeit kann jedoch zwiespältig sein – insbesondere zu Beginn einer Kooperation. Es muss ein ausgewogenes, allen Beteiligten zuträgliches Verhältnis zwischen der Autonomie der/des Einzelnen zur Autonomie der Gruppe gefunden werden. In diesem Zusammenhang wird Autonomie verstanden als „ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit“ (Spieß 1996, S. 16). Bei gemeinsamen, kooperativen Aufgabenerledigungen müssen die Kooperationspartner über einen gewissen Grad an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit (im Sinne der Autonomie des Einzelnen) verfügen, um so u.a. auch die Motivation zur Beteiligung am Kooperationsprozess aufrecht halten zu können (Spieß 2004). Steigt die Autonomie der einzelnen Beteiligten jedoch zu sehr an, werden wiederum die Gruppenkohäsion und das Verantwortungsbewusstsein für eine gelingende Kooperation eingeschränkt (Gräsel u.a., 2006). Jedoch ist an dieser Stelle zu vermerken, dass der Autonomiebegriff bei Gräsel u.a. (2006) und Spieß (2004) stark von der Vorstellung geprägt ist, dass sich LehrerInnen eher als Einzelkämpfer (vgl. Kapitel 3.4) verstehen. Demgegenüber darf angenommen werden, dass sich durch intensive Kooperation, durch ein Sich-Einlassen auf ein Gegenüber und das Einnehmen verschiedener Perspektiven neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten aufgrund der Möglichkeiten und des Potentials der Gruppe als auch der Institution für die Kooperationsbeteiligten eröffnen. Das Erkennen dieser, durch kooperative Zusammenarbeit erzeugten potentiellen Möglichkeiten, kann unter Umständen die Freiheitsgrade des Einzelnen und sein Kooperationsverständnis wiederum erhöhen.

Auf der Grundlage des bisher Ausgeführten wird zusammengefasst folgendes Verständnis von Kooperation dieser Arbeit zugrunde gelegt:

Kooperation ist ein bewusst initiierter, zielgerichteter Prozess des reziproken Wirkens der Beteiligten entlang gemeinsam abgestimmter Ziele und Aufgaben, der sowohl Vertrauen als auch einen gewissen Grad an Autonomie voraussetzt und einen gemeinsamen Nutzen der Beteiligten verfolgt.

3.3 Kooperationsformen[44]

Im Rahmen der Lehrerkooperationsforschung definieren Gräsel u.a. (2006) in Anlehnung an Little (1990) und Spieß (2004) mit Hilfe der genannten Kooperationsbedingungen (gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen, Autonomie) drei Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften. Diese lassen sich als Kooperationsstufen oder -niveaus entsprechend ihrer Zielsetzung und Funktionserfüllung bzw. nach Intensität und Qualität der Kooperation unterscheiden in

1). Austausch,

2). gemeinsame Arbeitsorganisation (Arbeitsteilung) und

3). Kokonstruktion.

Im Projekt AnschlussM als auch im Rahmen dieser Arbeit wird mit Verweis auf Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) und hinsichtlich der eruierten Qualität und Häufigkeit kooperativer Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bzw. den jeweiligen pädagogischen Fachkräften diese Unterscheidung der Kooperationsstufen übernommen. In gleichem Maße wird bereits im Rahmen der quantitativen Fragebogenuntersuchung des nordrhein-westfälischen Landesprojekt TransKiGs (vgl. Kapitel 3.5.2) vorgegangen, welches Kooperationsformen und -niveaus zwischen dem Elementar- und Primarbereich analysiert (Rathmer u.a. 2011).

Die am einfachsten zu realisierende Form der Kooperation ist der Austausch, wobei sich die Kooperationspartner gegenseitig mit Materialien und Informationen, die die pädagogische Arbeit in ihrer Institution betreffen, versorgen (Gräsel u.a. 2006, S. 209f.). Diese Form der Kooperation wird auch als ‚low cost'-Kooperation (ebd., S. 55) bezeichnet, da weder die Autonomie der einzelnen Kooperationspartner stark eingeschränkt oder verändert wird, noch Zielinterdependenzen möglich sind. Fraglich ist jedoch, ob diese in der Praxis am häufigsten angewendete Kooperationsform (vgl. Kapitel 3.3) – z.B. in der Gestalt von gegenseitigen Besuchen der Kindergartenkinder und GrundschülerInnen sowie des Fachpersonals der jeweils anderen kooperierenden Einrichtung (Rathmer u.a. 2011, S. 113) – im Sinne der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule sowohl den Austausch von kindbezo-

[44] Einleitende Ausführungen des Kapitels erfolgen in Anlehnung an Meyer-Siever 2015a.

genen Informationen als auch den Austausch über die in der Kita und Schule verwendeten Materialien gewährleistet.

Wenn gemeinsam an Aufgaben – auch arbeitsteilig – gearbeitet wird, müssen im Vorfeld von den KooperationsteilnehmerInnen gemeinsame Ziele formuliert werden, was wiederum mit einer eingeschränkten individuellen Autonomie einhergehen kann. Diese, im Vergleich zum Austausch, engere Form der Kooperation wird als *gemeinsame Arbeitsplanung und –organisation* bezeichnet (Gräsel u.a. 2006) und setzt zum einen intensivere Absprachen, z.B. bei der Strukturierung von Aufgaben zur Arbeitsteilung, und zum anderen ein höheres Vertrauen voraus (darauf, dass andere Kooperationspartner ihren Teil der Arbeit auch erfüllen). Praktische Beispiele für diese Form kooperativer Aktivitäten sind gemeinsam von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen gestaltete Aktivitäten wie z.B. Feste und Projekte.

Sobald es um die gemeinsame Entwicklung, Analyse und/oder Reflektion von neuen Aufgaben, Lehr-Lern-Inhalten, Unterrichten, Lösungsmöglichkeiten von Aufgabenstellungen oder Handlungen/Tätigkeiten der Erzieher- und GrundschullehrerInnen geht, liegt die intensivste Form der Zusammenarbeit, die *Kokonstruktion*, vor. Im Laufe einer solchen ‚high cost'-Kooperation (Gräsel u.a. 2006, S. 56) beziehen die pädagogischen Fachkräfte, vergleichbar zum Konzept des situierten Lernens, in intensiver Zusammenarbeit ihr Wissen und ihre Erfahrungen aufeinander und konstruieren neues Wissen (Gräsel u.a. 2006). Dabei kann die individuelle Autonomie am stärksten eingeschränkt werden. Diese Kooperationsform kann z.B. bei der Durchführung gemeinsamer Fortbildungen von Erzieher- und GrundschullehrerInnen vollzogen werden.

3.4 Ebenen der Kooperation

Allein die Unterscheidung von Kooperationsformen ist nicht ausreichend, um der Komplexität des Begriffs gerecht zu werden. Rathmer (2012) bezeichnet Kooperation als „mehrdimensionales Interdependenzgeschehen; in jeder ihrer Dimensionen existieren ausdifferenzierte Ebenen" (ebd., S. 27). Dabei ist zunächst von individuel-

len Kooperationsdispositionen der am Kooperationsprozess Beteiligten auszugehen. Ähnlich dem Konstrukt der Anschlussfähigkeit (Kapitel 2.1.3) wird Kooperation getragen und gelebt von den ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Einzelnen und von ihrem Selbstverständnis von Kooperation.

> „Durch ihre Einstellungen und Werthaltungen zu und in ihrer Arbeit sowie gegenüber Entwicklungsprozessen, ihre Motivation und ihre Überzeugung vom Nutzen der Kooperation, ihr Verständnis ihrer Aufgaben und deren aktiver Umsetzung, durch ihr Engagement und ihre Courage, aber auch durch ihr Fachwissen gestaltet sich die konkrete Kooperation in der Praxis. […] Basis der Kooperation im Feld von Kindertageseinrichtungen und Grundschule ist also in erster Linie kein institutionalisiertes Konstrukt, sondern der Mensch in seiner Profession, der homo paedagogicus“ (Rathmer 2012, S. 28).

Fraglich ist an dieser Stelle, ob die Bezeichnung des homo paedagogicus einen besonderen Typ Mensch oder eine besondere pädagogische Haltung meint. Zudem ist zu überlegen, ob nicht eben diese Darstellung der pädagogischen Fachkräfte zu erhöhten Ansprüchen führt, denen im beruflichen Alltag unter Umständen nicht immer Rechnung getragen werden kann und die bei dem Gefühl des Nichterfüllens zum Belastungserleben führen können (vgl. Kapitel 4.1). Diese Überlegungen werden in der Zusammenfassung und im Ausblick der Arbeit nochmals aufgegriffen (vgl. Kapitel 10), zunächst wird mit den Erläuterungen der Kooperationsebenen fortgefahren.

Auf der nächsten Dimensionsebene, als intrainstitutionelle Kooperation bezeichnet, handelt es sich nach Rathmer (2012) um die in den Einrichtungen präsente Kooperationskultur. Sowohl Kindergärten als auch Grundschulen verfügen innerhalb ihrer eigenen Einrichtung, aufgrund verschiedener Gegebenheiten und Bedingungen, über unterschiedliche Kulturen der Kooperation. Im Kindergarten ist kooperative Zusammenarbeit geläufig und im beruflichen Alltag üblich (Gernand & Hüttenberger 1989). Kooperation wird hier als institutionalisierte Arbeitsform verstanden (Dizinger 2015), da z.B. die pädagogische Arbeit in den Gruppen oft als Teamarbeit von ErzieherInnen gestaltet wird. In der Schule hingegen erschweren vor allem die zellularen Strukturen als auch das eher isolierte Arbeiten der Lehrkräfte in ihren Klassenzimmern und eine Berufskultur, ausgerichtet am Autonomie-Paritäts-Muster (Herzmann u.a. 2006, Terhart & Klieme 2006), eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Das Autonomie-Paritäts-Muster wurde im deutschsprachigen Raum erstmalig von Lortie (1972) als Verhaltenssyndrom von LehrerInnen beschrieben, welches durch drei

Prinzipien charakterisiert ist: (1.) In den Unterricht soll kein Erwachsener eingreifen, (2.) Lehrkräfte werden als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt und (3.) sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und sich nicht in Angelegenheiten von KollegInnen einschalten (Lortie 1972, S. 42f.). Dennoch bieten sich den Lehrkräften im Rahmen organisatorischer Strukturen Möglichkeiten der Kooperation. Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) stellen eine Möglichkeit des Zusammenkommens zur kooperativen Zusammenarbeit unter LehrerInnen dar. Dabei werden professionelle Lerngemeinschaften verstanden als eine Gruppe von ca. fünf LehrerInnen, in denen u.a. Wissen ausgetauscht, Lehr-Lern-Prozesse reflektiert, Unterrichtseinheiten gemeinsam entwickelt und gemeinsam Problemlösestrategien konstruiert werden können[45]. Somit bietet sich den Lehrkräften im Rahmen von professionellen Lerngemeinschaften die Möglichkeit, kooperative Zusammenarbeit – von ‚low cost' bis ‚high cost' (Gräsel u.a. 2006, S. 55f.) – zu realisieren.

Ebenso bieten Fachkonferenzen einen Rahmen zur intrainstitutionellen und kollegialen Kooperation. Fachkonferenzen regeln grundsätzlich fachunterrichtliche Belange. Die formalen Regelungen zu den Fachkonferenzen fallen von Bundesland zu Bundesland verschieden aus und werden über die Schulgesetze definiert (Bremischen Schulverwaltungsgesetz 2005[46], Konferenzordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg 1984, letzte Änderung 2004[47]). In Bremen existiert speziell hierzu ein Handbuch für Fachkonferenzen[48], welches auch explizit auf die Notwendigkeit schulinterner Kooperation hinweist:

> „Die Entwicklung eines schulinternen Curriculums ist ohne Kooperation nicht denkbar" (LIS 2009, S. 7).

[45] PIK AS, http://pikas.dzlm.de/upload/Material_AS/Kooperation/Definition_PLG.pdf [18.05.2015]

[46] BremSchVwG 2005, https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulverwaltungsgesetz.pdf [18.05.2015]

[47] Kultusministerium Baden-Württemberg 2004, http://lsbr.de/downloads/Konferenzordnung.pdf [18.05.2015]

[48] LIS 2009, http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/09_handbuchschucu_teil1_weiss.pdf [18.05.2015]

In Abgrenzung zu institutionsinterner bzw. intrainstitutioneller Kooperation schlägt Rathmer (2012) als nächste Dimension die interinstitutionelle Kooperation vor, wobei er sich auf konkrete Institutionen mitsamt ihren charakteristischen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen sowie dem sie charakterisierenden Grad an Berücksichtigung und Umsetzung von gesetzlichen Grundlagen, Beschlüssen der Jugend- und Kultusministerkonferenzen und kulturellen Standards (ebd. S. 48) bezieht. Solche interinstitutionellen Kooperationen können eingebettet sein in ein Netzwerk aus weiteren, am Schulübergang Beteiligten wie z.B. Fachberatungen und Schulaufsichtsbehörden, Träger, politische und wirtschaftliche VertreterInnen als auch Berufsgruppen und -verbände aus dem therapeutischen sowie pädagogischen Bereich (Rathmer 2012, S. 28). Abbildung 3.3 zeigt eine Übersicht der vier Dimensionen.

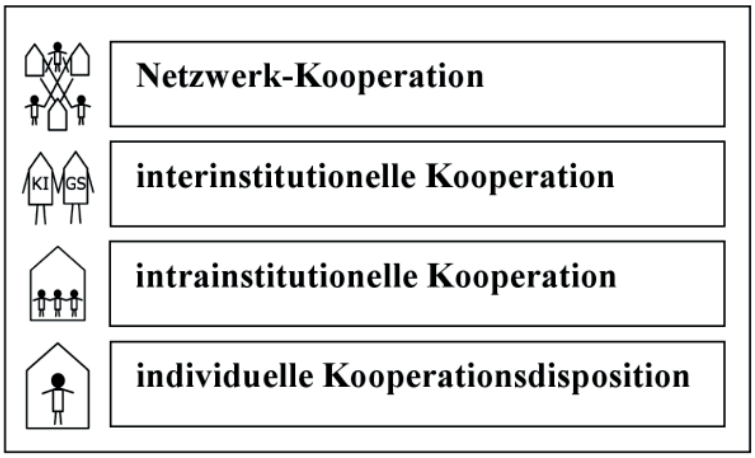

Abb. 3.3: Dimensionen der Kooperation im Verhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule (Rathmer 2012, S. 29)

Nach Meinung der Autorin und auch aufgrund der im Projekt gesammelten Praxiserfahrungen wird eine Dimension – bezüglich der Ebene des Fachpersonals – übersprungen. Zwar geht Rathmer auf ErzieherInnen und LehrerInnen ein, jedoch verbleibt er diesbezüglich in der Dimension der institutionsinternen Kooperation. Was fehlt, ist eine Dimension, die zwischen der interinstitutionellen und der intrainstitutionellen Ebene anzusiedeln ist – die Kooperation auf der interpersonellen Ebene. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sind zwar in ihren jeweiligen Institutionen und u.a. deren Kooperationskultur eingebunden, die konkrete Realisierung kooperativer Tätigkeiten jedoch findet zwischen den Professionen des Elementar- und Primarbereichs statt.

Zudem fällt entlang der Beschreibung und Differenzierung der Dimensionen von Kooperation nach Rathmer (2012) auf, dass in den ersten drei Dimensionen die Kooperation mit einem konkreten Bezug entweder auf Personen (ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen; individuelle und intrainstitutionelle Kooperation) oder auf einzelne Einrichtungen des Elementar- und Primarbereiches vorgegangen wird, wobei die Netzwerkkooperation im Vergleich hierzu eher mit unkonkretem Bezug zu Trägern im Allgemeinen, Fachberatungen und/oder Schulbehörden dargestellt wird. Es kommt hier bei der Beschreibung der Kooperationsdimensionen zu einer Vermischung des Allgemeinen mit dem Konkreten. Dies soll im Folgenden weiter verdeutlicht werden.

Es ist davon auszugehen, dass der Grad der strukturellen und konzeptionellen Verankerung für jede Dimension ein entscheidender Faktor hinsichtlich der Realisierung von Kooperation entsprechend dem dieser Arbeit zugrundliegendem Verständnis ist. Demnach kann sich Kooperation auf den verschiedenen Ebenen, wenn sie wenig strukturell und konzeptionell verankert ist und damit Gefahr läuft, beiläufig, unbewusst und wenig zielführend stattzufinden, im besten Falle auf sehr konkreter – individuums- und/oder institutionsgebundener – Ebene ereignen. In den Dimensionen kann dies eine Verschiebung auf einzelne Institutionen bzw. einzelne Personen, da Kooperation „in erster Linie nicht ein Zusammenspiel von Institutionen, sondern von Individuen“ (Rathmer 2012, S. 60) ist, bedeuten. In der Konsequenz können Kooperationen mit dem Weggang einzelner Personen zerbrechen. Die folgende Abbildung 3.4 veranschaulicht zusammenfassend die Verschiebung der Kooperation innerhalb der Dimensionen in Abhängigkeit vom Grad der strukturellen und konzeptionellen Verankerung der Kooperation.

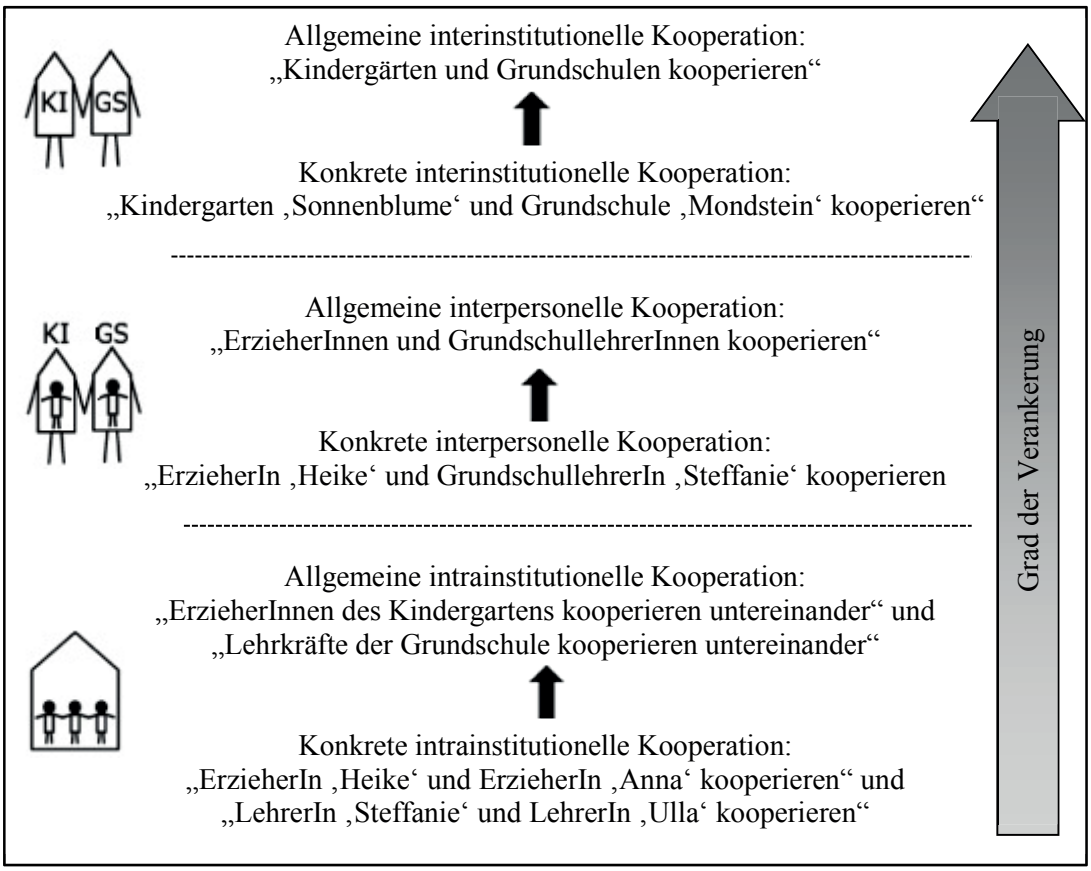

Abb. 3.4: Grad der strukturellen und konzeptionellen Verankerung von Kooperation in den Dimensionen

Nachdem das Konstrukt Kooperation theoretisch eingeordnet und definiert ist, werden im folgenden Kapitel Forschungsergebnisse zur praktischen Umsetzung der Kooperation von Elementar- und Primarbereich sowohl international als auch national dargestellt.

3.5 Stand der Forschung zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich

Nach Hanke u.a. (2013) fehlt es bislang immer noch an hinreichender Forschung, um die positive Wirkung von Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu

belegen (ebd. S. 16), insbesondere in Deutschland stellt sich die Forschungslage als defizitär dar (Grotz 2005, S. 12, Hanke 2008, S. 271f.). Hinsichtlich der Untersuchung des Übergangs vom Primar- in den Elementarbereich liegt der Fokus zum einen auf der Bewältigung des Übergangs bzw. des Übergangsprozesses, den damit verbundenen Einstellungen der Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte und zum anderen auf der Kooperation von Kindergarten, Schule und Elternhaus (Kluczniok & Roßbach, 2008). Im Folgenden werden zunächst ausgewählte internationale Forschungsergebnisse kurz dargestellt. Anschließend werden Projekte und Modellversuche beschrieben, die, hinsichtlich des Schwerpunktes dieser Arbeit, sich auf interinstitutionelle und interpersonelle Kooperation des Elementar- und Primarbereiches in Deutschland beziehen.

3.5.1 Internationale Forschungsergebnisse

International liegen insbesondere aus Nordeuropa, Nordamerika und Australien (Griebel und Niesel 2003, S. 136) Ergebnisse zur Kooperation zwischen frühkindlichen Einrichtungen und dem schulischen Bereich vor.

In der dänischen Studie von Broström (2006) wird deutlich, dass Kommunikation und kooperative Handlungen zwischen frühkindlichen und schulischen Fachkräften dazu beitragen, dass die Vorstellungen der Kinder von der Schule weniger diffus oder rigide sind. Broström (2005, 2006) stellt fest, dass insbesondere sich widersprechende Ziele, Inhalte und Konzepte von Bildung und Erziehung als auch die mangelnde Kommunikation und die mangelhafte Kenntnis der jeweils anschließenden Institution wesentliche Faktoren sind, die im Übergang zu u.a. Unsicherheit und Nervosität bei Kindern führen können (Broström 2005, S. 17; 2006, S. 55).

In Australien wurde von Margetts (1999, 2006) die Qualität von Kooperationsprogrammen untersucht sowie Faktoren eruiert, die Anpassungsleistungen der Kinder reduzieren und den Übergang somit erleichtern (Margetts 1999, S. 3 und 2006, S. 111). Folgende Faktoren werden dabei von Margetts als Schlüsselelemente herausgefiltert: (a) Zusammenarbeit aller Institutionen, (b) eindeutige Vorstellung zum Ziel

und Zweck der Zusammenarbeit, (c) das Bewusstsein und die Kenntnis über Anforderungen, die im Übergang an das Kind gestellt werden, (d) gemeinsames Erstellen eines Kooperationsplans, (e) gezielte Vorbereitung der Kinder auf den Schulanfang, (f) Kommunikation zwischen den Fachkräften der Institutionen, (g) Einbeziehung der Eltern und (h) Evaluation (Margetts 1999, S. 4f. und 2006, S. 112).

Ahtola u.a. (2011) stellt in einer Studie mit 36 finnischen Kindergärten und 22 Grundschulen fest, dass kooperative Handlungen, wie beispielsweise der Austausch über Curricula und Bildungsdokumentationen der knapp 400 beteiligten Kinder, einen bedeutenden Einfluss auf den schulischen Erfolg der Kinder, bezogen auf die erste Klasse, haben.

3.5.2 Nationale Forschungsergebnisse

Im Rahmen ihrer umfangreichen Untersuchung zur Qualität der Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich sowie in der Familie mit insgesamt 422 Kindern aus 103 Kindergartengruppen, finden Tietze, Roßbach und Grenner (2005) im gezielten Hinblick auf Kooperation heraus, dass als hauptsächliche Kooperationsform der Besuch der Kindergarten in Grundschule zwar etabliert ist, jedoch andere Kooperationsformen kaum genutzt werden. Somit findet eine Zusammenarbeit auf kokonstruktivistischem Niveau in weniger als 10% der Kindergartengruppen statt, ebenso sind gemeinsame Fortbildungen der Erzieher- und GrundschullehrerInnen sehr selten.

Tröschel (2006) evaluierte das Oldenburger Fortbildungsmodell zur vorschulischen Sprachförderung für PädagogInnen aus dem Elementar- und Primarbereich. Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, welche Kooperationsstrukturen sich zwischen den Institutionen abbilden und ob sich diesbezüglich mit der Teilnahme an gemeinsamen Veranstaltungen mit der Universität Oldenburg Veränderungen feststellen lassen. Die Analyse der Ergebnisse aus Fragebogenerhebung, Beobachtung und Experteninterviews stellt klar, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen die Kooperation aus ihrer Perspektive unterschiedlich beurteilen. ErzieherInnen beurteilen

die Kooperation, die hauptsächlich in Form von gegenseitigen Besuchen der Kinder und Fachkräfte stattfindet, weniger positiv als GrundschullehrerInnen. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass es an Kenntnis über die jeweilige andere Institution mangelt. Tröschel (2006) stellt in ihrer Untersuchung auch die Wünsche der PädagogInnen und Hindernisse bezüglich der Umsetzung von Kooperation heraus. Als schwierig erweisen sich nach Auskunft der 74 WorkshopteilnehmerInnen insbesondere Vorurteile und Berührungsängste, die eher geringe Kooperationsbereitschaft der Bezugsschulen, der hohe Redeanteil der Lehrkräfte sowie mangelnde zeitliche Ressourcen und organisatorische Probleme. Demgegenüber äußern die WorkshopteilnehmerInnen für die Zukunft Wünsche wie z.B. eine höhere gegenseitige Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft, regelmäßigen Austausch, Absprachen treffen, die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen sowie die Realisierung gemeinsamer Veranstaltungen (Tröschel 2006, S. 196f.). In den Workshops selbst, so stellt Tröschel (2006) fest, war eine offene und angenehme Arbeitsatmosphäre zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften festzustellen, die sich wiederum positiv auf Kooperationsaktivitäten durch Erhöhung der Motivation transferieren ließ (ebd., S. 198).

Zudem gibt es in Deutschland eine Reihe von Modellversuchen respektive -projekten zur Untersuchung und Optimierung der interinstitutionellen und interpersonellen Kooperation. Im Zuge der Bildungsreformen in den 60er/70er Jahren wurde eine erste Welle verschiedener Modellprojekte gestartet, um den Elementar- und Primarbereich strukturell zu verzahnen und die Frage des Verbleibs der Fünfjährigen zu beantworten (Faust 2008, S. 230). Eine Konsequenz der damaligen Evaluationsstudien war, dass die fünfjährigen Kinder in der Kita blieben und bisherige Bildungsstufen beibehalten wurden. Dabei erfolgte die Kooperation zwischen den Institutionen der frühkindlichen Bildung auf freiwilliger Basis, die in den 70er Jahren diesbezüglich erlassenen Verordnungen der Bundesländer hatten „Empfehlungscharakter“ (Faust 2008, S. 231). Erst mit dem Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz (JMK & KMK 2004a), der einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung formuliert, gewinnt die Kooperation, wenn auch in den einzelnen Bundesländern im unterschiedlichen Maße, an Verbindlichkeit. Eine zweite Welle von Modellversuchen zur kooperativen Verzahnung und Verbesserung der inhaltlichen und strukturellen Abstimmung des Elementar- und Primarbereiches setzte ein (Faust

2008, S.231). Im Folgenden sollen diesbezüglich einige dieser Modellprojekte kurz vorgestellt werden.

BiKS – Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter

In den Bundesländern Hessen und Bayern begann im Herbst 2005 die Längsschnittstudie BiKS, wobei ca. 550 Kinder (zum damaligen Zeitpunkt aus insgesamt 97 Kindergärten) vom Kindergarten (ab 3 Jahren) bis in die Schulzeit (bis 10 Jahre) begleitet wurden. Der größte Teil der Kinder wurde 2008/2009 eingeschult und weiterhin bis in die vierte Klasse in regelmäßigen Abständen untersucht. Im Fokus der (mittlerweile in der nächsten Projektphase befindlichen) Studie steht der Verlauf kindlicher Bildungsprozess unter Berücksichtigung der Förderung durch Kindergarten, Schule und Familie. Neben Interviews mit den Eltern der Kinder, wurden zusätzlich ErzieherInnen sowie Erstklassenlehrkräfte der an dieser Studie beteiligten Kinder zur Situation in ihrer Institution, zu Kooperationsaktivitäten und zu ihren Einstellungen zur Kooperation befragt. Mit dem Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich startete eine neue Projektphase mit ca. 1000 Kindern – BiKS*plus [3-13] –,* in deren Rahmen die Kinder auf ihrem Bildungsweg individuell begleitet werden. Zentrale Ergebnisse der Studie BiKS, die sich auf die Kooperation beziehen, werden von Faust u.a. (2011) als Zwischenresümee beschrieben. Sie stellen heraus, dass ErzieherInnen im Vergleich zu GrundschullehrerInnen die Kooperationsaktivitäten unterschiedlich, nämlich als wichtiger, beurteilen (mit Ausnahme von gemeinsamen Festen bzw. Feiern und gemeinsamen Fortbildungen). Dabei lassen sich hinsichtlich der Häufigkeit und der Anzahl unterschiedlicher Kooperationsaktivitäten erhebliche Schwankungen feststellen. Die am häufigsten realisierten und gleichzeitig auch von den Fachkräften als am wichtigsten eingeschätzten Kooperationsformen sind auf interpersoneller Ebene zu finden: Besuche der Kindergartenkinder in der Schule und der allgemeine Informationsaustausch zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen.

KiDZ – Kindergarten der Zukunft

Das Modellprojekt KiDZ wurde von 2004 bis 2009 in Bayern mit dem Ziel der Verzahnung von Kindergärten und Grundschulen sowie der Verbesserung des Übergangs durch strukturelle Änderungen über die Verknüpfung von institutionsspezifischen, pädagogischen Konzepten durchgeführt (Roßbach, Frank & Sechtig 2007). Hierfür wurden an drei Standorten in Bayern Teams gebildet, die sich jeweils aus einer Grundschule und mindestens einem Kindergarten zusammensetzten und die in diesem Rahmen auch an gemeinsamen Fortbildungen teilnahmen und u.a. spezifische Kooperationsmöglichkeiten zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen thematisierten. Aus der Analyse der Ergebnisse, die jedoch auf sehr kleinen Fallzahlen beruhen, geht hervor, dass LehrerInnen dem Modellversuch und damit der Teambildung leicht positiver gegenüber stehen und mit der Teilnahme weniger Beeinträchtigungen verbinden als u.a. ErzieherInnen.

Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren

Das Bremer Kernprojekt ‚Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren' wurde von Mai 2003 bis September 2005 mit Hilfe von insgesamt vier regionalen Kooperationsverbünden, mit insgesamt 25 Einrichtungen (15 Kindergärten inklusive einer Dependance, 9 Grundschulen inklusive drei Dependancen sowie ein Förderzentrum) durchgeführt. Dabei wurden folgende Ziele verfolgt: die Entwicklung von tragfähigen Konzepten in Themenbereichen, die sich an Entwicklungsniveaus orientieren, der Aufbau von Arbeits- und Kooperationsstrukturen im Kooperationsverbund, die Verstärkung der Elternarbeit wie eine Abstimmung zwischen Kindergärten und Grundschulen hinsichtlich ihrer inhaltlichen und pädagogischen Arbeit unter der Überschrift eines übergreifenden Bildungsplanes (Carle & Samuel 2007, S. 225f.). Die regionalen Verbünde wurden durch ein zentrales Unterstützungssystem, das sich aus zwei FachberaterInnen aus dem Bereich Kindertagesbetreuung (Amt für soziale Dienste/städtische Kindergärten, Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen) und drei SchulentwicklungsberaterInnen aus dem Landesinstitut Schule (LIS) zusammensetzte, im Projekt beraten, begleitet, moderiert und in der Durchführung von Reflektionen unterstützt. Im Verlauf des Projekts intensivierte sich die Zusammenarbeit der Verbundbeteiligten, als förderlich wirkt sich hierbei u.a. der Orts-

teilbezug der Verbünde aus. Zudem stellen Carle und Samuel (2007, S. 227ff.) Faktoren heraus, die die Beziehung zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen darüber hinaus konstituieren. Hierzu zählen die Erwartung von Missachtung, Schuldzuweisung als auch gegenseitiges Fremdsein, Voreingenommenheit bzw. Vorurteile u.a. gegenüber der Qualität der Arbeit der jeweils anderen Profession und Berührungsängste, fehlende Kenntnis der kindlichen Entwicklung in spezifischen Bereichen sowie über Methoden der Lernprozessbegleitung im Übergang zur Grundschule. Des Weiteren werden stark differierende Vorstellungen über Schulreife bzw. Zurückstellungen von der Einschulung und fehlende Absprachen über Inhalte des Bildungsangebotes als auch stark voneinander abweichende Vorstellungen diesbezüglich genannt. Aus den Ergebnissen wurden u.a. struktur- und prozessbezogene Empfehlungen zur Weiterführung und Optimierung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, wie beispielsweise der Einsatz von ExpertInnen und ProzessmoderatorInnen, gemeinsame Fort- und Weiterbildungen sowie die Abstimmung der Curricula respektive der pädagogischen Konzepte, für die Praxis abgeleitet (Carle & Samuel 2007, S. 234ff.).

ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen

Das Projekt ‚ponte' startete 2004 im Land Brandenburg und wurde in 2006/2007 in 3 weiteren Bundesländern (Berlin, Sachsen und Rheinland-Pfalz) durchgeführt (Ramseger & Hoffsommer 2008). Insgesamt nahmen in den vier Bundesländern 62 Kindergärten und Grundschulen teil. Ziel war es, Kooperationen zu etablieren, die über die rein organisatorische Zusammenarbeit hinausgehen und von einem gemeinsamen Bildungs-, Kind- und Selbstverständnis getragen werden. In Form von Tandem-Projekten wurden gemeinsam von den Institutionen altersübergreifende Projekte für die Kinder des Elementar- und Primarbereiches geplant, durchgeführt und nachbereitet. Im Vordergrund standen hierbei die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und die Gestaltung anschlussfähiger Begleitung von Bildungsprozessen der Kinder. In den Tandems waren zusätzlich Moderatoren unterstützend tätig. Neben regelmäßigen Treffen und der Reflektion über die pädagogische Arbeit fanden gegenseitige Hospitationen als auch gemeinsame Bildungsprojekte sowie gemeinsame Fortbildungen statt. Im Rahmen externer Evaluation konnte u.a. festge-

stellt werden, dass sich aufgrund intensiver, programmatisch verankerter Kennenlernphasen die Wahrnehmung der jeweils anderen Profession geprägt war von Kollegialität und Wertschätzung (Hoffsommer & Ramseger 2008, S. 138).

TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs

An dem länderübergreifenden Verbundprojekt ‚TransKiGs' waren von 2005 bis 2009 in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen insgesamt 340 pädagogische Fachkräfte aus dem Elementar- und aus dem Primarbereich beteiligt. Die Ziele waren hierbei, die Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule zu stärken, einen horizontalen als auch vertikalen Transfer von Erfahrungen und Kompetenzen in Gang zu setzen sowie den Übergang zwischen beiden Bildungseinrichtungen zu gestalten. Im Rahmen des Projekts gab es in den Bundesländern selber unterschiedliche Forschungsschwerpunkte: in Berlin, Bremen und Thüringen lag der Fokus auf der Entwicklung und Erprobung von Materialien und Instrumente in Tandems aus Kindergarten und Grundschule für die praktische institutionsübergreifende Zusammenarbeit, Brandenburg erarbeitete u.a. eine Orientierungsrahmen für Kindergarten und Grundschule und in Nordrhein-Westfalen wurden gute Beispiele aus der Kooperationspraxis als auch Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kooperationen erfasst (Schmidt 2009). Ein Ergebnis des Verbundprojekts ist ein aus den Ergebnissen hervorgegangener Leitfaden für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule (online verfügbar, siehe Literaturverzeichnis). Demnach kann die Zusammenarbeit verbessert werden, wenn mit Hilfe von externen ModeratorInnen sowie gegenseitigen Hospitationen die pädagogischen Konzepte und Philosophien der jeweils anderen Einrichtung kennengelernt und besprochen werden. Des Weiteren werden der Einfluss der Träger und der Schulleitungen sowie gemeinsamer Fortbildungen auf das Gelingen von Kooperation als auch auf die institutionsinterne Kooperationskultur herausgestellt. Zudem werden im Anschluss der Analyse des Status Quo der Kooperation gemeinsam Handlungsziele für die Zusammenarbeit ausgearbeitet.

Bildungshaus 3-10 – Kindergarten und Grundschule unter einem Dach

Unter der Leitidee ‚Kindergarten und Grundschule unter einem Dach' wird an 32 Modellstandorten seit 2007/2008 in Baden-Württemberg das Modellprojekt ‚Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige' durchgeführt. Im Rahmen von Kooperationsverbünden zwischen einer Schule und einem oder mehreren Kindergärten ist das Ziel, die Kooperation und den fachlichen Austausch aufgrund räumlicher Nähe zu intensivieren und den Kindern eine kontinuierliche, bruchlose Bildungsbiografie – orientiert an individuellen Potentialen und am individuellen Tempo – zu ermöglichen. Die Gestaltung der Zusammenarbeit der Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich ist eng verknüpft mit den regelmäßig gemeinsam geplanten, durchgeführten und reflektierten Angeboten der Bildungshäuser. Kinder aus beiden Bereichen nehmen an jahrgangsübergreifenden Lern- und Spielgruppen teil, wobei die Einbindung nicht schulpflichtiger Kinder in ein Bildungshaus freiwillig ist (Sambanis u.a. 2012). In Leitungs- und Großteamsitzungen treffen sich ErzieherInnen, Lehrkräfte, Eltern und TrägervertreterInnen (Sturmhöfel 2012). Im jetzigen Jahr 2015 endet das Projekt.

Im Jahr 2009 wurde vom Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der Forschung bezüglich der Kooperation von Elementar- und Primarbereich eine Fördermaßnahme bekanntgegeben, in dessen Rahmen mehrere Projekte, u.a. zur Eruierung von Formen und Niveaus der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen, realisiert wurden. Hierzu zählt auch des Projekts AnschlussM[49], dessen Daten die Grundlage für diese Arbeit bilden.

[49] AnschlussM (Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als Bedingung der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich - eine repräsentative Untersuchung in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter den Förderkennzeichen 01NV1025/1026 (Universität Bremen, Verbundleitung) und 01NV1027/1028 (Pädagogische Hochschule Freiburg) gefördert, Laufzeit 12/2011-11/2013 bzw. Projektverlängerung bis 07/2014.

3.5.3 Exkurs AnschlussM

Ziel des vom BMBF geförderten Verbundprojekts ist es, epistemologische Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit, als Bedingung der Vernetzung und als Voraussetzung für kooperative Zusammenarbeit zwischen den Bildungsinstitutionen als auch den Fachkräften, zu untersuchen. Dabei besteht ein Forschungsverbund der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Ursula Carle. Der Fokus des Projekts richtet sich auf die mathematische Bildung in Kindergarten und Grundschule im Rahmen des Vergleichs der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg. Damit wird der bisherige Schwerpunkt der Mathematikdidaktik vom Primar- in den Elementarbereich zum Teil verschoben. Das Ergebnis ist die Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells anschlussfähiger Denk- und Handlungsweisen (Carle & Wittmann 2015).

Grundlegend für das Projekt AnschlussM ist folgende Annahme:

> „Epistemologische Überzeugungen, als mentale Vorstellungen darüber, wie Wissen und Wissensgenese allgemein und domänenspezifisch strukturiert sind (Baumert & Kunter, 2006), steuern die Wahrnehmung pädagogischer Fachkräfte und beeinflussen die Auswahl von Handlungen (vgl. Staub & Stern, 2002). Es wird angenommen, dass Überzeugungen wie ein Filter die Art der Begegnung mit der Welt vorstrukturieren und sowohl die Auswahl von Informationen als auch Zielvorstellungen und damit einhergehende mögliche Handlungspläne beeinflussen (vgl. Pajares, 1992; Köller, Baumert & Neubrand, 2000). Danach besitzen Überzeugungen eine orientierende und handlungsleitende Funktion (vgl. Grigutsch, Raatz & Törner, 1998; Staub & Stern, 2002). Felbrich, Schmotz und Kaiser (2010) sehen Überzeugungen als Brücke zwischen Wissen und Handeln an. Mehrere Studien haben die Bedeutung von Überzeugungen für das Handeln von Lehrpersonen im Primarbereich (vgl. Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989) und Elementarbereich (vgl. Benz, 2012 a, b) empirisch belegen können. Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte stehen zudem im Zusammenhang mit schulischen Leistungen der Kinder (vgl. Staub & Stern, 2002; Stipek, Givvin, Salmon & MacGyvers, 2001)“ (Levin, Meyer-Siever & Gläser 2015a, S. 17f.).

An dieser Stelle muss zusätzlich überlegt werden, ob die im Rahmen des Verbundprojekts AnschlussM erhobenen epistemologische Überzeugungen[50] im Sinne individueller Kooperationsdispositionen – „als Basis der Kooperation“ (Rathmer 2012, S. 28) – einen Einfluss auf das Anbahnen, das Planen, das Umsetzen und die Reflexion von Kooperationen auf den verschiedenen Ebenen haben können. Daran schließt sich die Frage, ob Kooperation, und damit eine grundlegende Bedingung der Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarbereich, im Allgemeinen und auch im Bereich der frühkindlichen mathematischen Bildung eher gelingt, wenn sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen mit ihren epistemologischen Überzeugungen annähern (damit gewinnt die inhaltliche Ausgestaltung von Aus- und Fortbildungen der Professionen wiederum an Bedeutung)? Oder sind Gelingensfaktoren eher in der bewussten Gestaltung der Verschiedenartigkeit epistemologischer Überzeugungen der Fachkräfte (sofern präsent) zu finden, da solche Diskontinuitäten zum einen den Kooperationsverbund bereichern und möglicherweise Handlungsmöglichkeiten erhöhen und zum anderen den Kindern Entwicklungsanreize bieten? Dass sich Überzeugungen bzw. Einstellungen[51] auf das Gelingen der kooperativen Zusammenarbeit auswirken, konnte bereits nachgewiesen werden (Lenkungsgruppe TransKiGs 2009), fraglich ist, ob und inwieweit allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen in ihrem Zusammenwirken untereinander und ihrem Wirken auf die Kooperationspraxis unterschiedliche Gewichtung haben. Die Prüfung dieser Überlegungen und Fragen erfolgt innerhalb des Projekts AnschlussM und sind nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

Die Umsetzung des Projekts erfolgte über ein dreischrittiges Untersuchungsverfahren: Dem vorangestellten qualitativen Teilprojekt folgte als Hauptuntersuchung die Fragebogenerhebung, an der in Bremen und Baden-Württemberg insgesamt 1525

[50] Im Einzelnen wurden zur Erhebung epistemologischer Überzeugungen folgende Skalen eingesetzt: epistemologische Überzeugungen

(a) zur Natur von Mathematik,

(b) zum Lehrern und Lernen von Mathematik und

(c) zur Bedeutung mathematischer Vorerfahrungen am Schulanfang (hier wurde auch gefragt, ob der Erwerb allgemeiner und sozialer Fähigkeiten und Fähigkeiten Vorrang vor mathematischen Vorkenntnissen am Schulanfang haben).

[51] Das Konstrukt Überzeugungen ist in der Literatur nicht einheitlich gefasst und wird auch als „messy construct“ bezeichnet (Pajares, 1992). Es existierten zum einen vielzählige Bezeichnungen im deutschsprachigen, wie z.B. Einstellungen oder subjektive Theorien, als auch im internationalen Raum, wie z.B. beliefs, attitudes, conceptions, und zum anderen auch sehr heterogene Operationalisierungen (Levin, Meyer-Siever & Gläser 2015a, S. 18).

pädagogische Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich teilnahmen. Mit Hilfe einer Teilstichprobe schloss sich eine computergestützte Erhebung (Technology based Assessment, TBA) an (vgl. Kapitel 7).

3.6 Zusammenfassung des Kapitels und Reflexion

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass in den letzten Jahren die Bildungsinstanzen der (frühen) Kindheit und deren Vernetzung bzw. Kooperation stark an Relevanz zugenommen haben. Dies spiegelt sich auch in den dargestellten Maßnahmen, Untersuchungen und Modellprojekten wider, deren Nachhaltigkeit jedoch noch nicht gänzlich abzusehen ist.

Die Untersuchungen belegen, dass in deutschen Institutionen der frühkindlichen Bildung vorwiegend der Austausch als Kooperationsform, wie gegenseitige Besuche der Kinder und Professionen, umgesetzt wird (Faust u.a. 2011, Hanke & Rathmer 2009, Tietze u.a 2005). Ebenso wird festgehalten, dass es immer noch an einer fundierten Etablierung und Verankerung kooperativer Prozesse mangelt (Faust u.a. 2011). Seit mittlerweile über 40 Jahren wird Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in den Fachdiskursen gefordert (ebd., S. 43), dennoch gibt es erhebliche quantitative und qualitative Unterschiede und es fehlt an systematischen Erkenntnissen zur Beförderung und Etablierung einer flächendeckenden Umsetzung.

> „Es stellt sich deshalb die Frage, was die Kooperation fördert bzw. behindert“ (Faust u.a. 2011, S. 43).

Mit der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen bei der Kooperation, als Voraussetzung für Anschlussfähigkeit, käme man der Forderung nach derselben beider Bildungsstufen entgegen.

Folgende Gelingensfaktoren, die sich im umgekehrten Sinne auch als Stolpersteine, die den Kooperationsprozess be- oder verhindern, interpretieren lassen, können als Resümee der dargestellten Untersuchungen und in Anlehnung an Kreid & Knoke (2011) abgeleitet werden:

- Gegenseitige Wertschätzung als auch Anerkennung und Unterstützung nicht nur innerhalb des Kooperationsverbundes, sondern ebenso durch Leitungskräfte und KollegInnen geben der Kooperation den nötigen Rückhalt aus den eigenen Kreisen.
- Eine gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten, Angeboten und Bildungsprojekten für Kinder- und Grundschulkinder (und deren Familien) sowie für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen.
- Das Erkennen und Umsetzen von gemeinsamen Qualifizierungsbedarfen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen durch z.B. bereichsübergreifende Ausbildungen oder einrichtungsübergreifende Fortbildungen wirkt sich nicht nur auf den fachlichen Kenntnisstand der PädagogInnen aus, sondern auch auf die Kenntnis über die jeweilige andere Profession und Institution, ihr pädagogisches Konzept sowie ihr Verständnis einer ‚Bildung von Anfang an'.
- Die Implementierung einer verbindlichen, steuernden Struktur, die für die Gestaltung, die Koordination und die Kommunikation des Kooperationsprozesses verantwortlich ist. Hilfreich können u.a. der Einsatz eines Kooperationskalenders, fester Rituale oder auch die Formulierung gemeinsamer Zielvereinbarungen sein.

Was bislang – sowohl im Verlauf dieser Arbeit, aber auch in Bezug auf bisherige empirische Untersuchungen – wenig in den Blick genommen und, hinsichtlich der Anschlussfähigkeit der ersten beiden Bildungsstufen, kaum untersucht wurde, ist die Perspektive des Kindes. Wie wird das Kind – Hauptakteur im Übergang – und die Perspektive des Kindes im Rahmen der Kooperation von Elementar- und Primarbereich verortet? Welchen Nutzen hat die kooperative Zusammenarbeit für das Kind zur Bewältigung des Übergangs? Teilnehmer der Untersuchungen sind mehrheitlich ErzieherInnen und Lehrkräfte, zum Teil auch Eltern und Kinder, wobei die Gruppe der am Übergang beteiligten Kinder in den seltensten Fällen selbst befragt wird.

> Es „liegen Untersuchungsergebnisse aus qualitativ zu bezeichnenden Studien vor, bei denen Kinder zu persönlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die bevorstehende Grundschulzeit befragt worden sind. Die Ergebnisse aus diesen Untersuchungen sind gerade aufgrund der gewählten Stichprobengrößen allerdings lediglich unter Hypothesen generierendem Gesichtspunkt zu deuten" (Hellmich 2007, S. 6).

Hellmich (2007) verdeutlich die Forschungslage: Die Befragungen von Kindern im Übergang bzw. vor und nach dem Schulbeginn richten sich hauptsächlich auf Ein-

stellungen der Kinder zur bevorstehenden Grundschulzeit (Griebel & Niesel 2002, Knörzer & Grass 2000, Speck-Hamdan 1990), Erwartungen der Kinder an das Lernen und Lehren im Anfangsunterricht der Grundschule (Griebel & Niesel 2002, Knörzer & Grass 2000), Wahrnehmungen der Kinder bezüglich institutioneller und professionsbezogener Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Knörzer & Grass 2000), Aussagen über Informationsquellen der Kinder zur Vorbereitung auf den Schulbeginn (Knörzer & Grass 2000). Zum jetzigen Zeitpunkt sind der Autorin keine Untersuchungen, zumindest im nationalen Raum, bekannt, welche explizit (und entwicklungsadäquat) die Zusammenarbeit der Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule aus der Sicht der Hauptakteure, der Kinder (z.B. Kinder aus hoch frequentierten Kooperationsverbünden vs. Kinder aus Institutionen mit sehr geringen kooperativen Tätigkeiten), einschätzen lassen.

3.7 Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation'

Die Interpretation von Ergebnissen kann sich als schwierig erweisen, wenn allein die „Betroffenen", das heißt an der Kooperation beteiligte und nicht beteiligte pädagogische Fachkräfte, zur Thematik selbst befragt werden und die Einschätzungen anderer Akteure, wie z.B. Kinder, Eltern oder auch Träger, zur Kooperationskultur und Kooperationspraxis zwischen den Institutionen und den Fachkräften als auch innerhalb der Institutionen ausgeblendet werden.

Diese Aspekte sind der Autorin, auch für die vorliegende Arbeit, bewusst und sollen einen Ausblick auf mögliche, sich anschließende Untersuchungen bzw. weitere Anknüpfungspunkte zukünftiger Forschungsprojekte aufzeigen (vgl. Kapitel 10). Im Rahmen dieser Arbeit jedoch richtet sich der Fokus ausdrücklich auf Einschätzungen der Kooperationspraxis von ErzieherInnen und GrundschulleherInnen. Dabei ist ein wesentliches Merkmal des Projektes AnschlussM und damit auch dieser Arbeit, dass nicht ausschließlich der Status Quo der Kooperation sondern auch der Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperationen gleichermaßen von einer repräsentativen Stichprobe beider Professionen bundeslandübergreifend (Bremen und Baden-

Württemberg) eingeschätzt wird – dies stellt bisher in diesem Umfang ein Forschungsdesiderat dar.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt – neben der Ermittlung ausgewählter Aspekte intrainstitutioneller Kooperation und individueller Kooperationsdispositionen – der Schwerpunkt auf der Untersuchung der allgemeinen interinstitutionellen als auch der allgemeinen interpersonellen Kooperation.

Interinstitutionelle Kooperation wird dabei verstanden als die Initiierung und Umsetzung von Kooperationsprozessen zwischen Institutionen, sowohl aus dem Elementar- als auch dem Primarbereich. Die Herausforderung besteht hierbei darin, dass die beteiligten Institutionen mit je eigenen Aufgaben, Strukturen und Rahmenbedingungen gemeinsam Ziele auf institutioneller Ebene definieren und deren Realisierung ermöglichen, koordinieren und organisieren. Hierzu zählt z.B. das Organisieren und Anbieten von professionsübergreifenden Fortbildungsangeboten oder das Abstimmen von im Kindergarten und Grundschule eingesetzten Materialien.

Prozesse der *interpersonellen Kooperation* sind im Vergleich zur Kooperation zwischen den Institutionen konkreter und von höherer praktischer Umsetzungsrelevanz. Auf dieser Ebene können Fachkräfte an gemeinsamen Fortbildungen, die im Rahmen interinstitutioneller Kooperation organisiert und angeboten werden, teilnehmen und haben die Möglichkeit (sofern gemeinsame Fortbildungen diesbezüglich intendiert sind und durchgeführt werden) kokonstruktiv miteinander zu kooperieren.

Die Erfassung *individueller Kooperationsdispositionen* im Sinne einer detaillierten Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen findet im Projekt AnschlussM und damit einhergehend auch in dieser Arbeit nicht statt. Es werden jedoch allgemeine Angaben zur Person erfasst wie beispielsweise der berufliche Funktionsbereich, als auch das Verantwortungsempfinden für ein Gelingen von Kooperation (Kooperationsverständnis, vgl. Kapitel 3.3).

Neben der Annahme divergierender individueller Kooperationsdispositionen kann von unterschiedlichen Kooperationskulturen im Kindergarten und Grundschule ausgegangen werden (*intrainstitutionelle Kooperation*), (vgl. Kapitel 3.3).

> „Die interne, kollegiale Kooperation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen sozialpädagogischen Fachkräften und mit anderen Professionen ist eine institutionalisierte Arbeitsform, z. B. in Form von regelmä-

> ßigen Teamsitzungen und „Übergaben“. Aufgaben des Qualitätsmanagements bedingen u. a. fortlaufend das gemeinsame Erstellen von Protokollen, Berichten und Zielvereinbarungen“ (Dizinger 2015, S. 58).

Demgegenüber, und auch dieser Aspekt wurde im Verlauf der Arbeit bereits hervorgehoben (Kapitel 3.3), nimmt die Arbeit von Lehrkräften traditionell eher die Position der Einzelarbeit ein (Altrichter 2000, Lortie 1972). Fraglich ist demnach, inwieweit dem Kriterium der Reziprozität kooperativer Zusammenarbeit durch das Kooperieren der Fachkräfte und Institutionen auf sozusagen gleicher Augenhöhe entsprochen werden kann.

Kooperationsprozesse der Dimension *Netzwerk-Kooperation* werden aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht untersucht.

Die Abbildung 3.5 stellt sowohl eine Erweiterung der von Rathmer (2012, S.28f.) vorgestellten Dimensionen der Kooperation dar, als auch die in dieser Arbeit untersuchten Schwerpunkte (grau hinterlegt) zum Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation‘.

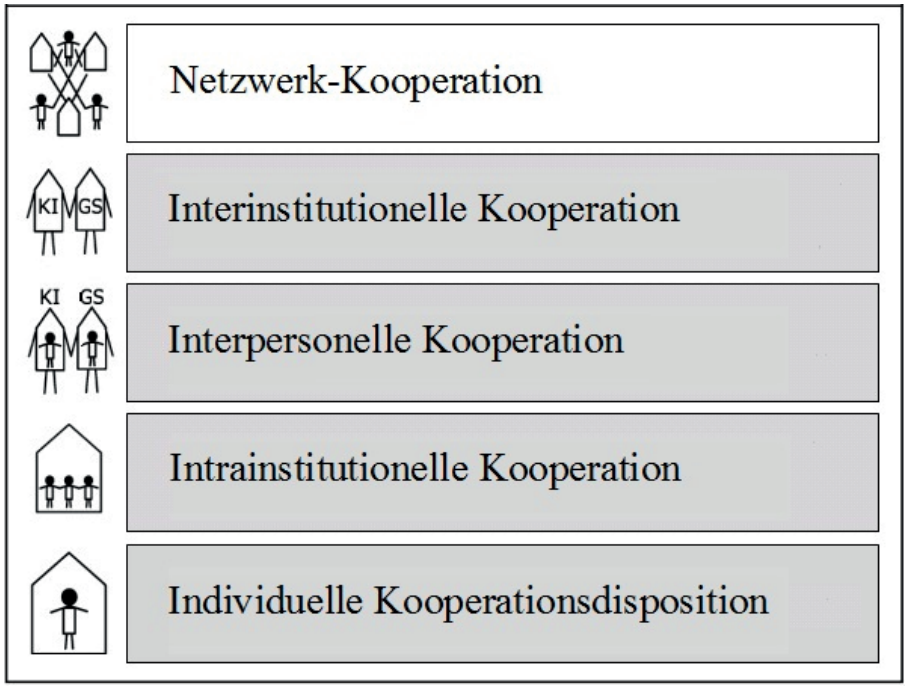

Abb. 3.5: Um die Ebene der interpersonellen Kooperation erweiterte Dimensionen der Kooperation (in Anlehnung an Rathmer 2012,S. 29)

In Abhängigkeit von der Ebene bzw. Dimension konkretisieren sich kooperative Handlungsmöglichkeiten beispielhaft wie folgt (dabei kann jeder der aufgeführten Aspekte je nach Intention und Zielvorgabe in Form einer eher weniger aufwendigen ‚low cost'-Kooperation, wie z.B. dem Austausch, oder in Form intensiver ‚high cost'-Kooperation, wie z.B. gemeinsamer Kokonstruktion, umgesetzt werden):

- Interinstitutionelle Kooperation – Kindergarten und Grundschule kooperieren:
- Gemeinsame Abstimmung von Bildungsplänen
- Gemeinsame Abstimmung von in den Einrichtungen eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien
- Gemeinsame Fortbildungen anbieten
- Gemeinsame Bildungsstandards entwickeln
- Interpersonelle Kooperation – ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen kooperieren:
- Gemeinsame Absprachen und Austausch von Informationen hinsichtlich frühkindlicher Bildung (Orientierung an gemeinsamen Bildungsstandards s.o.)
- Austausch über und von, in den Einrichtungen eingesetzten, Materialien
- Gegenseitige Besuche der Kinder und Fachkräfte
- Gemeinsam Fortbildungen besuchen
- Intrainstitutionelle Kooperation – ErzieherInnen der Kita kooperieren untereinander und Lehrkräfte der Grundschule kooperieren untereinander:
- Teambesprechungen innerhalb den Gruppe des Kindergartens
- Gesamtteambesprechungen im Kindergarten
- Teambesprechungen (professionelle Lerngemeinschaften, PLG) in der Grundschule
- Fachkonferenzen in der Grundschule

Die Gestaltung und die Realisierung der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderung nach intrainstitutioneller, interpersoneller und interinstitutioneller Kooperation liegt dabei hauptsächlich in den Händen der am Übergang beteiligten Professionen, welche sich wiederum mit konkreten institutions- und regionsspezifischen Arbeits- bzw. Rahmenbedingungen ihres beruflichen Alltags auseinandersetzen müssen. In den ersten Kapiteln dieser Arbeit werden Rahmenbedingungen beschrieben, die auf historischer, curricularer und qualifikationsbezogener Ebene sowohl das *Ge-*

meinsame, als auch das *Trennende* der ersten beiden Bildungsstufen nachvollziehbar darstellen. Gemeinsamkeiten bzw. Verbindungen lassen sich hauptsächlich auf bildungspolitischer Ebene über die gemeinsame Verantwortung für die (früh-)kindliche Bildung herstellen. Die (Auf-)Forderung an den Elementar- und Primarbereich zu kooperativer Zusammenarbeit mit dem Ziel der Gewährleistung von Anschlussfähigkeit und einer bruchlosen Bildungsbiographie ist – zumindest auf konzeptioneller und theoretischer Ebene – formuliert. Dennoch ist eine Diskrepanz zwischen der Intention und der wirklichen Kooperationspraxis zu verzeichnen. Wesentliche Bedingungen hierfür sind nicht nur in professionsspezifischen und bundeslandspezifischen Voraussetzungen (z.B. Unterschiede in Struktur, Inhalt und Niveau der Qualifikationen, unterschiedliche Bildungspläne, unterschiedliche Kooperationskultur) zu finden. Neben den Rahmenbedingungen sind es auch konkrete Arbeitsbedingungen in den Institutionen, die den beruflichen Alltag von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen maßgeblich bestimmen und beeinflussen. Berichtet wird diesbezüglich vermehrt von zu großen Gruppen bzw. Klassen aufgrund eines Personalmangels, dem damit einhergehenden erhöhten Lärmpegel als auch von mangelnden Zeitressourcen (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3). Zu prüfen bleibt, inwieweit sich konkrete Bedingungen der pädagogischen Arbeit hemmend oder fördernd auf die tatsächliche Kooperationspraxis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auswirken.

Demzufolge rücken im nächsten Kapitel die Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Allgemeinen als auch speziell der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg in den Fokus dieser Arbeit.

4 ARBEITSBEDINGUNGEN[52]

Im gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen stellen ErzieherInnen und LehrerInnen zahlenmäßig die größte Berufsgruppe dar. Die Qualität der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung ist zum großen Teil durch ihre tägliche Arbeit begründet. In den letzten 20 Jahren und insbesondere seit dem Jahr 2000 hat die Forschung zu Arbeitsbelastungen, -bedingungen, Stresserleben etc. in sozialpädagogischen Berufen in Deutschland zugenommen. Dabei besteht ein Interesse sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch von Gewerkschaften, Kranken- und Unfallkassen an den Arbeitsbedingungen in Kindergärten und Grundschulen – nicht zuletzt seit PISA die frühkindliche Bildung in Grundschulen und Kindergärten, mit ihrer Bedeutung als erste sozialisierende und bildende Einrichtung, in den öffentlichen Fokus rückte (Seibt u.a. 2005, S. 9). Studien belegen grundsätzlich die Arbeitszufriedenheit von Erzieher- und LehrerInnen – hauptsächlich bedingt durch ihre Tätigkeit bzw. durch die Arbeit mit Kindern an sich (ErzieherInnen: Fuchs & Trischler 2008, GEW 2007; LehrerInnen: Grunder & Bieri 1995, Ipfling u.a. 1995) – die Arbeitsbedingungen seien jedoch oft verbesserungswürdig. So wird beispielsweise im Rahmen der Bundespressekonferenz zum Thema Bundesqualitätsgesetz für die Kindertagesbetreuung (29. Oktober 2014) von einem „Umsetzungsdilemma“ gesprochen – hoch motiviert treffen ErzieherInnen auf Arbeitsbedingungen, die den eigenen Ansprüchen und denen der Profession nicht genügen und nicht gerecht werden[53].

Aus der Perspektive der Handlungsregulationstheorie sind Arbeitsbedingungen Sachverhalte („context“, Hacker 2005, S. 88), die nicht an sich wirken, sondern zusammen mit dem Arbeitsauftrag die Tätigkeitsanforderungen an das Individuum ausmachen. Hierbei zählen zu den Arbeitsbedingungen u.a. das Arbeitsgebiet, die

[52] Die einleitende Hinführung zu den Arbeitsbedingungen erfolgt in Anlehnung an Meyer-Siever 2015a.

[53] Redebeitrag von Tepe 2014, GEW, http://www.gew.de/Binaries/Binary116042/Tepe-Bundeskita.pdf [11.05.2015]

Arbeitsmittel, organisatorische und Verfahrensvorschriften sowie räumlich-zeitliche als auch Umgebungsbedingungen (Hacker 2005, S. 74). Hacker (2005) führt weiter aus, dass es nicht möglich ist, „einen allgemeingültigen, festen Katalog von Arbeitsbedingungen, der für beliebig konkrete Arbeitstätigkeiten zu beliebigen Zeitpunkten gilt, aufzustellen“ (ebd., S. 88f.). Gerade mit Blick auf den in den letzten 10 Jahren erheblich veränderten Arbeitsauftrag von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, gewinnen Arbeitsbedingungen erheblich an Bedeutung, insbesondere wenn es um Handlungsbereitschaft – und das bedeutet auch Veränderungsbereitschaft – geht. Hierzu schätzen Poppelreuter und Mierke (2012) aus der Perspektive der Belastungsforschung die für den Arbeitsauftrag geeigneten Arbeitsbedingungen sogar als maßgeblich für die Leistung und Anstrengungsbereitschaft von MitarbeiterInnen ein (ebd., S. 13). Zusammenfassend ist zu erwarten, dass die Qualität der pädagogisch-didaktischen Arbeit leidet, wenn die Arbeitsbedingungen als nicht geeignet oder belastend eingestuft werden, um den Arbeitsauftrag zu erfüllen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Tätigkeitsanforderungen der ErzieherInnen und der GrundschullehrerInnen detailliert betrachtet, um eine Rahmen aufzuspannen, vor dessen Hintergrund die Ergebnisse des Forschungsstandes besser eingeordnet werden können. Zudem wird der Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen‘ anhand eines theoretischen Belastungs-Beanspruchungsmodells verortet und spezifiziert.

4.1 Tätigkeitsanforderungen

Wie Hacker (2005) bereits betont, stellen Tätigkeitsanforderungen einen wesentlichen Aspekt der Arbeitsbedingungen dar und sollen daher im nächsten Schritt für die jeweilige Profession – gerade vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklungen in den letzten 10 Jahren – betrachtet werden.

4.1.1 Tätigkeitsanforderungen von ErzieherInnen

Vor gut zwei Jahren formulierten der Arbeiterwohlfahrt-Bundesverband e.V. (AWO), der Deutsche Caritasverband e.V. (DCV) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Rahmen der bereits erwähnten Bundespressekonferenz[54] die Forderung nach einem Bundesqualitätsgesetz für die Kindertagesbetreuung in Deutschland. Konkret zählen hierzu u.a. die Neuberechnung der Fachkraft-Kind-Relation sowie der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit (Vor-, Nachbereitung, Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen, Kooperation mit Eltern und anderen Fachkräften resp. Institutionen) als auch neue Regelungen zur Freistellung von Kindergartenleitungen. Laut Bundespressekonferenz (AWO, DCV & GEW 2014) erfüllt am 1. März 2013 kein Bundesland den geforderten Fachkraft-Kind-Schlüssel – die Gruppen sind zu groß und es sind zu wenig Fachkräfte in Relation zu den angemeldeten Kindern in den Einrichtungen tätig. Vor diesem Hintergrund der beschriebenen mangelnden Personal- und Zeitressourcen sollen im Weiteren die Tätigkeitsanforderungen der elementarpädagogischen Bildungspläne analysiert werden.

Mit der Einführung von Bildungsplänen wurden Aufgabenbereiche beschrieben und Anforderungen sowie Erwartungen an das pädagogische Fachpersonal im Elementarbereich formuliert. Unter anderem wird neben den Anforderungen einer hohen Methoden-, Sozial- und Fachkompetenz auch das dahinterliegende, von ErzieherInnen erwartete Selbstverständnis pädagogischer Professionalität im Sinne einer hohen (Selbst-)Reflexivität und einer forschenden Arbeitshaltung betont (Viernickel u.a. 2013, S. 5).

> „Sie sollen offen und wertschätzend mit Verschiedenheit und den besonderen Bedürfnissen und Bedarfen aller Kinder und Familien umgehen (Diversity-Kompetenz), fachlich und ethisch begründet eigenverantwortlich handeln sowie fall- und situationsbezogen flexibel und sensibel agieren können“ (Viernickel 2013, S. 5, in Anlehnung an Nentwig-Gesemann u.a. 2011, Viernickel u.a. 2011).

Auch wenn die Bildungspläne in Abhängigkeit der Bundesländer im Ausmaß ihrer Verbindlichkeit und ihres Rechtstatus‘ variieren (Diskowski 2008), können sie

[54] AWO, DCV & GEW 2014, http://www.gew.de/Binaries/Binary116041/2014_10_29_AWO_DCV_und_GEW_-_Gemeinsame_Erklaerung.pdf [11.05.2015]

grundsätzlich als normative Vorgabe verstanden werden (Viernickel u.a. 2013, S. 5). Zu prüfen bleibt jedoch die Frage, inwieweit die anspruchsvollen Anforderungen der Bildungspläne, die zum Teil auf mehreren hundert Seiten formuliert sind, unter den strukturellen Arbeitsbedingungen und den gesetzlichen Rahmenbedingungen (z.B. Personalschlüssel, Regelung der mittelbaren Arbeitszeit) zu realisieren sind (Viernickel & Schwarz 2009, S. 2). Im Folgenden sollen daher die Bildungspläne für die Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg mit Blick auf die Aufgabenbeschreibung, Anforderungen und Rollenerwartung der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich dargestellt und verglichen werden.

Der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen* (MKJS 2011) beschreibt unter der Überschrift „Pädagogische Herausforderungen" Anforderungen an die Haltung und Professionalität, an die eigene Biografie und an die pädagogische Grundhaltung (ebd., S.16ff.). Zudem werden die Aufgaben und Rollen sowie die Beziehungen zu den Eltern und zum Kind charakterisiert. Zusammenfassend wird die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft „mit ihrer Einstellung und Haltung, ihrem Wissen und Können" (ebd., S. 16) ins Zentrum der frühpädagogischen Arbeit gerückt. Dabei ist sich die pädagogische Fachkraft ihrer eigenen Wirkung, ihres Einflusses auf die erzieherische Arbeit bewusst und reflektiert diese. Darüber hinaus soll sie respektvoll, wertschätzend, vorurteilsbewusst, geschlechtersensibel, achtend und offen gegenüber jedem Kind handeln und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein. Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte richten sich insbesondere auf die Begleitung, Unterstützung und Förderung jedes einzelnen Kindes in Abhängigkeit des individuellen Entwicklungsstandes aufgrund reflektierter Beobachtungen, dem Erkennen von Bildungsprozessen, dem Aufgreifen von Interessen der Kinder, dem Anregen zur individuellen und gemeinsamen Erkundung und dem Verknüpfen von Bildungs- und Entwicklungsfeldern.

> „Wenn die Erzieherin die Neugierde, den Forscherdrang, das Entdecken wollen des Kindes unterstützen will, muss sie selbst diese fragende Haltung einnehmen und sich ebenfalls als Lernende und Forschende sehen. Die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, bedeutet, Fragen zu stellen, wissen und verstehen zu wollen und zu lernen. Mit dieser Grundhaltung verändert sich das Rollenverständnis der Erzieherin und des Erziehers als verlässliche pädagogische Begleiter" (MKJS 2011, S. 16).

Im Team stimmen sich ErzieherInnen über ihre pädagogische Arbeit ab, wobei auch individuelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse einzelner Kinder Gegenstand des gemeinsamen Austausches sind. In der Funktion als Bezugsperson wird die pädagogische Fachkraft in ihrer Beziehung zum Kind mit Attributen beschrieben wie beispielsweise liebevoll, verlässlich, tragfähig, kontinuierlich, verantwortungsvoll, achtungsvoll und geschlechtersensibel (ebd., S. 17). Das Kernelement der Beziehung zu den Eltern ist das Begegnen auf Augenhöhe vor dem Hintergrund des Anknüpfens der pädagogischen Fachkraft an die vielfältigen familiären Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsformen.

Der *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich in Bremen* (SKJF 2012) stellt sich ebenfalls in dieser Hinsicht sehr umfassend und anfordernd unter der Überschrift „Die Arbeit der Fachkräfte“ dar (ebd., S. 31ff.). Darunter werden die Beziehung zu den Kindern und zu den Eltern, die Förderung der kindlichen Individualität sowie die Stärkung der sozialen und kulturellen Identität, die Förderung der kindlichen Lernbereitschaft, das Verstehen des Kindes, die Gestaltung der Räumlichkeiten und des Alltages als auch die Methoden der Bildungsarbeit und die Ausgestaltung von Übergängen (vgl. Kapitel 3.1.3) dargestellt. In der Zusammenschau bedeutet dies für die pädagogische Fachkraft, dass sie, unter dem „obersten Ziel aller Bildungsanstrengungen“ (SKJF 2012, S. 34), die kindliche Neugier, Lernbereitschaft und Lernfreude wecken und erhalten, in verlässlichen, zugewandten, wertschätzenden, respektvollen und anerkennenden Beziehungen zum Kind und mit einer neugierigen, interessierenden und forschenden Einstellung sowie einer professionellen und reflektierten Haltung gegenüber der eigenen Arbeit und der Fachöffentlichkeit den Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen soll. Zudem wird das Einnehmen einer doppelten Rolle durch die pädagogische Fachkraft betont:

> „Einerseits befördert das gleichberechtigte forschende und experimentierende Mitmachen der Erwachsenen die kindliche Neugier. Andererseits brauchen Kinder das überlegene Wissen und die Übersicht der Fachkräfte als lebendige Informationsquelle. Erziehungs- und Bildungsarbeit stellen also hohe Ansprüche an die Flexibilität, die Einsicht und die Intuition der Fachkräfte“ (SKJF 2012, S. 31).

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft liegt hierbei in der Begleitung und Hilfestellung, in dem Bereitstellen von Materialien und der Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, dem Anregen durch Fragen und Vorschläge und der eigenen neu-

gierigen und forschenden Einstellung. Im gemeinsamen und offenen Austausch im Team und mit Fachberatungen sollen eigene Verhaltensweisen reflektiert und Beobachtungen und Erfahrungen ergänzt werden. Über das bewusste Wahrnehmen, Beobachten, Zuhören, Ernstnehmen, Erinnern der eigenen Kindheit sowie über die Selbstkenntnis als auch die Kenntnis über kindliche Entwicklungsprozesse soll ein Verstehen von Kindern bzw. der Zugang zum einzelnen Kind entwickelt werden. Wie auch im Orientierungsplan für elementarpädagogische Einrichtungen in Baden-Württemberg wird auch von pädagogischen Fachkräften im Bundesland Bremen erwartet, dass sie die Selbstwahrnehmung und das Selbstwertgefühl unter Berücksichtigung und wertungsfreier Akzeptanz individueller Eigenarten, Vorerfahrungen und Herkunft sozialer sowie ethnischer Art bei jedem einzelnen Kind stärken und fördern bzw. Kinder aus Migrantenfamilien, aus soziokulturell benachteiligten Familien oder mit individuellen Förderbedarfen besonders unterstützen.

> „Alle Gelegenheiten, in denen eine individuelle Zuwendung zu einzelnen Kindern möglich ist, sollen genutzt werden. Dabei haben die Fachkräfte einfühlsam darauf zu achten, ob diese Zuwendung von den Kindern gewünscht wird“ (SKFJ 2012, S. 33).

Zum einen sollen pädagogische Fachkräfte Lernanlässe in spontanen Aktivitäten und Interessen der Kinder erkennen, befördern, sinnvoll und am Kind orientiert nutzen, zum anderen sollen die Bildungsbereiche des Rahmenplans über geplante und organisierte Bildungsangebote, z.B. in Form von Projekten, umgesetzt und anschließend gemeinsam mit den Kindern ausgewertet werden. Darüber hinaus wird erwartet, dass pädagogische Fachkräfte mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft eingehen, die u.a. von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung, aber auch kritischer Auseinandersetzung geprägt ist. Eltern sollen motiviert werden, auch um an der pädagogischen Arbeit teilzunehmen.

Vorläufige Zusammenfassung

Insgesamt rufen die Anforderungen und Tätigkeitsbeschreibungen der beiden elementarpädagogischen Bildungspläne gleichermaßen das Bild der/des omnipotenten Erzieherin/s hervor. Die Autorin kann im bundeslandspezifischen Vergleich keine gesonderte Schwerpunktlegung in einem der beiden Bildungspläne feststellen. Es wird – so liest es sich zumindest – erwartet, dass ErzieherInnen vor dem Hintergrund

der reflektierten persönlichen Biographie, pädagogischen Grundhaltung, eigenen Wirkung und der eigenen Einflussnahme zu jeder Zeit und an jedem Ort und unter jeder möglichen Gegebenheit die Kinder bzw. jedes einzelne Kind in seinem Entwicklungs- und Lernprozess begleiten, unterstützen und fördern. Dies soll auf u.a. wertschätzende, vorurteilsbewusste und zugewandte Art und Weise sowie mit einer neugierigen, forschenden und interessierten Einstellung der/s Erzieherin/s geschehen. Zudem werden in beiden Bildungsplänen für den Elementarbereich die Kooperation mit Eltern, die Kooperation mit anderen Institutionen und innerhalb des Teams betont. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte erwachsen weitere Überlegungen wie: Sind derartige Anforderungen, auch mit dem Blick auf gegebene Arbeitsbedingungen wie z.B. Zeit- und Personalmangel, realistisch? Wie wird das gesellschaftliche Bild der/des Erzieherin/s dadurch geprägt und welche Erwartungen werden wiederum dadurch an das pädagogische Personal gestellt? Besteht nicht auch eine gewisse Gefahr, dass sich ein Nichterreichen bzw. die, aufgrund von Rahmenbedingungen begründete, Nichterreichbarkeit solcher Erwartungen und Anforderungen zusätzlich auf das Belastungserleben auswirken? Eine Reflexion dieser Fragen wäre in anschließenden bzw. weiterführenden Untersuchungen wünschenswert.

Welches Bild von Lehrkräften bzw. von Grundschullehrkräften existiert, soll im Folgenden ermittelt werden.

4.1.2 Tätigkeitsanforderungen von (Grundschul-)LehrerInnen

> „Der Lehrerberuf mit seinem im Kern sozialen Anforderungsprofil gehört zu den klassischen, für das Erleben von Burnout gefährdeten Berufen“ (Klusmann & Richter 2014, S. 204, in Anlehnung an Lehr 2011, Schaufeli & Enzmann 1998).

Vor dem Hintergrund dieser Aussage sollen im Weiteren die Tätigkeitsanforderungen von (Grundschul-)Lehrkräften in den Blick genommen werden, die sich im Zuge veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ebenso entwickelt haben.

Auf der Homepage des Kultusportals Baden-Württemberg fasst Dieter Salzgeber (Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Reutlingen) die Anforderungen an den heutigen Lehrerberuf wie folgt zusammen:

> „Lehrerin und Lehrer zu sein, bedeutet, eine gesellschaftlich wichtige und zugleich anspruchsvolle sowie komplexe Aufgabe zu übernehmen. Die Planung, Gestaltung und Erstellung von Lehr- und Lernprozessen und deren Auswertung gehört genauso dazu wie das Beurteilen und Beraten, Laufbahnempfehlungen für Schülerinnen und Schüler und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie außerschulischen Institutionen. Aber auch die eigene Weiterentwicklung, die Zusammenarbeit im Kollegium und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen zählen zu den zentralen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Neben der Freude am Beruf bringen Unterrichten und Erziehen gelegentlich Belastungen mit sich. Der Lehrerberuf verlangt daher eine hohe physische und psychische Belastbarkeit, um die ständig abverlangte Konzentration im Unterricht aufrecht zu erhalten oder die Gleichzeitigkeit verschiedener Wünsche von Schülern, Eltern, des Kollegiums und der Schulleitung abzuwägen und auszugleichen. Darüber hinaus müssen immer wieder nicht ausbleibende Misserfolge beim Unterrichten und Erziehen offensiv verarbeitet und Erfolge reflektiert werden“[55].

Ende des Jahres 2000 wurden von der Kultusministerkonferenz und einigen Lehrerverbänden[56] Aufgaben beschrieben, denen sich Lehrkräfte von heute stellen bzw. die sie erfüllen müssen. Kernaufgaben von LehrerInnen, als Fachleute für das Lehren und Lernen, sind die Planung, Organisation, Durchführung und systematische Auswertung von individuellen, fachbezogenen und fachübergreifenden Lehr- und Lern-Prozessen unter Berücksichtigung der Vorgaben durch Lehrpläne (KMK 2000, S.2). Zusätzlich zum Unterrichten nehmen Lehrkräfte in der Schule eine Erziehungsaufgabe wahr, in dessen Rahmen sie sich ihrer Vorbildfunktion für die Persönlichkeitsentwicklung bewusst sind und kooperativ mit Eltern und anderen Fachkräften zusammenarbeiten, um das Selbstvertrauen, die Fähigkeit als auch Bereitschaft zum sozialen Miteinander, die Verantwortungsübernahme sowohl für sich als auch für andere wie auch ein „Regelbewusstsein für die Teilhaben an Unterricht und Schule“ (Rothland 2013, S. 28) zu fördern. Lehrkräfte sollen SchülerInnen motivieren und fördern, damit Bildungschancen in vollem Umfang ausgeschöpft werden. Neben fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen, werden auch diagnosti-

[55] MKJS, http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/774389 [11.05.2015]

[56] KMK 2000, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [11.05.2015]

sche Kompetenzen u.a. zur Einschätzung von Lernständen, Lernproblemen und Lernchancen als auch pädagogisch-psychologische Fähig- und Fertigkeiten von Lehrkräften zur Beratung von SchülerInnen und Eltern, z.B. hinsichtlich zukünftiger Schullaufbahnentscheidungen, erwartet. Um mit Entwicklungen der Wissensgesellschaft Schritt halten zu können, müssen LehrerInnen die von ihnen erwarteten Kompetenzen ständig weiterentwickeln und die über schulinterne sowie schulexterne Fort- und Weiterbildungen gewonnenen Erkenntnisse in ihren beruflichen Alltag implementieren. „Die zeitgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben prägt das Berufsethos und das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit“ (KMK 2000, S. 4). Gleichzeitig liegt es in der Verantwortung jeder Fachkraft Überlastung vorzubeugen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Zudem engagieren sich LehrerInnen an Prozessen zur Entwicklung der Schule insgesamt, einer lernförderlichen Schulkultur, eines guten Schulklimas und beteiligen sich an der Evaluation (intern und extern) zur Überprüfung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen.

> „Damit ist ein breites Aufgabenspektrum beschrieben. Als die zentrale Aufgabe von Lehrkräften wird aber weiterhin das Unterrichten angesehen oder anders: die Qualität eines Lehrers bemisst sich im Kern an der Qualität seines Unterrichts“ (Rothland 2013, S. 28).

Im Folgenden sollen die Ausdifferenzierungsmöglichkeiten für eines der Aufgabenfelder – Aufgabenfeld ‚Unterrichten‘ – beschrieben werden, um so die Komplexität der Anforderungen zu verdeutlichen. Entsprechend ließen sich auch die anderen Aufgabenfelder detaillierter und vertieft darstellen. Nach Helmke (2009) lassen sich zehn verschiedene Merkmale im Sinne der wichtigsten Qualitätsbereiche für Unterrichtsqualität definieren:

1). Klassenführung (z.B. Prävention von Störungen und Zeitverlust durch frühzeitiges Festlegen von Normen und Regeln, Zeitmanagement zur Vermeidung von Lernzeitverlusten, korrektive Maßnahmen zur Verminderung bzw. Beseitigung von Störungen),

2). Klarheit und Strukturiertheit (z.B. Einsatz von Hinweisen, die das Lernen erleichtern und die Aufmerksamkeit steuern, zu Beginn von Unterrichtsstunden das Lernziel erläutern, eindeutige, verständliche und veranschaulichte Lehreräußerungen, an Vorwissen anknüpfen),

3). Konsolidierung und Sicherung (z.B. Festigen, Vertiefen, Automatisieren von Lerninhalten durch den Einsatz von Wiederholungs- und Übungsstrategien, Elaboriertes Lernen, Transferangebote),

4). Aktivierung (z.B. Förderung und Ermutigung zur kognitiven, sozialen und körperlichen Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen vor dem Hintergrund des Lernens als aktiver und konstruktiver Prozess),

5). Motivierung (z.B. Signalisieren hoher Leistungserwartungen zur Förderung der Lern- und Anstrengungsbereitschaft, Ausgestaltung des Unterrichtsstoffes durch Alltagsbezug),

6). Lernförderliches Klima (z.B. Umgang mit Fehlern im Sinne des Nutzens von Lernchancen, kooperatives Klassenklima, Schaffen einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre),

7). Schülerorientierung (z.B. Respekt, Akzeptanz, Offenheit und Interesse an den SchülerInnen als konstituierende Merkmal der Lehrer-Schüler-Beziehung),

8). Kompetenzorientierung (oberstes Bildungsziel ist der Erwerb von fachlicher, überfachlicher und außerfachlicher Kompetenz, Einsatz diagnostischer Methoden zur Einschätzung von Leistungsständen und des Unterrichtens zur Bestimmung des Status Quo, um nachhaltige und nachweisliche Wirkung des Unterrichtens zu erfassen und zu reflektieren),

9). Umgang mit Heterogenität (angepasstes, individualisiertes und differenziertes Unterrichtsangebot mit Berücksichtigung der Heterogenität der SchülerInnen ohne zu über- oder zu unterfordern) und

10). Angebotsvariation ab (z.B. angemessener Einsatz alternativer Lehr-Lern-Formen zur ausreichend abwechslungsreichen Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen, schüler-, fach- als auch lernzielorientierte Variation von Medien, Material und didaktisch-pädagogischen Methoden).

Vorläufige Zusammenfassung

Deutlich wird auch anhand der Darstellung der Tätigkeitsanforderungen für Lehrkräfte die Komplexität und Vielschichtigkeit der Anforderungen, wobei sich an die-

ser Stelle ähnliche kritische Überlegungen, wie bereits in der vorläufigen Zusammenfassung zu Kapitel 4.1.1 angeführt, ergeben. Im Vergleich zur Analyse der Anforderungen und Erwartungen an ErzieherInnen hinsichtlich der intrainstitutionellen Kooperation kommt zum Ausdruck, dass der Austausch der Lehrkräfte untereinander eher in den Hintergrund rückt und die Arbeit als Lehrkraft von den LehrerInnen selbst in Form der Einzelarbeit (vgl. Altrichter 2000, Lortie 1972) bevorzugt wird.

4.1.3 Zusammenfassung

Gerahmt und ergänzt werden die dargestellten Tätigkeitsanforderungen von ErzieherInnen und LehrerInnen von politischen, gesetzlichen und institutionellen Bedingungen sowie von gesellschaftlichen Erwartungen. Für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich wurde mit der Einführung der Bildungspläne seit 2004 zum einen die pädagogische Arbeit betont und aufgewertet, zugleich veränderten und erweiterten sich die Anforderungen und Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte. Neben dem Beobachten und Dokumentieren als zentrale Aufgaben stellen sich die Tätigkeitsanforderungen und Erwartungen an die tägliche pädagogische Arbeit nunmehr in ihrer Summe als „immense Herausforderung“ (Viernickel u.a. 2013, S. 5) dar. Neben der Umsetzung der curricularen Anforderungen der Bildungsbereiche wird ein hoher Grad an Selbstreflexivität, professionellem Selbstverständnis und forschender Haltung vorausgesetzt. Fachkräfte elementarpädagogischer Einrichtungen sind beauftragt, den Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag bzw. Anforderungen der Bildungspläne u.a. in Kooperation mit Eltern, KollegInnen und Fachkräften anderer Einrichtungen auf offene, wertschätzende und respektvolle Weise sowie an den Interessen und individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes im pädagogischen Alltag unter Berücksichtigung der inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der eigenen Einrichtung umzusetzen. Dabei erfahren ErzieherInnen in der Praxis nicht selten ein „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel u.a. 2013, S. 13), da die Arbeitsbedingungen eine Realisierung der „sehr hohen, zunächst von außen kommenden, externen“ (ebd., S. 13) Ansprüche nicht immer begünstigen.

Ebenso ist der Lehrerberuf mit hohen, vielfältigen Erwartungen und Ansprüchen verbunden, die nicht selten schwer miteinander zu vereinbaren bzw. zu erfüllen sind (Rothland 2013, S. 27ff.). Zusätzliche ist die Lehrerrolle – wobei es die eine Lehrerrolle nicht gibt, sondern in Abhängigkeit von der Bezugsgruppe mehrere, sich auch widersprechende oder widersprüchliche Lehrerrollen formuliert werden (Biddle 2002, Henecka 2009; eine Übersicht über verschiedenen Lehrerrollen, den damit verbundenen Erwartungen und Aufgaben findet man bei Jung-Strauss 2000, S. 114) – von Antinomien[57] geprägt. Helsper (1996) unterscheidet fünf Antinomien (Nähe-Distanz-Antinomie, Antinomie von Person und Sache, Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz, Antinomie von Organisation und Interaktion und Antinomie von Autonomie und Heteronomie), mit denen sich LehrerInnen im beruflichen Alltag auseinandersetzten müssen.

> „Angesichtes der zahlreichen Widersprüche, Intra-Rollenkonflikte, gegensätzlichen Erwartungen und schwierigen Voraussetzungen für eine befriedigende Erfüllung der Berufsaufgaben besteht die eigentliche Leistung der Lehrerinnen [und] Lehrer […] im Grunde darin – so könnte man abschließend festhalten –, dass es ihnen de facto tagtäglich gelingt, das Lehren und Lernen im Unterricht in der schulischen Praxis zu gestalten, *obwohl* sie so vielen Unsicherheiten, widersprüchlichen Anforderungen und Vorgaben ausgesetzt sind und *obwohl* kein Konsens und keine Eindeutigkeiten zu erwarten sind“ (Rothland 2013, S. 33 in Anlehnung an Tenorth 2004).

Abschließend wird auf einen Aspekt verwiesen, der beide Professionen sozusagen miteinander verbindet: die (von den Professionen wahrgenommene) mangelnde Anerkennung. ErzieherInnen nehmen eine „unzureichende Wertschätzung und Anerkennung ihrer Arbeit durch die gesellschaftliche Öffentlichkeit, durch Träger, Eltern und Kooperationspartner wie z.B. Grundschullehrkräfte, wahr“ (Viernickel u.a. 2013, S. 150). Zusätzlich gestaltet sich die Einkommenssituation der ErzieherInnen – gemessen an der Vielfalt und Komplexität der Anforderungen und den Rahmenbedingungen – als unbefriedigend (ebd., S. 150). Ebenso kann man für Lehrkräfte ein eher negatives Image, was sich aus einer langen Tradition heraus entwickelte, in der Öffentlichkeit und in den Medien anhand von Klischees und Vorurteilen ausmachen (Rothland 2013, S. 33). So ist z.B. das gesellschaftliche Bild des „Halbtagsjobbers“

[57] Antinomien werden als Spannungsverhältnisse aufgefasst, wobei die konträren Pole an sich legitim und gleichwertig sind, jedoch aufgrund der grundsätzlichen Gegensätzlichkeit nicht gleichzeitig realisiert werden können (Rothland 2013, S. 31).

in der Gesellschaft verankert (Schaarschmidt 2005b). Dieses von der Öffentlichkeit produzierte negative Berufsbild wird von Lehrkräften als Belastung erlebt (Rudow 1994, Schönwälder u.a. 2003).

Tätigkeitsanforderungen und damit verbundene Erwartungen stellen eine wesentliche Arbeitsbedingung dar, die, so konnte herausgestellt werden, als Belastung empfunden werden können. Im nächsten Schritt wird daher das Konstrukt der Arbeitsbelastung in Abgrenzung zur Arbeitsbeanspruchung zunächst definiert und anschließend professionsspezifisch untersucht. Zudem wird ein Belastungs- und Beanspruchungsmodell für Lehrkräfte (Rudow 1994) vorgestellt, welches zunächst dieser Arbeit zugrunde gelegt und an das im weiteren Verlauf angeknüpft wird, um daran ein theoretisches Rahmenmodell für die vorliegende Untersuchung zu entwickeln.

4.2 Begriffsbestimmung: Belastung und Beanspruchung[58]

> „In der Stress- und Belastungsforschung ist immer wieder ein babylonisches Wirrwarr beklagt worden“ (Zapf & Semmer 2004, S. 1008).

Ebenso wie der Begriff der Kooperation ist auch die Verwendung der Konstrukte Belastung und Beanspruchung nicht einheitlich und trennscharf geregelt (Krause 2003, Richter & Hacker 1998, Ulich 2005, Van Dick 2006, Zapf & Semmer 2004). Dabei sind Begriffe wie Stress, Belastung oder Beanspruchung aus dem Alltag nicht wegzudenken (Rothland 2013, S. 44). Im alltäglichen Geschehen wird „häufig von Stress gesprochen und damit eine intensive Belastung, Frustration, emotionale Spannung, Daueraufmerksamkeit, Konzentration mit übermäßigem Druck, unmäßige Forderungen etc. gemeint“ (Kirchler 2008, S. 283, in Anlehnung an Selye 1974). Dabei ist der Begriff Belastung mit vielfältigen Assoziationen wie beispielsweise Unwohlsein, Überforderung, Langeweile und Stress verbunden (Krause 2003, S. 255). Die seit den 1970er Jahren aus einer arbeitswissenschaftlichen Perspektive von Rohmert & Rutenfranz (1975) präferierte Trennung der Begriffe Belastung und Beanspruchung, „droht oftmals durch den undifferenzierten Gebrauchs des Wortes

[58] Einleitende Ausführungen zur Begriffsbestimmung erfolgen in Anlehnung an Meyer-Siever 2015a.

„Stress“[59] zunichte gemacht zu werden“ (Böhm-Kasper 2004, S. 27, Hervorhebung im Original). Eine theoretische Definition der Begriffe Belastung und Beanspruchung ist zunächst notwendig.

Belastung lässt sich nach der Norm DIN EN ISO 10075-1 (2000) von Beanspruchung unterscheiden. Eine derartige Trennung der Konstrukte ist notwendig, da Individuen objektiv gleiche Arbeitsbedingungen und -situationen, aufgrund von u.a. Persönlichkeitsmerkmalen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, unterschiedlich wahrnehmen und erleben. Demnach sind Belastungen von außen auf den Menschen wirkende Einflüsse, die eine psychische Wirkung auf den Menschen haben können (DIN EN ISO 10075-1 2000, Poppelreuter & Mierke 2012, S. 15). Beanspruchungen hingegen sind „subjektive Folgen derartiger Belastungen, die (…) entstehen, wenn die Anforderungen an die Arbeitstätigen nicht den jeweils individuellen Leistungsvoraussetzungen entsprechen“ (Kirchler 2008, S. 284 f.). Damit geht einher, dass nicht allein die Höhe der Belastung und ihre Dauer für das jeweilige Beanspruchungserleben verantwortlich sind, sondern vielmehr die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen des Individuums und seine individuellen Voraussetzungen maßgebliche Bedingungsfaktoren für das Belastungserleben sind. Dadurch bedingt, können negative (z. B. Monotonie, Ermüdung, Sättigung, Stress) wie positive Reaktionen (z. B. kognitive Aktivierung) hervorgerufen werden (vgl. Rudow 1994).

Rudow (1994) hat speziell für Lehrkräfte ein Belastungs-Beanspruchungsmodell entwickelt, welches im Folgenden vorgestellt werden soll (vgl. Abbildung 4.1 zeigt Rothland‘s, 2013, vereinfachte Darstellung des Belastungs-Beanspruchungsmodells von Rudow 1994, S. 43 und 46).

[59] Auf eine Darstellung diverser Stressmodelle, wie z.B. das Stressmodell von Lazarus (1966) oder von Pearlin (1987) oder das handlungsregulationstheoretische Stressmodell von Schönpflug (1979), muss aufgrund des sonst überhand nehmenden Umfangs dieser Arbeit an dieser Stelle verzichtet und auf die jeweilige Literaturquelle verwiesen werden.

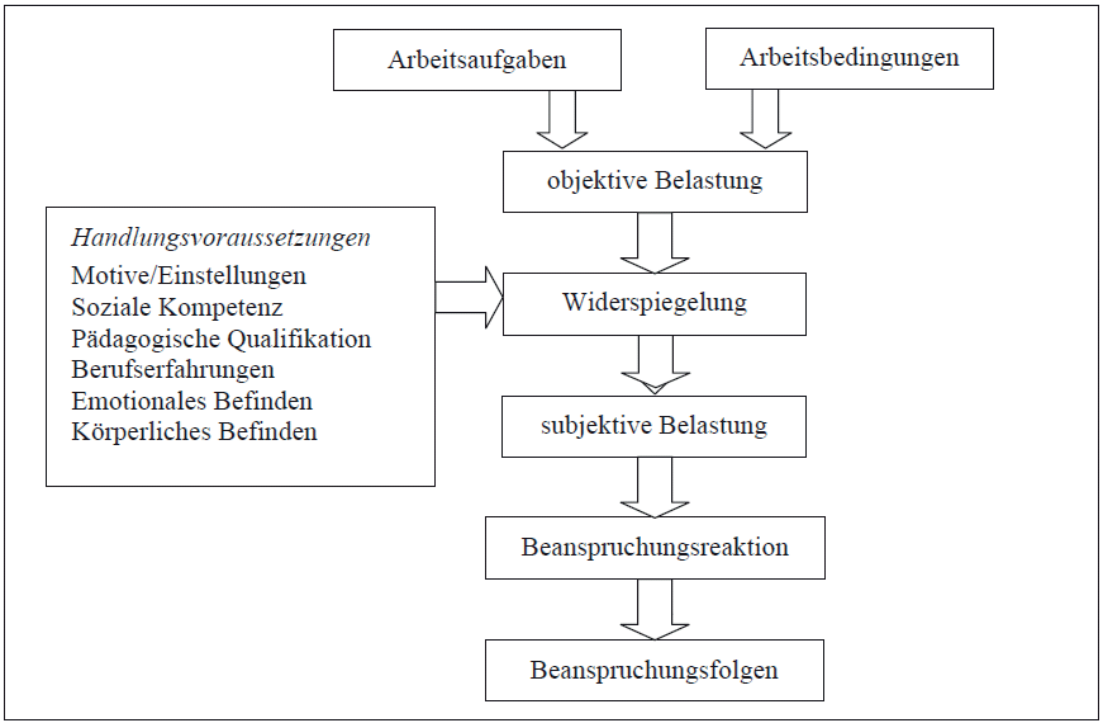

Abb. 4.1: Vereinfachtes Modell der Belastung und Beanspruchung (Rothland 2013, S. 45, in Anlehnung an Rudow 1994, S.43 und 46)

Zunächst unterscheiden Rothland (2013) und Rudow (1994) zwischen objektiven Belastungen, die durch Arbeitsaufgaben und -bedingungen der pädagogischen Arbeit abgebildet werden, und subjektiven Belastungen. Objektive Belastungen sind nach Rudow (1990) zunächst wertneutral, d.h. sie sind an sich weder positiv noch negativ, und können der Arbeitsaufgabe (z.B. Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und den Arbeitsbedingungen (soziale Beziehungen z.B. zu Eltern, Kindern, Fachleuten, arbeitsorganisatorische Aspekte wie beispielsweise die Anzahl der Arbeitsstunden pro Woche, arbeitshygienische Gründe wie z.B. Lärm) entspringen. Entscheidend für die Wahrnehmung einer Belastung sind zusätzlich zur Wirkung äußerer Faktoren auch die innerer Faktoren, wie z.B. innere Spannungszustände aufgrund der Divergenz von objektiven Bedingungen und eigenen Ansprüchen oder Bewältigungsressourcen (Greif 1991, S. 7). Das heißt, dass durch Bewertung und Reflexion objektiver Belastungen durch das Individuum subjektive Belastungen entstehen. Entscheiden können hierbei Handlungsvoraussetzungen, wie z.B. Einstellungen und Motive zur Berufstätigkeit, soziale Handlungskompetenz, Berufserfahrung und pädagogische Qualifikation, sein. Nach Rudow (1994) muss die subjektiv wahrgenommene Belastung somit nicht dem Grad der Ausprägung tatsächlich vorhandener, objektiver Belastung ent-

sprechen. Subjektive Belastungen können wiederum in Abhängigkeit von u.a. individuellen Bewältigungsstrategien in der Konsequenz zu kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen, wie beispielsweise unmittelbar während oder nach der Arbeit auftretende Kopfschmerzen, und bei länger andauernden subjektiven Belastungen zu Beanspruchungsfolgen, wie z.B. Burnout, führen (DIN EN ISO 10075, Rudow 1994). Im Umkehrschluss erklärt Rudow (1994) auch positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen wie z.B. das Gefühl der Kompetenz und des Wohlbefindens, wenn die Anforderungen mit dem Niveau der Handlungskompetenz als auch den Überzeugungen und der Motivation korrespondieren.

Im Rahmen des von der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) und der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK) durchgeführten Stress-Monitorings[60] (2001) wurden z.B. für ErzieherInnen neben den Handlungsvoraussetzungen der Person (z. B. Ausbildung und Erfahrung, körperliche Leistungsfähigkeit), auch berufliche und soziale Rahmenbedingungen (z. B. Handlungsspielräume und soziale Unterstützung am Arbeitsplatz) als mögliche Ressourcen benannt, die auch darüber entscheiden, ob Belastungen zu positiv oder negativ erlebten Beanspruchungsreaktionen und -folgen führen.

Damit stellt sich die Frage, ob kooperative Zusammenarbeit von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als Ressource interpretiert werden kann. Dieser Frage wird im Folgenden exkursiv nachgegangen.

4.2.1 Kooperation als Ressource?

Als eine Arbeitsbedingung, welche insbesondere im Rahmen der Arbeitszufriedenheit zum Tragen kommt und Einfluss auf Bewertungs- und Bewältigungsprozesse hat, zählt die wahrgenommene gegenseitige Unterstützung (exemplarisch für die Perspektive der LehrerInnen z.B. Van Dick 2006, S. 94ff.). Schaarschmidt (2005b) stellt in ihrer ‚Potsdamer Studie' zur sozialen Unterstützung hierzu heraus:

[60] BGW & DAK 2001, http://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf [11.05.2015]

> „Unter den entlastenden Faktoren wird also das höchste Gewicht intakten und intensiven zwischenmenschlichen Beziehungen zugemessen. Es ist dabei insbesondere die soziale Unterstützung, dem offensichtlich eine entscheidende Schutzfunktion in der Auseinandersetzung mit den alltäglichen Anforderungen zukommt“ (ebd., S. 78).

In Anlehnung an Rothland (2005), der ebenso die gegenseitige soziale Unterstützung von Lehrkräften betrachtet, und Schaarschmidt (2005b) kann soziale Unterstützung somit als positive Einflussgröße auf die Zufriedenheit und das Wohlbefinden bzw. als entlastende Wirkgröße gesehen werden. Jedoch stellt Rothland (2005) auch belastende Wirkungen aufgrund der intensiven, sozialen Interaktionen fest (ebd., S. 160f.).

Wenn Kooperation per definitionem verstanden werden kann als „zielgerichteter Prozess des reziproken Wirkens der […] einen gemeinsamen Nutzen der Beteiligten verfolgt“ (vgl. Kapitel 3.2), dann kann ebenso von einem gewissen Grad gegenseitiger sozialer Unterstützung zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Rahmen gelingender Kooperation ausgegangen werden. Im Kapitel 10 wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Untersuchung näher darauf eingegangen, inwieweit Kooperation als Ressource aufgefasst werden kann.

Zunächst werden empirische Befunde zu Arbeitsbedingungen bzw. Belastungen und Beanspruchungen von ErzieherInnen und Lehrkräften vorgestellt. Auffällig ist, dass die untersuchten Arbeitsbedingungen mehrheitlich negativ konnotiert sind bzw. vordergründig unter dem Aspekt der negativen Belastung und Beanspruchung eruiert werden.

4.2.2 Empirische Befunde zu Arbeitsbedingungen bzw. zur Belastung und Beanspruchung von ErzieherInnen[61]

Wie bereits unter dem Aspekt der Tätigkeitsanforderungen umschrieben, haben sich Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich stark verändert bzw. vervielfältigt (vgl. Kapitel 4.1.1). Neben dem originären Betreuungsauftrag übernehmen ErzieherInnen mittlerweile auch Erziehungs-, Entwicklungs-, Bildungs-,

[61] Die Darstellung der empirischen Befunde erfolgt in Anlehnung an Meyer-Siever 2015a.

Verwaltungs-, Dokumentations- und Organisationsaufgaben, sind für die Erfüllung der Bildungsaufträge im frühpädagogischen Bereich und für die eigene Weiter- und Fortbildung sowie Selbstreflexion verantwortlich. Die Vielfalt der Aufgaben und Anforderungen wäre fortsetzbar (SMS 2009). Eng verbunden mit den komplexen Anforderungen und Aufgaben sind Faktoren, die als Arbeitsbelastung empfunden werden können und sich auf die Arbeitszufriedenheit, auf die Gesundheit und auf die Leistungsbereitschaft sowie auf die Qualität pädagogischer Arbeit auswirken können (ebd., S. 8). Im Handbuch zum Arbeits- und Gesundheitsschutz für ErzieherInnen (SMS 2009) werden auf fünf verschiedenen Ebenen folgende Faktoren, die sich als Arbeitsbelastung im Kindergarten niederschlagen können, formuliert (vgl. Abbildung 4.2):

1. Arbeitsumgebung (z.B. Lärm, räumliche Bedingungen wie Raumgröße, Anzahl der Räume, vorhandene Mittel wie Spiel- und Beschäftigungsmaterialien)
2. Organisatorische Bedingungen (z.B. Größe des Kindergartens, pädagogisches Konzept, Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung hinsichtlich des Alters der Kinder, Anzahl der MitarbeiterInnen im Kindergarten bezüglich des Ausgleiches bei Krankheit und Urlaub, Arbeitszeitumfang)
3. Anforderungen, die sich aus der Arbeitsaufgabe ergeben (z.B. Komplexität, Vielfalt, Sinnhaftigkeit und Kontrollmöglichkeiten, Anzahl gleichzeitig zu erledigender Aufgaben, Zeitdruck, Daueraufmerksamkeit, berufliche Fort- und Weiterbildungen)
4. Soziale Bedingungen (z.B. sozioökonomischer Hintergrund der Kinder und Eltern, Merkmale des Teams wie Altersstruktur und Qualifikation, Arbeitsklima mit Bezug auf institutionsinterne Kooperation, Kommunikation und sozialen Rückhalt)
5. Gesellschaftliche Bedingungen (z.B. kulturelle Normen, Arbeitsplatzsicherheit, erhöhter Wettbewerb, Zertifizierung, Qualitätssicherung, Berufsstatus, Berufsimage, Bezahlung).

Abb. 4.2: Arbeitsbelastungen in Kindergärten (SMS 2009, S. 8)

> „In der arbeitswissenschaftlichen Praxis erhielten die Arbeits- und Organisationsbedingungen in Kita sowie der Arbeitsschutz und die Gesundheit der Erzieherinnen und Erzieher jedoch erst in den letzten Jahren zunehmend Beachtung“ (SMS 2009, S. 8).

Der Bundesverband der Betriebskrankenkassen stellte 1994 in seinem Gesundheitsbericht der Betriebskrankenkasse (BBK-BV 1994) im Gesamtvergleich des öffentlichen Dienstes fest, dass ErzieherInnen überdurchschnittlich hohe krankheitsbedingte Fehlzeiten aufwiesen. Jedoch erst mit der 1999 initiierten Kasseler Studie (Buch & Frieling 2001) zu Arbeitsbelastungen und Arbeitsbeanspruchungen von ErzieherInnen wurden weitere Untersuchungen zu Arbeitsbedingungen respektive Arbeitsbelastungsfaktoren in Kindergärten angestoßen (SMS 2009).

So wurde im Jahr 2000 zur Durchführung des Projektes ‚Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren' der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) in Zusammenarbeit mit der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK) der Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stresserleben verschiedener Berufsgruppen untersucht. Hierbei wurde die Gruppe der ErzieherInnen (n = 622) als insgesamt besonders belastete Berufsgruppe identifiziert (BGW & DAK 2001). Insbesondere Faktoren der Umgebungsbedingungen wie die Raumausstattung und auch der Lärm wurden von ErzieherInnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als belastender eingeschätzt.

Auch eine Untersuchung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) verdeutlicht in gleichem Sinne, dass ErzieherInnen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ihre Arbeit als überdurchschnittlich belastend einschätzen (Rudow 2004). Unter anderem nennen hier 92% der untersuchten ErzieherInnen (n = 974) als Hauptbelastungsquelle die Anzahl der zu bearbeitenden Arbeitsaufgaben (Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs-, Verwaltungsaufgaben), knapp 70% empfinden den Zeitdruck bei der Erfüllung der Arbeitsaufgaben als belastend. Etwa 58% der ErzieherInnen schätzen ihre Ausbildung als zu gering ein, um die vielfältigen Arbeitsaufgaben bewältigen zu können. Zudem empfinden 77% der Befragten die Anzahl der Kinder in ihrer Gruppe als zu hoch, wobei sich ca. 25% hierdurch stark bis sehr stark belastet fühlen. Ebenfalls vergleichbar mit anderen Studien, wurde auch in dieser Untersuchung die Belastung durch Lärm von über 50% der ErzieherInnen als ziemlich bis sehr stark belastend eingeschätzt. Weiterhin geben 45% der Befragten an, dass der Mangel an Kleingruppenräumen und Räumen für das pädagogische Personal als ziemlich bis sehr stark belastend empfunden wird. Als ein weiterer Belastungsfaktor wird von ca. einem Viertel der ErzieherInnen das fehlende bzw. unzureichende leistungsangemessene Feedback durch die Kindergartenleitung genannt. Dabei

führen solche und andere, für die Arbeit von ErzieherInnen typischen Belastungsfaktoren (mangelhafte Unterstützung durch den Träger, Umgang mit Verhaltensproblemen der Kinder etc.), in der Folge zu Beanspruchungsreaktionen bzw. –folgen wie Kopfschmerzen, erhöhte Reizbarkeit oder leichte Ermüdbarkeit (Rudow 2004, S. 10).

Ebenso können Seibt u.a. (2005) in ihrem Projekt ‚Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten', an dem sich acht Kindertagesstätten in Sachsen beteiligten und welches die Förderung der beruflichen Leistungs- und Arbeitsfähigkeit von ErzieherInnen zum Ziel hatte, feststellen, dass zwei Drittel der Befragten Beschwerden angeben, die auf eine weit ausgeprägte körperliche und psychische Erschöpfung hinweisen. Auch in diesem Projekt werden als hauptsächliche Belastungsquellen u.a. der Lärm in der Kindertagesstätte aber auch Konflikte mit den Eltern angegeben (Seibt u.a. 2005).

Vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) werden seit 2007 im jährlichen Turnus Befragungen von Beschäftigten in ganz Deutschland durchgeführt, um über die Qualität der Arbeit in Deutschland zu informieren. In den Jahren 2007 und 2008 nahmen von insgesamt fast 14.000 Beschäftigten auch 202 ErzieherInnen teil. Mehr als die Hälfte (55%) der befragten ErzieherInnen sind mit ihrem Beruf „alles in allem zufrieden" (Fuchs & Trischler 2008, S. 3), wobei sich ErzieherInnen durch ihre Tätigkeit an sich (d.h. intrinsisch) motiviert fühlen.

Hinsichtlich der Arbeits- und Einkommensbedingungen jedoch erreicht die Berufsgruppe wiederum im Vergleich zu anderen Berufsgruppen nur „unteres Mittelmaß" (Fuchs & Trischler 2008, S. 6). Dabei stellen die befragten ErzieherInnen neben der fehlenden Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit des Einkommens und den ungünstigen beruflichen Zukunftsaussichten hauptsächlich den Zeit- und Leistungsdruck bei zu hoher Arbeitsintensität und zu hohen körperlichen Anforderungen (insbesondere durch Lärm) in den Fokus. Zudem geben mehr als ein Viertel der ErzieherInnen an, dass sie sich nicht vorstellen können, gesund das Rentenalter zu erreichen (ebd.).

Aus den Ergebnissen der im Jahr 2007 von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) durchgeführten Kindergarten Studie „Wie geht's im Job?" ergibt sich ein ähnliches Bild. Hierfür wurden ca. 2000 Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland befragt, um die Arbeitssituation und -zufriedenheit des pädagogischen Personals im Elementarbereich zu untersuchen. Aus der Zusammenschau der Ergeb-

nisse dieser Studie lässt sich ableiten, dass ErzieherInnen mit Ihrer Tätigkeit insgesamt, bei hohen Belastungen durch Lärm und Zeit- sowie Personalmangel, dennoch zufrieden sind (GEW 2007).

Im Rahmen einer Online-Befragung von Jungbauer und Ehlen (2013) nahmen 834 ErzieherInnen teil (davon 61, die die Print-Versionen des Fragebogens bearbeiteten), um deren Stressbelastung als Risikofaktor für psychische und psychosomatische Beschwerden (insbesondere Burnout) sowie weitere Belastungs- als auch Schutzfaktoren der pädagogischen Arbeit zu erfassen. Mit knapp 20% der Befragten konnte eine Hochrisiko-Gruppe für Burnout identifiziert werden, welche angibt, unter starken bis sehr starken beruflichen Stressbelastungen zu leiden. Besonders prägnante Belastungsfaktoren sind der Personalmangel und die damit einhergehende steigende Gruppengröße, der Zeitdruck und die hohe Anzahl und Vielfältigkeit zeitgleich zu bearbeitender Arbeitsaufgaben (Jungbauer 2013).

Im Forschungsprojekt STEGE (Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen, Viernickel & Voss 2014) wurden pädagogische Fach- und Leitungskräfte aus 809 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen der Strukturqualität (Daten zur Fachkräftestruktur, zum Erzieher-Kind-Schlüssel, zur Gruppengröße, zu Vor- und Nachbereitungszeiten, zum Raumangebot und zur Bezahlung der pädagogischen Fachkräfte), der erlebten Belastung und den individuellen Ressourcen befragt. Dabei schätzen die Teilnehmenden ihren Gesundheitszustand im Vergleich zur deutschen Bevölkerung deutlich schlechter ein. Zudem lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Qualität der strukturellen Rahmenbedingungen und der Arbeitsfähigkeit derart nachweisen, dass eine Verschlechterung des Einen mit der Abnahme des Anderen einhergeht. Insbesondere die schlechte finanzielle und räumliche Ausstattung, die schlechten ergonomischen Arbeitsbedingungen, der chronische Zeitdruck, die ständig steigenden Arbeitsanforderungen, der Lärm und die geringe gesellschaftliche Reputation werden als belastende strukturelle Rahmenbedingungen genannt (Viernickel & Voss 2014).

Als Resümee lässt sich festhalten, dass sich die bisherige Forschung zu Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen respektive in Kindergärten auf belastende, die Gesundheit bedrohende berufliche Bedingungen, den daraus resultierenden Beanspruchungsreaktionen und -folgen sowie daraus abzuleitende Präventionsmaßnahmen

bezieht. Im Handbuch des Sächsischen Staatsministeriums zum Arbeits- und Gesundheitsschutz (SMS 2009) wird kritisiert, dass bislang in nur wenigen Untersuchungen „übergeordnete Präventions- und Gesundheitsförderungsansätze für das Setting Kita“ oder die „Auswirkungen von tatsächlich durchgeführten Maßnahmen“ (ebd., S. 8) in den forschenden Blick genommen wurden.

4.2.3 Empirische Befunde zu Arbeitsbedingungen bzw. zur Belastung und Beanspruchung von (Grundschul-)LehrerInnen

> „Zum öffentlichen Lehrerbild gehört in der Gegenwart schließlich auch die Berichterstattung über die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die damit verbundenen Folgen. Wer heutzutage ein Studium mit dem Ziel aufnimmt, eines nicht allzu fernen Tages in die Schule als Lehrerin oder Lehrer zurückzukehren, dem fehlt es offenbar weder an Mut noch an Opferbereitschaft, wenn man der medialen Berichterstattung Glauben schenkt. Denn was die Lehrkräfte von Morgen erwartet, wie folgenschwer die Ausübung des von ihnen angestrebten Berufs auf kurz oder lang sein wird, scheint so gut wie sicher: „Schule macht Lehrer krank“ (Die WELT vom 27.03.2007), der Lehrerberuf ist ein „Höllenjob auf Lebenszeit“ (Stern 18.05.2004) und 60% der Lehrer stehen kurz vor dem psychischen und physischen Kollaps (Süddeutsche Zeitung vom 13.12.2006)“ (Rothland 2013, S. 35).

Wie sich der „Höllenjob auf Lebenszeit“ (vgl. Rothland 2010, S. 53) nach Einschätzung der Betroffenen selbst in der aktuellen Forschungslandschaft präsentiert, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Im Vergleich zur Forschung von Arbeitsbedingungen bzw. -belastung von ErzieherInnen hat die Forschung zum Beruf der Lehrkraft insgesamt eine längere und breiter gefächerte Tradition – damit geht auch eine unübersichtlichere Forschungsliteratur zum Lehrerberuf einher (Rothland & Terhart 2009; Schäfers & Koch 2000). Es existieren jedoch Übersichtsarbeiten zur Belastungsforschung von LehrerInnen von Krause & Dorsemagen (2007), Lehr (2011), Maslach & Leiter (1999) und Rothland (2009), welche die unterschiedlichen Studien und ihre Ergebnisse systematisch zusammenfassen und kategorisieren. Rothland (2013) stellt in seiner Analyse der verschiedensten Bestreben der unterschiedlichsten Vertreter aus den jeweiligen Fach-

richtungen im Rahmen der LehrerInnenbelastungsforschung fünf Paradigmen[62] heraus (vgl. Abbildung 4.3):

1. Gesellschaftlich und bildungspolitische Veränderungen (z.B. zunehmender Autoritätsverlust, mangelnde Wertschätzung gegenüber der Lehrkraft und ihrem Beruf, erhöhter Arbeitsaufwand und erhöhtes Konfliktpotential im Kollegium durch veränderte Steuerung der Schulen bzw. durch Zunahme der Selbständigkeit und der Eigenverantwortung der Schulen und der damit einhergehenden Zunahme des gemeinschaftlichen Agierens)
2. Generelle Merkmale des Berufes der Lehrkraft (zeitlich relativ konstante Merkmale charakterisieren den Lehrberuf und wirken sich auf die Tätigkeit als auch auf die Gesundheit der Lehrkraft aus; z.B.: Typisch für den Lehrberuf ist, dass hohes soziales Engagement selten eine Belohnung findet – dies kann nach Siegrist (1996) zu sog. beruflichen Gratifikationskrisen führen. Gratifikationskrisen können nach Siegrist (1996) als psychische Belastungen definiert werden, die psychische bzw. psychosomatische Folgen haben können, indem Personen, die sich stark engagieren, nicht angemessen belohnt (z.B. in Form von Prestige, Geld) werden.)
3. Arbeitssituation in Abhängigkeit vom Schultyp (z.B. Unterscheidung von Arbeitsbelastungen an Hauptschulen mit schwierigen sozialen Rahmenbedingungen wie z.B. Bildungsferne des Elternhauses im Vergleich zu anderen Schultypen oder von Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen (Harazd u.a. 2009))
4. Arbeitssituation in Abhängigkeit von der einzelnen Schule (z.B. Unterscheidung von Arbeitsbelastungen in Schulen gleichen Typs insbesondere hinsichtlich des sozialen Miteinanders z.B. im Unterricht oder im Kollegium (Kaempf & Krause 2004))
5. Bedeutung der Persönlichkeit (in Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und individuellen Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte führen unterschiedliche Belastungen zu unterschiedlichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen, Schaarschmidt (2004) unterscheidet diesbezüglich vier Bewältigungstypen von Lehrkräften)

Abb. 4.3: Fünf Paradigmen als Argumentationsmuster der LehrerInnenbelastungsforschung (Rothland 2013, S. 63f.)

[62] Als Paradigma versteht Rothland (2013) in Anlehnung an Kuhn (2003) ein Denkmuster, „das die herrschende wissenschaftliche Orientierung einer Zeit prägt. […] Unter Paradigma verstehen wir im Rahmen der Lehrerbelastungsforschung grundlegende Annahmen zu den Ursachen auffallender Gesundheitswerte, etwa zum häufigen Auftreten von Burnout. Solche Grundannahmen werden in Veröffentlichungen häufig nicht explizit thematisiert, sondern von den jeweiligen Autoren als richtig vorausgesetzt. Entsprechend können sie auch als epistemologische Vorstellungen, belief systems oder mentale Modelle charakterisiert werden“ (Rothland 2013, S. 63)

Rothland (2013) weist ergänzend darauf hin, dass sich für jedes Paradigma empirische Belege finden lassen, es aber bislang jedoch aufgrund der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Untersuchungen zur LehrerInnenbelastungsforschung an Informationen darüber, welche Faktoren die Hauptbelastungsquelle für Lehrkräfte darstellen, mangele (ebd., S. 64).

Aufgrund der Heterogenität der Ergebnisse empirischer Studien zur LehrerInnenbelastungsforschung (Scharenberg & Rollett 2013) und der häufig parallel untersuchten Konstrukte Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf – in Zusammenhang mit anderen Themen wie Stress, dessen Bewältigung (Copingstrategien) und Prävention (Košinár & Leineweber 2010) – schlagen Krause und Dorsemagen (2007, S. 59) ein Raster vor, welches die bis dato vorhandenen empirischen Untersuchungen einordnet und damit zu einer systematischen Orientierung in der LehrerInnenbelastungsforschung führt. Im gleichen Maße führt Rothland (2013) im Anschluss seiner Beschreibung der fünf verschiedenen Paradigmen (vgl. Abbildung 4.3) in ein Raster über, welches mit dem Krause und Dorsemagen (2007) zu vergleichen ist (vgl. Abbildung 4.4).

(1) Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Einflussfaktoren

(2) Arbeitsbezogene Einflussfaktoren		(3) Personbezogene Einflussfaktoren			(4) Außerberufliche Einflüsse
objektiv / objektivierbar	subjektive Wahrnehmung	Demographisches	Persönlichkeit Motive & Eigenschaften Biographie	Coping/ Bewältigungsstile	

Folgen

(5) Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen	(6) Mittel- bis langfristige, chronische Beanspruchungsfolgen	(7) Nichtlehrerbezogene Folgen
physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig	physiologisch-körperlich affektiv kognitiv verhaltensmäßig	

Intervention

(8) Verhältnisprävention	(9) Verhaltensprävention

Abb. 4.4: Raster zur Einordnung empirischer Studien der LehrerInnenbelastungsforschung (Rothland 2013, S. 65)

Das Raster besteht aus neun Rubriken, wobei eine Rubrik eine inhaltlich konsistente Gruppe eines Untersuchungsgegenstandes darstellt.

Im Rahmen der ersten Rubrik *‚Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen‘* sind Untersuchungen anzusiedeln, die u.a. strukturelle Aspekte des Bildungs- und Schulsystems untersuchen. Nach Rothland (2013) sind typisch eruierte Variablen die finanziellen Ausgaben für das Schulsystem, die Anzahl der einschulungspflichtigen Kinder, das LehrerInnen-Image und Aspekte des Schulsystems wie Ausbildung und Gehalt von Lehrkräften sowie Reformen des Schulsystems (ebd., S. 66). In der zweiten Rubrik *‚Arbeitsbezogene Einflussfaktoren‘* werden Faktoren untersucht, die sich auf die Lehrtätigkeit auswirken können. Hierbei kann unterschieden werden zwischen z.B. Schallpegel- und Arbeitszeitmessungen im Rahmen objektiver/objektivierbarer Erhebungsmethoden sowie z.B. Einschätzungen der Kooperation durch Arbeitskollegen und der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Rahmen subjektiver Erhebungsmethoden. Die dritte Rubrik *‚Personenbezogene Einflussfaktoren‘* fasst Untersuchungen zusammen, welche ihren Fokus auf demographische Personenvariablen wie Alter und Berufszugehörigkeit aber auch auf individuelle Persönlichkeitseigenschaften, wie z.B. Selbstwirksamkeit und Einstellungen sowie Motive, als auch – als dritte Unterscheidung in dieser Rubrik – auf individuelle Bewältigungsstile und -strategien zum Umgang mit Arbeitsbelastungen richten. Zu der Rubrik *‚Außerberufliche Einflussfaktoren‘* gehören z.B. Auswirkungen besonderer Lebensereignisse, die außerhalb des Berufs zu Beanspruchungen führen können. Mit der fünften Rubrik *‚Kurzfristige, aktuelle Beanspruchungsreaktionen‘* werden Untersuchungen zusammengefasst, die physiologisch-körperliche (z.B. Herzschlag, Blutdruck), affektive (z.B. Unsicherheit, Gereiztheit, Aggressivität), kognitive (z.B. Wahrnehmen, Entscheiden, Erinnern respektive handlungsbegleitende Kognitionen) sowie verhaltensbezogene (z.B. Redelautstärke, Redeanteile) Reaktionen in Abhängigkeit von Arbeitsbelastungen eruieren. In der sechsten Rubrik werden Untersuchungen zu *‚mittel- bis langfristigen, chronischen Beanspruchungsfolgen‘* zusammengefasst. Dies betrifft u.a. Fragen zu langfristigen physiologisch-körperlichen Beanspruchungsfolgen wie z.B. „Wie verbreitet sind bestimmte körperliche und psychosomatische Erkrankungen in der Lehrerpopulation? Wie hoch ist der Anteil frühpensionierter Lehrer? Aus welchen Gründen werden Lehrer frühpensioniert? Welche physiologischen Stressmuster kennzeichnen erkrankte Lehrkräfte?“ (Rothland 2013,

S. 72). Zu langfristigen affektiven Beanspruchungsfolgen sind Fragen kennzeichnend wie z.B. „Wie verbreitet ist das Burnout-Syndrom bei Lehrkräften? Welche Ängste treten bei Lehrkräften auf? Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrer Arbeit generell sowie mit bestimmten Aspekten? Wie beansprucht („belastet", gestresst) fühlen sich Lehrkräfte durch Ihre Arbeitssituation? Identifizieren sich Lehrkräfte mit Ihrer Schule und Ihrem Beruf?" (Rothland 2013, S. 73). Fragen zu langfristigen kognitiven Beanspruchungsfolgen sind z.B. „Wie unterscheidet sich das Wissen von Berufsanfängern und erfahrenen Lehrkräften? Wie viele Lehrkräfte möchten ihren Beruf frühzeitig beenden oder den Beruf wechseln?" (Rothland 2013, S. 74) und zu langfristigen verhaltensmäßigen Beanspruchungsfolgen z.B. „ Welche Risiko- sowie Gesundheitsverhaltensweisen treten bei Lehrkräften auf? Wie hoch sind die Fehlzeiten bei Lehrkräften? Bilden sich Lehrkräfte regelmäßig fort?" (Rothland 2013, S. 74). Die Rubrik der ‚*nicht-lehrerbezogene Folgen*' bezieht sich auf Untersuchungen, welche sich mit u.a. Auswirkungen von Frühpensionierungen auf gesellschaftliche Kosten oder auf die Wirkung der LehrerInnengesundheit auf Schülererfolge beschäftigen. Die achte Rubrik ‚*Verhältnisprävention*' und die letzte Rubrik ‚*Verhaltensprävention*'[63] zielen auf Maßnahmen, die Belastungen und Beanspruchungsreaktionen bzw. -folgen reduzieren sollen mit Hilfe z.B. von Maßnahmen zur Arbeits- und Organisationsgestaltung oder der Verbesserung individueller Bewältigungsstrategien (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 58ff, Rothland 2013, S. 65ff.).

Sowohl Rothland (2013) als auch Krause und Dorsemagen (2007) stellen fest, dass sich zum einen Untersuchungsschwerpunkte als auch Lücken in der LehrerInnenbelastungsforschung anhand der Rubriken definieren lassen.

Demnach gibt es eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zur Rubrik langfristiger affektiver Beanspruchungsfolgen (Rubrik 6), welche z.B. im Rahmen der Burnoutforschung (Körner 2003, Schmitz 2004) durchgeführt wurden. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Erforschung individueller Aspekte der LehrerInnenpersönlichkeit (Rubrik 3), die u.a. als Ergebnis potentiell gesundheitsgefährdende Personenmerkmale, wie beispielsweise mangelnde berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Chan 2002, Klassen & Chiu 2011), mangelnde emotionale Stabilität und internale Kontrollüberzeugungen (Byrne 1999, Maslach u.a. 2001), mangelnde Distanzie-

[63] Verhältnisprävention verfolgt im Gegensatz zur Verhaltensprävention, die auf Änderungen des eigenen Verhaltens zielt, Änderungen der Umwelt- und Lebensbedingungen.

rungsfähigkeit von beruflichen Problemen oder die Unfähigkeit, Unsicherheit zu ertragen (Rothland 2013), auflistet. In einem berufsübergreifenden Vergleich weisen LehrerInnen riskantere individuelle Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens auf, d.h. LehrerInnen setzen sich im Vergleich zu anderen Berufen auf eine gesundheitsgefährdendere Art und Weise mit Arbeitsanforderungen auseinander (Schaarschmidt & Kieschke 2007; Schaarschmidt 2005a). Ebenso kann Schröder (2006) in seiner Untersuchung eine Fehlpassung von Persönlichkeitsmerkmalen und Anforderungen des Berufes bzw. Tätigkeitsbedingungen für Lehrkräfte feststellen.

Die im Rahmen der Rubrik 2 zusammengefassten Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung der Arbeitssituation durch Lehrkräfte stellen einen weiteren Untersuchungsschwerpunkt dar. Hierzu können als subjektiv hauptsächlich wahrgenommene Belastungsfaktoren von LehrerInnen häufige Unterrichtsstörungen (Gerwing 1994, Krause 2004), Disziplinschwierigkeiten sowie verhaltensauffällige und unmotivierte SchülerInnen (Hakanen u.a. 2006, Kramis-Aebischer 1995, Tsouloupas u.a. 2010, van Dick 2006) als auch ein hohes Arbeitspensum und großer Zeitdruck (Abel & Sewell 1999, Bradley 2007), ein hoher Lärmpegel (Oberdörster & Tiesler 2006) und die soziale Interaktion mit anderen Lehrkräften, Eltern und der Schulleitung (Geving 2007, Kalimo u.a. 2003, Nübling u.a. 2008) genannt werden. In der Untersuchung von Frenzel & Götz (2007) werden zudem als stark belastend auch die Klassenstärke (insbesondere wenn der Anteil ‚schwieriger SchülerInnen' hoch war) angegeben. Kunter u.a. (2008) leiten aus ihren Ergebnissen eine hohe Anzahl zu unterrichtender Klassen als Belastungsfaktor ab. Es lässt sich jedoch ebenfalls – und dies ist im Vergleich zu ErzieherInnen ein sehr ähnliches Ergebnis – feststellen, dass sich gerade die Lehrer-Schüler-Interaktion resp. die SchülerInnen an sich als Quelle der Motivation und Lehrerarbeitszufriedenheit erweisen (Grunder & Bieri 1995, Ipfling u.a. 1995).

Nach Rothland (2013) kann in den letzten Jahren ein Trend zur Fokussierung physiologischer Beanspruchungen (Rubriken fünf und sechs) und lehrkraftspezifischer Bewältigungs- und Interventionsstile (Rubrik 9) verzeichnet werden, als auch zur Erhebung von Belastungsfaktoren mittels objektiver/objektivierbarer Methoden (Rubrik 2) (ebd., S. 76). Hierzu zählt, wie bereits erwähnt, auch die Erfassung der Arbeitszeit von Lehrkräften, welche als möglicher Belastungsfaktor in unregelmäßigen Abständen seit Ende der 1950er Jahre wiederkehrend anhand mehr oder weniger umfangrei-

cher Arbeitszeitstudien untersucht wurde (Rutenfranz & Graf 1963). Dabei fanden sowohl Hübner & Werle (1997) wie auch Schönwälder (1997) heraus, dass die zeitliche Arbeitsbelastung, in Abhängigkeit von der Schulform, der Fächerkombination, der Funktion und des Alters der Lehrkraft, mit durchschnittlich 48 Wochenarbeitsstunden bei Vollzeittätigen deutlich über der anderer Berufsgruppen liegt. Und dennoch ist das öffentliche Bild von Lehrkräften anders geprägt – wie mit der Bezeichnung „Halbtagsjobber“ (Schaarschmidt 2005) deutlich wird. Dies lässt sich u.a. auf die anders strukturierte Arbeitszeit (Schulzeit – Ferienzeit) und auf die Zweiteilung des Arbeitsplatzes (Schule – zu Hause) zurückführen (Rothland 2013, S. 23f.).

Anhand des Rasters (vgl. Abbildung 4.4) werden jedoch auch Lücken in der Forschungslandschaft zur LehrerInnenbelastung sichtbar. Demnach mangelt es an Untersuchungen, die zum einen gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen (Rubrik 1) – insbesondere vor dem Hintergrund schulpolitischer Reformen – hinsichtlich möglicher Belastungsfaktoren (Rothland 2013, S. 76) und zum anderen den Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben von LehrerInnen und Leistungen der SchülerInnen (Rubrik 7) eruieren.

4.3 Zusammenfassung des Kapitels

Wie bereits zu Beginn des aktuellen Kapitels festgestellt wurde, ist es nicht möglich, einen Katalog von den Arbeitsbedingungen aufzustellen, der allgemeine Gültigkeit für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen beansprucht (Hacker 2005, S. 88f.).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Untersuchungsergebnisse jedoch treten Arbeitsbedingungen der pädagogischen Fachkräfte häufig negativ im Sinne einer wahrgenommenen Belastung und verbunden mit negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen in den Vordergrund, was sich wiederum ungünstig auf ein Umsetzen der vielschichtigen und komplexen Tätigkeitsanforderungen auswirken kann (vgl. Kapitel 4.1). Als subjektive und negativ wahrgenommene Belastungsfaktoren ihrer Arbeitsbedingungen werden sowohl von ErzieherInnen als auch von Lehrkräften der Zeitmangel bei gleichzeitig zu hohen Arbeitsaufgabenpensum und zu große Grup-

pen- bzw. Klassenstärken und die damit einhergehende Lärmbelästigung genannt. Für ErzieherInnen sind zudem neben dem vielfach genannten Personalmangel ein geringes Einkommen, ihre geringe Qualifikation und eine mangelhafte Ausstattung der Institutionen belastende[64] Arbeitsbedingungen. Für den schulischen Bereich wird von den Lehrkräften zusätzlich die soziale Interaktion mit Eltern und anderen Lehrkräften als Belastungsfaktor beschrieben.

Eine Tätigkeitsanforderung an ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ist es, kooperative Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, zwischen den pädagogischen Fachkräften als auch innerhalb der Institutionen zu ermöglichen und umzusetzen. Kooperation kann demnach zunächst als objektiver und damit zunächst wertindifferenter Aspekt der Belastung respektive der Arbeitsbedingungen interpretiert werden. Erst im Zuge der Reflexion und Widerspiegelung, u.a. vor dem Hintergrund

- der pädagogischen Qualifikation (welche an sich bereits von ErzieherInnen als zu gering und belastend eingeschätzt wird) und
- der Einstellung zur Berufstätigkeit (Kooperation wird von ErzieherInnen als Arbeitsweise bzw. als institutionalisierte Arbeitsform verstanden, wohingegen Lehrkräfte eher Einzelarbeit bevorzugen und soziale Interaktion als Belastung erleben, vgl. Kapitel 3.4),

entstehen subjektive, negativ oder positiv wahrgenommene Belastungen durch Kooperation.

Festzuhalten bleibt zunächst: Kooperation ist eine Arbeitsbedingung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die sich nicht per se positiv oder negativ auf das Empfinden auswirkt, sondern erst in einem Gefüge weiterer Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren eine Wirkung entfaltet. Es gibt sowohl für das positive Erleben von Kooperation und der damit einhergehenden Möglichkeit der sozialen Unterstützung (Kooperation als Ressource, vgl. Kapitel 4.2.1), als auch für das negative Empfinden von Kooperation im Sinne von Arbeitsbelastung (vgl. Kapitel 5.2) empirische Belege. Zu prüfen ist also, welche Arbeitsbedingungen und welche Belastungsfaktoren sich günstig (kooperationsförderlich) und ungünstig (kooperationshemmend) auswirken. Bevor diesem Forschungsinteresse nachgegangen wird (vgl. Kapitel 5),

[64] Die Bezeichnungen *Belastung* und *belastend* werden hier und auch im weiteren Vorgehen der Arbeit im Sinne negative empfundener Belastungen verstanden. Bei einer positiven Konnotation wird dies an entsprechender Stelle explizit kenntlich gemacht.

werden zunächst noch einmal die Arbeitsbedingungen, die den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit abbilden, eindeutig abgegrenzt und definiert.

4.4 Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes ‚Arbeitsbedingungen'

Im Rahmen dieser Arbeit liegt das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf der Analyse objektiver Belastungsfaktoren (im Sinne „real" auftretender Arbeitsbedingungen[65]) und deren Erleben als subjektive Belastungsfaktoren. In Abgrenzung zu den untersuchten Belastungsfaktoren werden weitere Arbeitsbedingungen untersucht, wobei die Begrifflichkeiten an dieser Stelle nicht ganz trennscharf sind, da prinzipiell jede Arbeitsbedingung auch einen zunächst objektiven Belastungsfaktor darstellen kann. Arbeitsbedingungen werden im Weiteren als übergeordnete Bezeichnung verwendet, welche bundeslandspezifische (z.B. Ressourcenverteilungen), institutionsspezifische (z.B. Kooperationskultur, curriculare Rahmenbedingungen) als auch professionsspezifische (z.B. Kooperationsverständnis, Berufserfahrung, Funktionsbereich) Anforderungen und Voraussetzungen umfasst. In dieser Untersuchung werden Arbeitsbedingungen, wie Zeit- und Personalmangel, zu viel Arbeit, mangelnde Ausstattung und der sozioökonomische Hintergrund der Kinder, im weiteren Verlauf der Untersuchung explizit als Belastungsfaktoren beschrieben, um zu kennzeichnen, dass diese Faktoren sowohl im Sinne objektiver Belastung als auch subjektiver Belastung erfasst und untersucht werden (vgl. Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudow, 1994).

> „Der soziale Hintergrund, die kulturelle Herkunft und der Bildungshintergrund von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern sind zudem zentrale Einflussgrößen für eine erfolgreiche Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen – und damit auch für den Erfolg von Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen in diesen Einrichtungen" (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012, S. 41).

[65] Die Erfassung der objektiven Belastungen erfolgt über Schätzskalen durch die Probanden selbst. Der Autorin ist klar, dass vor diesem Hintergrund die *Objektivität* der Belastungsfaktoren mit Einschränkung zu interpretieren ist.

Bislang wurde der sozioökonomische Hintergrund der Kindergarten- und Grundschulkinder im Zusammenhang mit belastend erlebten Arbeitsbedingungen im Rahmen dieser Arbeit noch nicht betrachtet. Dennoch soll dieser Aspekt als eine Arbeitsbedingung der pädagogischen Arbeit mit Kindern untersucht werden, da der Bildungserfolg – und damit betrifft es auch den Kindergarten und die Grundschule als erste Bildungsstufen – eng mit dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Migrationsstatus verbunden ist (Köller u.a. 2010).

In Anlehnung daran kann der sozioökonomische Hintergrund der Kinder als Arbeitsbedingung Auswirkungen mit verschiedenen Ausprägungen auf die tägliche pädagogische Arbeit im Elementar- und im Primarbereich haben. Beide Bildungsstufen haben einen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen, wobei Entwicklungsbedingungen und Bildungschancen auch heutzutage noch vom finanziellen, sozialen und kulturellen Kapital der Familie abhängig sind (SKJF 2014). Dies trifft insbesondere auf Familien mit Migrationshintergrund zu (ebd.). So leben in Bremen mit einem Anteil der ausländischen Bevölkerung je 1000 Einwohner von 135,3 im Vergleich zu Baden-Württemberg mit 124,6 (Statistisches Bundesamt 2014, korrigiert 2015) mehr Familien mit Migrationshintergrund. Insbesondere auch in der Gruppe der unter 6-Jährigen – und dies betrifft vor allem den Elementarbereich – ist in den letzten Jahren ein starker Zuwachs zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, SKJF 2014, S. 58).

Zu prüfen ist, inwieweit sich unterschiedliche bundesland- und professionsspezifische Voraussetzungen auf das Erleben von Arbeitsbedingungen und darüber hinaus auf das Zusammenwirken von Arbeitsbedingungen und Kooperation auswirken. Zudem lassen sich weitere bundeslandspezifische Arbeitsbedingungen identifizieren, die im Rahmen dieser Untersuchung ebenso bedeutend erscheinen – hierzu zählt die Ressourcenverfügbarkeit, die sich u.a. auch an den Bildungsausgaben orientiert. Hierbei kann festgehalten werden, dass in Bremen der Anteil der Ausgaben für den schulischen Bereich am Gesamthaushalt im bundesweiten Vergleich eher niedrig ausfällt.

> „Aufgrund struktureller Unterschiede zu den großen Flächenländern bot es sich an, die Relation der Bildungsausgaben vorrangig im Vergleich mit den übrigen Stadtstaaten zu betrachten. Dabei zeigte sich, dass im Land Bremen zum Teil weniger Geld für Bildung ausgegeben wird als in den meisten anderen Bundesländern und insbesondere als in den übrigen Stadtstaaten – egal ob

> bezogen auf Anteile am Gesamthaushalt oder auf einzelne Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer“ (SBWG 2012, S. 84).

Die aus den subjektiven Belastungen resultierenden möglichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eruiert.

Im Folgenden werden die bislang beschriebenen Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation‘ und ‚Arbeitsbedingungen‘ im Zusammenhang dargestellt, um schlussendlich prüfen zu können, welche Arbeitsbedingungen und welche Belastungsfaktoren sich – mit Berücksichtigung der professions- und bundeslandspezifischen Voraussetzungen – kooperationsförderlich und kooperationshemmend auswirken.

5 KOOPERATION UND ARBEITSBEDINGUNGEN

Das Kernanliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die Kooperationspraxis und den Wunsch nach Kooperation im Kontext von Arbeitsbedingungen bzw. Arbeitsbelastung aus zwei Perspektiven – aus der Perspektive der ErzieherInnen und aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen – zu erforschen und diese Ergebnisse auch auf regionsspezifische Unterschiede zu überprüfen. Bislang wurden die einzelnen Untersuchungsgegenstände (Kooperation und Arbeitsbelastung) weitgehend isoliert voneinander betrachtet. Lediglich aus der schulischen Perspektive lassen sich Forschungen zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen recherchieren – jedoch in überschaubarer Anzahl (vgl. Kapitel 5.2.2). Ein Vergleich der Professionen sowie regionsspezifischer Aspekte in Deutschland bezüglich des Wirkungsgefüges von Kooperation und Arbeitsbedingungen existiert bislang nicht.

Damit verbunden ist auch die Schwierigkeit, die empirische Untersuchung des Zusammenhangs vor dem Hintergrund eines theoretischen Konzepts zu strukturieren und durchzuführen. Ziel dieses Kapitels ist es daher, die Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation' und ‚Arbeitsbedingungen' mit ihren möglichen wechselseitigen Wirkungsbeziehungen anhand der in Kapitel 3 und Kapitel 4 beschriebenen theoretischen Rahmung der einzelnen Untersuchungsgegenstände einzuordnen. Zusätzlich wird sich an einem Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (Diziniger, Fußangel & Böhm-Kasper 2011) orientiert, welches – wie im Folgenden erkennbar wird – das Konzept der Arbeitsbelastung im Zusammenhang mit inter- und intraprofessioneller Kooperation darstellt. Für den Elementarbereich konnte kein entsprechendes Belastungs-Beanspruchungsmodell mit adäquaten Anknüpfungspunkten für die Verortung von Kooperation identifiziert werden.

5.1 Konzeptionierung eines Zusammenhangs der Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation' und ‚Arbeitsbedingungen'

In zahlreichen Projekten zur Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen am Schulanfang wurde mit Hilfe verschiedener Maßnahmen versucht, Kooperationsformen zu etablieren und zu intensivieren (Carle & Samuel 2007, Ramseger & Hoffsommer 2008, Roßbach u.a. 2007, Sambanis u.a. 2012). Es lässt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen der als selbstverständlich, im fachlichen Diskurs mehrheitlich als notwendig erachteten Kooperation und der Praxis feststellen (Koslowski 2013, S. 11). In der Fachliteratur werden diesbezüglich mögliche hemmende Faktoren diskutiert. Ein häufiger und wesentlicher Einwand, der sich als Kooperationshindernis beschreiben lässt, sei der mit kooperativen Tätigkeiten – und vor dem Hintergrund der bestehenden Arbeitsbedingungen – einhergehende hohe Arbeitsaufwand und die damit verbundene Arbeitsbelastung. Des Weiteren werden auch berufsständische Konflikte, formaler wie inhaltlicher Art, als Kooperationshindernisse beschrieben (Geene & Borkowski 2009, S. 159). Diese sind zum Teil bereits in der Unterschiedlichkeit der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte (Fachschule vs. Hochschule/Universität) begründet, was sich auch in den unterschiedlichen arbeitsvertraglichen Regelungen (Entlohnung, Arbeitsplatzsicherheit) widerspiegelt. Ebenso ist in Bezug auf die Selbstwahrnehmung „ein deutliches Hierarchiegefälle von Lehrer/innen hin zu den Erzieher/innen zu konstatieren. […] Das macht es den Erzieher/innen schwerer, sich gegenüber den Lehrer/innen zu vermitteln " (Geene & Borkowski 2009, S.159). Ebenfalls hemmend wirke sich nach Geene und Borkowski (2009, S. 157) auch die Unkenntnis über die jeweils anderen Arbeitsinhalte und -weisen sowie über das Bildungsverständnis der jeweils anderen Profession und das Beharren auf der Integrität des Bildungsauftrages der jeweiligen Bildungseinrichtungen aus. Dies erschwere eine effektive, offene und wertschätzende Kommunikationskultur zwischen den Professionen und ihren Institutionen, welche Voraussetzung für eine gelingende Kooperation der Fachkräfte sowie der Institutionen ist. Zusätzlich, und dies ist im Kapitel 3.5 deutlich herausgestellt, wirkt sich ein Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen erschwerend auf kooperative Zusammenarbeit aus (Huppertz & Rumpf 1983, S. 127 f.).

Im Zusammenhang des Aufgreifens von Arbeitsbedingungen als Faktoren der Belastung und Beanspruchung lässt sich ein vergleichsweise junger Forschungszweig identifizieren, welcher – aus schulischer Perspektive – Beziehungen zwischen Formen der professionsinternen als auch professions- und institutionsübergreifenden Kooperation und dem Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften eruiert (Böhm-Kasper 2004, Dizinger u.a. 2011, Fußangel & Gräsel 2012).

In Anlehnung an das Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994, vgl. Kapitel 4.2) entwickelte Böhm-Kasper (2004) ein erweitertes Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung[66], welches bereits empirisch bestätigt wurde (Böhm-Kasper 2004, Gräsel u.a. 2010). Wichtige Strukturmerkmale des Modells sind Belastungsfaktoren, subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse und die dadurch erzeugten, entweder positiven oder negativen, zeitlich nah am Belastungserleben liegenden Beanspruchungsreaktionen als auch langfristigen Beanspruchungsfolgen (Dizinger u.a. 2011, S. 46). Dabei geht auch Böhm-Kasper (2004) sowohl von einer grundlegenden Unterscheidung der Konzepte Belastung und Beanspruchung aus, welche zunächst wertindifferent sind und im Weiteren verschiedene Ausprägungen (positiv, negativ, neutral) annehmen können (ebd., S. 71ff.), als auch von zwischengeschalteten Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen, in deren Verlauf sich das Individuum mit den Anforderungen bzw. den Belastungsfaktoren auseinandersetzt und diese im Abgleich mit sich und seiner Umwelt bzw. den Rahmenbedingungen einschätzt.

> „Der Umstand, dass Menschen äußere Belastungen je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedlich bewerten, wird mit dem Begriff des subjektiven Deutungsprozesses bezeichnet. Subjektive Deutungsprozesse sind demnach eine Art Filter, durch den Menschen Belastungen wahrnehmen und bewerten“ (Böhm-Kasper & Weishaupt 2002, S. 475).

Die folgende Abbildung 5.1 veranschaulicht die drei Bereiche: (1) Belastungsfaktoren, (2) subjektive Deutungsprozesse und (3) Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen (Böhm-Kasper 2004, S. 72).

[66] Darüber hinaus fanden das Konzept zur schulischen Belastung und Beanspruchung von Berndt, Busch & Schönwälder (1982) und das Konzept von Landwehr, Fries & Hubler (1983) Eingang. Beide Konzepte beziehen sich auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben von SchülerInnen und werden aufgrund der hier im Fokus stehenden Stichprobe von ErzieherInnen und Lehrkräften nicht weiter ausgeführt. Ausführliche Beschreibungen der Konzepte sind unter der jeweiligen Quellenangabe zu finden.

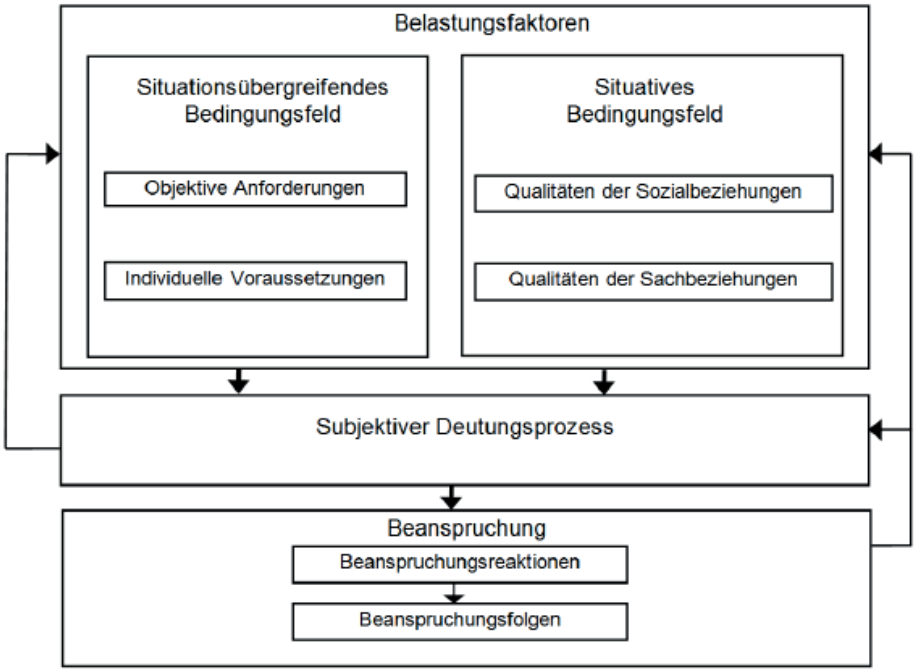

Abb. 5.1: Allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (Böhm-Kasper 2004, S. 75)

Als neue Elemente tauchen im Rahmenmodell zur Untergliederung von Belastungsfaktoren das situationsübergreifende Bedingungsfeld und das situative Bedingungsfeld auf. Das situationsübergreifende Bedingungsfeld wird von Böhm-Kasper (2004, S. 72) nochmals unterteilt in

- objektive Anforderungen (im Sinne gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Rahmenbedingungen), wie z.B. Institutionstyp[67], Beschäftigungsumfang, Rollenerwartungen, gesellschaftliches Berufsimage, pädagogischer Arbeitsauftrag, und
- individuelle Voraussetzungen, „die allein aufgrund ihres Bestehens zu einer Belastung für das Individuum führen (können)“ (Böhm-Kasper 2004, S. 73), wie z.B. das Alter, Grundstimmung oder chronische bzw. überdauernde Erkrankungen.

Innerhalb des situativen Bedingungsfeldes kann wiederum unterschieden werden in mögliche belastungsrelevante

[67] Dizinger (2015) subsummiert unter dem Aspekt der objektiven Anforderungen die Schultypen Haupt-, Real- und Gesamtschulen, da sie in Abhängigkeit vom Schultyp die Kooperationshäufigkeit, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften untersucht (ebd., S. 103). In Anlehnung an dieses Vorgehen, wird auch für die vorliegende Arbeit und ihr Ziel, Zusammenhänge von Kooperation und Arbeitsbedingungen in Abhängigkeit der Professions- und Bundeslandzugehörigkeit zu untersuchen, der Aspekt der objektiven Arbeitsbedingungen hinsichtlich der Unterscheidung der Rahmenbedingungen des Kindergartens und der Grundschule verwendet (Institutionstyp, vgl. Abbildung 5.4).

- Qualitäten der Sozialbeziehung, wie beispielsweise gegenseitige Unterstützung, kollegiale Zusammenarbeit und somit auch wertschätzender Umgang in kooperativer Zusammenarbeit (aus der schulischen Perspektive: Dizinger 2015, S. 105) und
- Qualitäten der Sachbeziehung, wie z.B. der pädagogische Berufsethos oder der Personalführungsstil der (Schul-)Leitung (Böhm-Kasper 2004, S. 73, Dizinger 2015, S. 106).

Dizinger, Fußangel und Böhm-Kasper (2011) übertragen den Aspekt der intraprofessionellen als auch interprofessionellen Kooperation aus der Perspektive der Lehrkräfte in das allgemeine Rahmenmodell schulischer Belastung von Böhm-Kasper (2004) und schließen ihn den Qualitäten der Sozialbeziehungen im situativen Bedingungsfeld an (vgl. Abbildung 5.2).

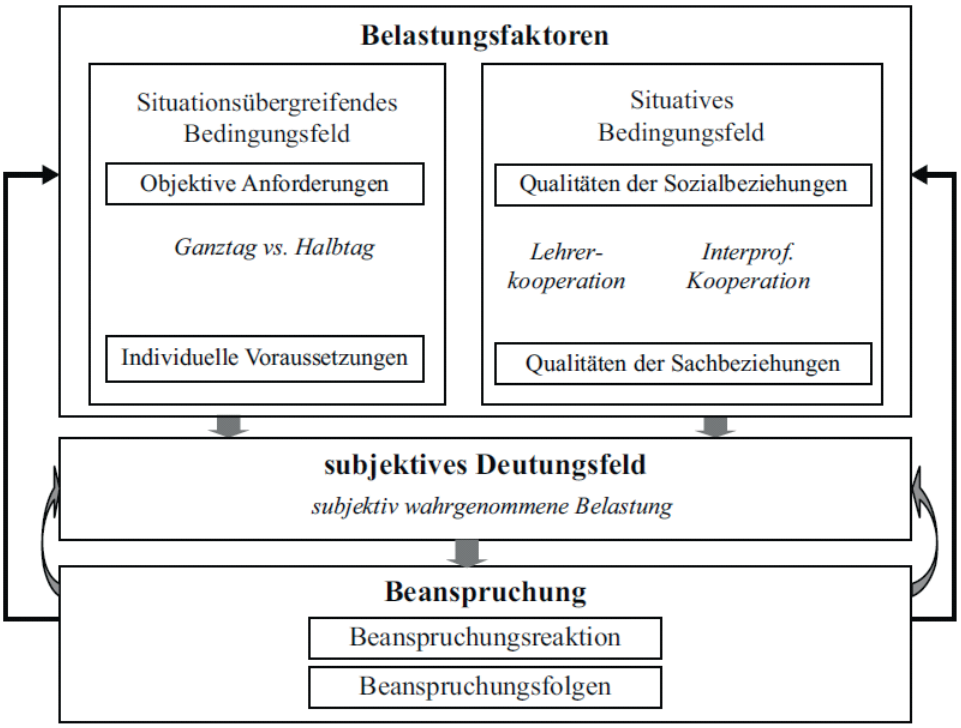

Abb. 5.2: Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (Dizinger, Fußangel & Böhm-Kasper 2011, S. 45, in Anlehnung an Böhm-Kasper 2004)

Dementsprechend kann Kooperation – hier die LehrerInnenkooperation – als eine Bedingung bzw. als ein Belastungsfaktor verortet werden, welcher wiederum im Rahmen von Deutungsprozessen zum Erleben von Beanspruchung führen kann. An

dieser Stelle wird die Schwierigkeit deutlich, Kooperation bzw. Kooperationsaspekte als Arbeitsbedingung oder als – zunächst objektiven – Belastungsfaktor zu interpretieren. Dizinger, Fußangel und Böhm-Kasper (2011) subsummieren Kooperation zwischen den Lehrkräften als auch zwischen den Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften unter dem Aspekt Belastungsfaktor bzw. verstehen diese als situatives Bedingungsfeld. Aufgrund des explorativen Charakters (da es an theoretischer Konzeption mangelt) der vorliegenden Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Kooperation und Arbeitsbedingungen im professions- und bundeslandspezifischen Vergleich, wird Kooperation zunächst als eine Arbeitsbedingung verstanden, die sich aus dem Kooperationsauftrag und den damit verbundenen Tätigkeitsanforderungen ergibt (vgl. Hacker 2005, S. 74). Zudem ist der explizite und detaillierte Vergleich objektiver Belastungsfaktoren der Kooperation und der daraus resultierenden subjektiven Belastungsfaktoren der Kooperation nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Im nächsten Schritt werden das soeben beschriebene Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (vgl. Abbildung 5.2) als auch das in Kapitel 2.3 vorgestellte Rahmenmodell zur Verortung der Kooperation als Voraussetzung der Anschlussfähigkeit (vgl. Abbildung 5.3) fusioniert. Beide Modelle bieten Punkte, an die zur Strukturierung der Untersuchung angesetzt werden kann.

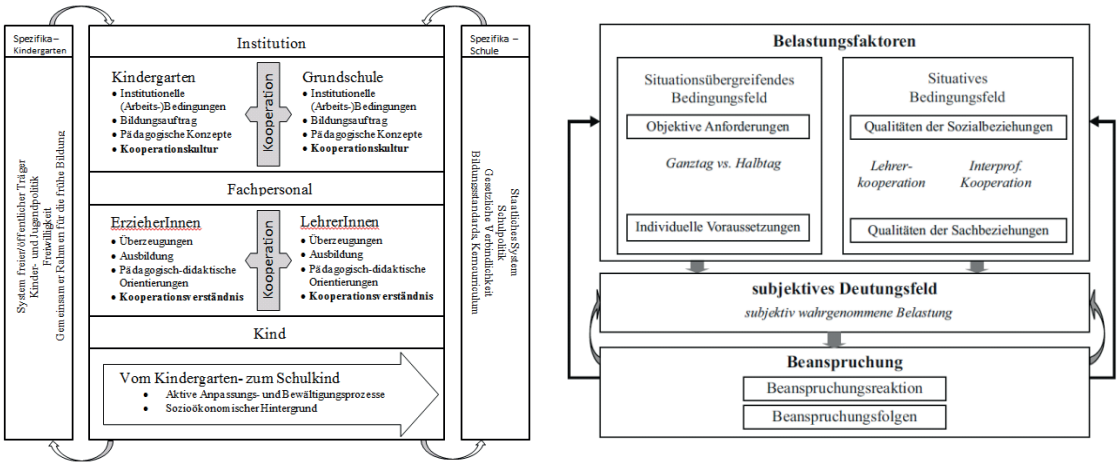

Abb. 5.3: Fusion der Rahmenmodelle zur Verortung der Kooperation im Rahmen der Anschlussfähigkeit (vgl. Abb. 2.2) und zur schulischen Belastung und Beanspruchung (vgl. Abb. 5.2)

Die Abbildung 5.4 veranschaulicht das Resultat der Modellfusion und die Modellierung der Untersuchung.

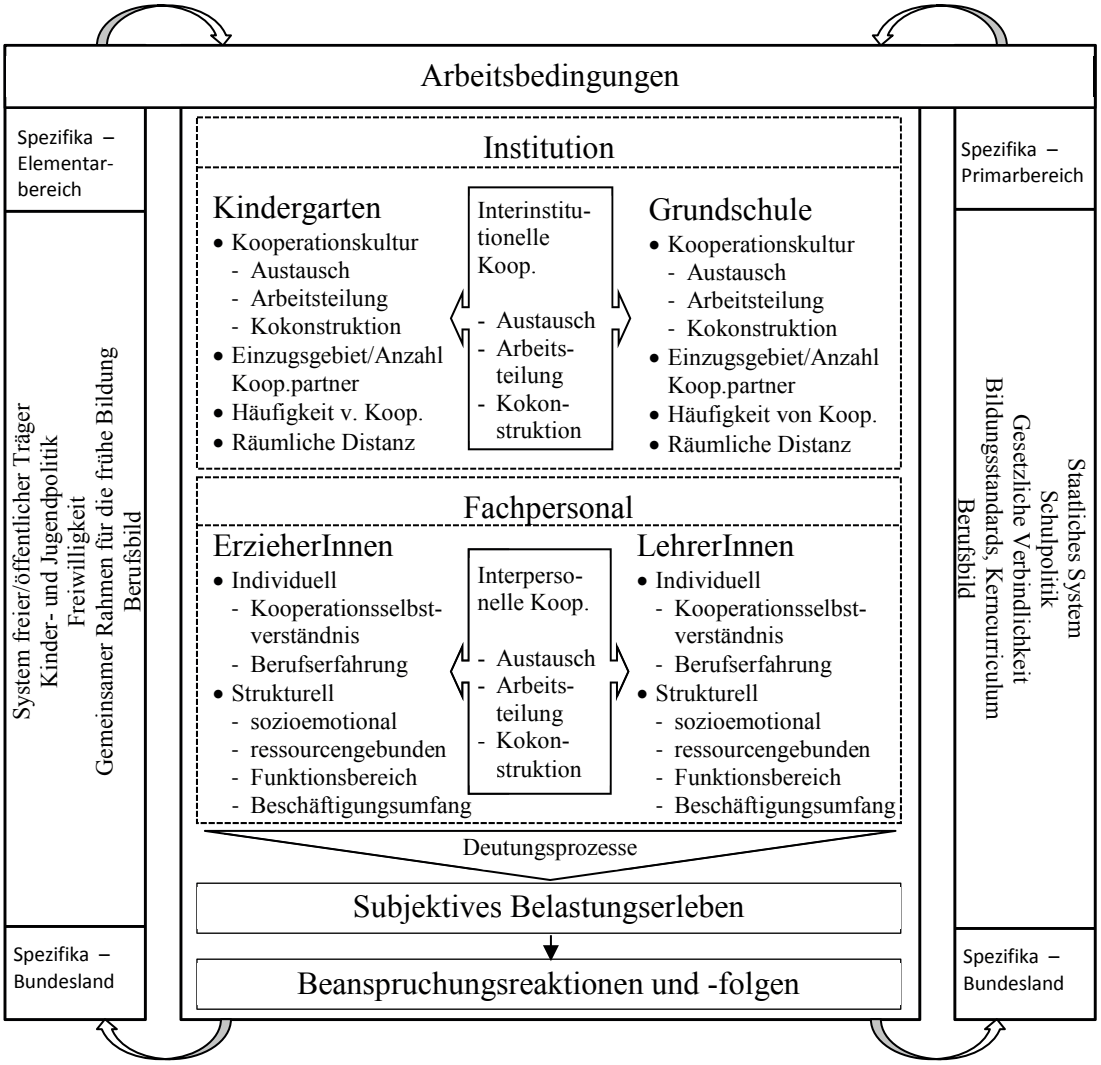

Abb. 5.4: Rahmenmodell zur Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen des Elementar- und Primarbereichs (in Anlehnung an Dizinger, Fußangel & Böhm-Kasper 2011 und Rudow 1994)

Bislang wurden Ergebnisse zu Arbeitsbedingungen bzw. -belastungen aus dem Elementar- und Primarbereich wenig bis gar nicht aufeinander bezogen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung dieser Arbeit sind Ergebnisse diesbezüglich jedoch nicht unwesentlich, wenn Kooperation als unabdingbar für die Gewährleistung von Anschlussfähigkeit angesehen wird (vgl. Kapitel 2) und Bedingungen der Kooperation als auch realistische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung gelingender Kooperation auf individueller und auf institutioneller Ebene formuliert werden sollen.

Im Rahmenmodell zur Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen des Elementar- und Primarbereichs und den bundeslandspezifischen Voraussetzungen (vgl. Abb. 5.4) lassen sich unter dem Dach der Arbeitsbedingungen zunächst zwei große Bereiche identifizieren. Es wird zwischen bundeslandspezifischen, historischen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Spezifika der ersten beiden Bildungsstufen (z.B. curriculare Bedingungen des Elementar- und des Primarbereiches) und institutionsspezifischen (Kindergarten und Grundschule) bzw. fachpersonalspezifischen (ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen) Arbeitsbedingungen unterschieden.

Dabei umfasst im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das Konzept der institutionsspezifischen Arbeitsbedingungen zum einen die Kooperationskultur innerhalb der Institution, als auch das Einzugsgebiet (Anzahl der abgebenden Kindergärten und aufnehmenden Schulen) und die, voraussichtlich damit zusammenhängende (aber noch zu prüfende), Anzahl der Kooperationspartner der jeweiligen anderen Bildungsstufe sowie die Häufigkeit der Kooperationen, die sich insbesondere mit Blick auf den vielfach nachgewiesenen Zeit- und Personalmangel hinderlich auf die Kooperationspraxis bzw. auf die Umsetzung intensiverer Kooperationsformen auswirken kann. Ebenso stellt die räumliche Distanz zwischen den Institutionen eine relevante Arbeitsbedingung dar, welche die Kooperation zusätzlich erschweren kann.

Auf der Ebene des Fachpersonals wird hinsichtlich der Arbeitsbedingungen zwischen individuellen Voraussetzungen (z.B. Verantwortungsbewusstsein für ein Gelingen von Kooperation bzw. Kooperationsselbstverständnis, Berufserfahrung) und strukturellen Gegebenheiten (z.B. sozioemotionale und ressourcenbedingte Belastungsfaktoren, Funktionsbereich, arbeitszeitlicher Beschäftigungsumfang) unterschieden, welche auf die Fachkraft wirken, von ihr reflektiert sowie bewertet werden und sich auf die Qualität und das Niveau von Kooperation auswirken können. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch in diesem Rahmenmodell in Anlehnung an Rudow (1994) von zunächst objektiven, wertneutralen Belastungen ausgegangen wird, welche aufgrund von Deutungsprozessen zu einem subjektiven Belastungserleben und in der Konsequenz zu Beanspruchungen führen können. Belastungen werden darüber hinaus nicht nur als von außen auf die Fachkraft einwirkende Einflussgrößen verstanden, sondern können auch aus individuellen Voraussetzungen erwachsen und z.B. mit dem beruflichen Selbstverständnis der Fachperson verankert sein. Wohingegen Beanspruchungen als Auswirkungen dieser Belastungen interpretiert werden, die sich

in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen kurz- oder langfristig, positiv oder negativ niederschlagen können.

Die Ebene der interinstitutionellen Kooperation ist im Rahmenmodell den institutionellen Arbeitsbedingungen zugeordnet, die interpersonelle Kooperation wird auf der Ebene des Fachpersonals verortet. Die Umsetzung der unterschiedlich intensiven Kooperationsformen (Austausch, gemeinsame Arbeitsteilung, Kokonstruktion) kann hierbei je nach Zielsetzung sowohl auf der intrainstitutionellen, interpersonellen als auch der interinstitutionellen Ebene erfolgen (vgl. Kapitel 3.7).

Mit Blick auf das Rahmenmodell von Dizinger, Fußangel und Böhm-Kasper (2011) ist auch im Rahmen dieser Untersuchung von Rückkopplungsprozessen auszugehen, die jedoch an dieser Stelle nicht im Fokus stehen und nicht im Rahmenmodell erscheinen. Dennoch bieten sich hier Ansätze, um das Rahmenmodell zu erweitern und weiterzuentwickeln.

Vor dem Hintergrund des Rahmenmodells der Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen des Elementar- und Primarbereichs sollen im Folgenden die empirische Befundlage betrachtet und relevante Ergebnisse beschrieben werden.

5.2 Empirische Befunde

Bislang liegen keine empirischen Untersuchungen vor, die den Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen sowohl im professions- als auch im regionsübergreifenden Vergleich eruieren. Daher richtet sich der Blick gesondert auf den Elementar- und den Primarbereich. Zunächst wird der beschriebene Zusammenhang aus der Perspektive der ErzieherInnen beleuchtet, anschließend werden empirische Befunde aus der schulischen Perspektive vorgestellt.

5.2.1 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen bei ErzieherInnen

Ein hauptsächlicher Belastungsfaktor stellen für ErzieherInnen der Zeit- und Arbeitsdruck bzw. der Personalmangel dar (vgl. Kapitel 4.2.2). Es ist davon auszugehen, dass die Umsetzung des pädagogischen Arbeitsauftrages und die Erfüllung der Tätigkeitsanforderungen (vgl. Kapitel 4.1.1) davon beeinflusst werden – in diesem Zusammenhang ist auch die Kooperation als eine Arbeitsbedingung zu nennen. So bemängeln z.B. im Rahmen des Kooperationsprojekts ‚ponte' (vgl. Kapitel 3.5.2) die beteiligten ErzieherInnen insbesondere die knappen zeitlichen Ressourcen, nicht nur im Hinblick auf institutionsinterne Teamarbeit und die Erfüllung von Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben, sondern insbesondere auch hinsichtlich der interinstitutionellen und interpersonellen Kooperation (Hoffsommer & Ramseger 2008, S. 142).

Eine Recherche der Fachliteratur verdeutlicht jedoch, dass es an Untersuchungen, die den Zusammenhang von interinstitutioneller und interpersoneller Kooperation und Arbeitsbedingungen bzw. Arbeitsbelastung aus der Perspektive von ErzieherInnen explizit empirisch (qualitativ oder quantitativ) untersuchen, mangelt. Zumindest sind der Autorin zum aktuellen Zeitpunkt keine bekannt.

5.2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen bei LehrerInnen

Im schulischen Bereich (nicht jedoch vordergründig für den Primarbereich) existieren Untersuchungen zu Formen der Kooperation zwischen den Lehrkräften als auch zur interprofessionellen Kooperation im Zusammenhang mit Belastungsfaktoren sowie Beanspruchungsreaktionen und -folgen aus der Perspektive von Lehrkräften. Dabei kann festgehalten werden, dass die Befunde sich nicht einheitlich darstellen (Gräsel u.a. 2010, S. 54). Zunächst werden empirische Befunde zur intrainstitutionellen Kooperation vorgestellt.

Fußangel (2008) interviewte in Nordrhein-Westfalen 39 ChemielehrerInnen der Sekundarstufe, welche an einer Fortbildung (zwei Workshops) zur Unterrichtskonzeption im Fach Chemie teilgenommen hatten. Die Analyse der Interviews erfolgte u.a. mit dem Ziel, Nutzenaspekte verschiedener professioneller Kooperationsformen herauszuarbeiten. Im Ergebnis stellt Fußangel (2008) fest, dass Kooperation unter Lehrkräften sowohl emotional entlastend (13% der interviewten Lehrkräfte, z.B. kollegiale Hilfe und Unterstützung bei Problemen mit SchülerInnen, Austausch über belastende Unterrichtsabläufe) als auch arbeitserleichternd (21% der interviewten Lehrkräfte, z.B. paralleles Arbeiten in gleichen Klassenstufen, Zeitersparnis durch Austausch von Unterrichtsmaterialien) wirkt. Zudem erfahren 44% Lehrkräfte einen fachlichen Nutzen, indem sie zum einen fachliche Materialien und Informationen austauschen, aber auch gemeinsam neue Sachgebiete erarbeiten. Zu einem vierten Nutzenaspekt äußern sich 26% der Lehrkräfte, welche eine Verbesserung des Schülerfokus (z.B. durch gegenseitige Unterstützung zum einheitlichen Umgang mit SchülerInnen, durch das gegenseitige Ergänzen beim gemeinsamen Unterrichten) betonen. Insgesamt werden in der kooperativen Zusammenarbeit unter Lehrkräfte Austauschprozesse präferiert (ebd., S. 147ff.). Hemmende Faktoren sind laut Fußangel (2008)

- das Fehlen gemeinsamer Ziele (13%, z.B. aufgrund zu verschiedener Klassensituationen, Unterrichtsstile),
- die Anordnung zur Kooperation von außen bzw. keine freiwillige Kooperation (21%, z.B. eher schlechte Kooperationsergebnisse, aufgrund von außen vorgeschriebener Kooperation; Kooperation wird dann auch als Einschränkung des pädagogischen Freiraums erlebt),
- die Belastung durch Mehrarbeit (15%, z.B. organisatorischer und zeitlicher Mehraufwand) und
- fehlende Sympathie (5%) (ebd., S. 151f.).

Zusätzlich wurden Rahmenbedingungen der Kooperation analysiert. Fußangel (2008) stellt fest, dass auf einer organisationalen Ebene vor allem die Fachkonferenzen als auch Freistunden und Pausen Möglichkeiten zum gegenseitigen Austauschen bieten. Zudem können durch die Unterstützung der Schulleitung als auch eine gute Ausstattung der Schule kooperative Tätigkeiten begünstigt werden (ebd., S. 154). Kooperationshemmend oder -erschwerend hingegen wirkt sich nach Ansicht der Lehrkräfte

die mangelnde Zeit aus, um sich mit Kollegen auszutauschen oder um gemeinsam zu arbeiten. Zusätzlich deuten die Ergebnisse der Interviewanalyse u.a. auch wieder auf ein Einzelkämpfertum der Lehrkräfte (ebd., S. 157) hin.

Die Ergebnisse der Interviewanalysen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs (39 Lehrkräfte) keine Repräsentativität darstellen.

Eine weitere Untersuchung zur intrainstitutionellen Kooperation stammt von Gräsel u.a. (2010), welche anhand einer im Herbst 2008 durchgeführten Befragung mit insgesamt 646 Hauptschullehrkräften aus Nordrhein-Westfalen dem Ziel nachgingen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kooperationsformen und Belastungen sowie Beanspruchungen zu eruieren. Neben den Kooperationsformen werden dabei auch individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte in den Blick genommen, da z.B. Stressverarbeitungsstrategien, internale Kontrollüberzeugungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen als Ressource im Umgang mit Belastungen und Beanspruchungen interpretiert werden können (Böhm-Kasper 2004, Gräsel u.a. 2010). Der Fokus der Untersuchung richtet sich auf die berufliche Selbstwirksamkeit, die sich „auf die Überzeugung, berufliche Anforderungen wie etwa die Motivation und angemessene Förderung von (schwierigen) Schülerinnen und Schülern oder den Umgang mit Eltern bewältigen zu können“ (Gräsel u.a. 2010, S. 57), bezieht. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass der Zusammenhang zwischen den Formen der Kooperation (Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Kokonstruktion) und dem subjektiven Belastungserleben sehr gering und derart sind, dass sowohl be- als auch entlastende Wirkungen der Kooperationsformen gedeutet werden können. Die berufliche Selbstwirksamkeit verweist auf engere Zusammenhänge mit der Kooperation, wobei eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit mit dem häufigen Umsetzen von Kooperation (über alle drei Formen hinweg) einhergeht. Darüber hinaus wirken sich die berufliche Selbstwirksamkeit und intensive Formen der Kooperation wie Kokonstruktion mindernd auf das subjektive Belastungserleben aus.

Es lassen sich jedoch auch gegenteilige Befunde finden. Im Rahmen der Studie COACTIV (Klusmann u.a. 2008) zeigt sich, dass die Häufigkeit von kooperativen Tätigkeiten zwischen den Lehrkräften leicht positiv mit dem Belastungserleben zu-

sammenhängt: Je umfangreicher Lehrkräfte kooperierten, desto größer war ihre emotionale Erschöpfung.

Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen' wurden in zwei Erhebungszeiträumen (Herbst 2008 und 2009) in Nordrhein-Westfalen insgesamt 1783 LehrerInnen von insgesamt 100 Schulen (50 Halbtags- und 50 Ganztagsschulen) befragt. Eine Zielstellung hierbei war es, die interprofessionelle Kooperation (z.B. zur Verknüpfung von Fachunterricht und außerunterrichtlichen Angeboten) als mögliche Ressource im Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserlebens zu untersuchen. Als Ergebnis stellen Böhm-Kasper u.a. (2010) nur einen geringen Zusammenhang zwischen Kooperation und dem Erleben von Arbeitsbelastung und Beanspruchung fest, wonach die Anwendung von Kooperationsformen wie Austausch, gemeinsame Arbeitsteilung und Kokonstruktion hinsichtlich der Wahrnehmung schulischer Rahmenbedingungen eine leichte belastungsreduzierende Wirkung haben (Böhm-Kasper u.a. 2010, S. 16). Zusätzlich wird eine Tendenz angegeben, nach der Kooperation, die über die einfache Form des Austausches hinausgeht und von Vertrauen geprägt ist, eher als entlastender Faktor interpretiert werden kann. Böhm-Kasper u.a. (2010) machen aber auch deutlich, dass interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften hauptsächlich deswegen angestrebt wird, um z.B. erzieherische Aufgaben an Schulsozialarbeiter zu delegieren – sich selber verstehen Lehrkräfte als Fachleute für den Unterricht. Wobei an dieser Stelle die Frage offen bleibt, ob dieses Selbstverständnis dazu führt, dass professionsübergreifende Kooperationen nicht gewünscht und als nicht notwendig von den Lehrkräften erachtet wird. Insgesamt jedoch findet interpersonelle Kooperation nur bei Bedarf und hauptsächlich in zwei Arbeitsbereichen statt: zum einen bei der Verknüpfung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht z.B. im Rahmen von Projektarbeit und zum anderen bei der Übergabe von auffälligen bzw. problematischen SchülerInnen an weitere pädagogische Fachkräfte. Zudem gibt es keinen Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und der Organisationsstruktur (Halbtags- vs. Ganztagsschule), es sind eher institutionsspezifische Aspekte, die zu einer Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften führen.

5.3 Zusammenfassung des Kapitels

Aufgrund bislang mangelnder theoretischer Konzeptionierung des Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen vor dem Hintergrund eines professions- und regionsübergreifenden Vergleiches, wurde ein Rahmenmodell entwickelt, welches sich hinsichtlich

- der Definition von Arbeitsbedingungen am Belastungs-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994),
- der Verortung und der theoretischen Differenzierung von Kooperationsformen und -ebenen an den theoretischen Ausführungen der Kapitel 3.3 und 3.4 sowie am Rahmenmodell zur Kooperation als Voraussetzung von Anschlussfähigkeit (vgl. Kapitel 2.3) und hinsichtlich
- der Darstellung eines Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen am Modell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (Dizinger, Fußangel, Böhm-Kasper 2011, S. 45, in Anlehnung an Böhm-Kasper 2004)

orientiert.

Aufgrund des Rahmenmodells (vgl. Abbildung 5.4) und der fehlenden theoretischen Fundierung erfolgt die Prüfung eines Zusammenwirkens der Untersuchungsgegenstände auf eher explorative Art und Weise. Bislang wurden Ergebnisse zu Arbeitsbedingungen bzw. -belastungen aus dem Elementar- und Primarbereich wenig bis gar in der Zusammenschau betrachtet. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung dieser Arbeit sind Ergebnisse diesbezüglich jedoch nicht unwesentlich, wenn Bedingungen der Kooperation als auch realistische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung gelingender Kooperation auf individueller und auf institutioneller Ebene formuliert werden sollen. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Arbeitsbedingungen als negative Belastungen wahrgenommen werden und inwieweit kooperationsförderliche oder -hemmende Faktoren professionsspezifisch als auch regionsspezifisch zu identifizieren sind. Oder ist die Frage aus einer anderen Perspektive zu stellen? Sind Kooperationshemmnisse hauptsächlich zurückzuführen auf Bedingungen, die mit der Kooperation an sich verbunden sind, wie beispielsweise der zusätzliche (zeitliche) Arbeitsaufwand, eine mangelnde Kooperationskultur, der mangelnde Wunsch nach Kooperation oder berufsständische Konflikte (z.B. fehlende Wertschätzung, fehlendes Inte-

resse)? In der Darstellung der empirischen Ergebnisse wird auch auf die entlastende Wirkung von Kooperation hingewiesen – es muss dementsprechend geprüft werden, ob Kooperation auch als Ressource aufgefasst werden kann.

Diesen Fragen und den kritischen Gedanken, die in den vorherigen Kapiteln geäußert wurden, wird im Rahmen der empirischen Untersuchung nachgegangen, um das Forschungsdesiderat zu füllen. Hierzu werden im Weiteren zunächst Forschungsfragen formuliert und anhand hypothetischer Annahmen, welche im Kapitel 8 aufgrund der empirischen Befundlage angenommen oder abgelehnt werden, konkretisiert.

6 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Im bisherigen Verlauf der Arbeit sind zu den verschiedenen Rahmenbedingungen, dem Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' und dem der ‚Arbeitsbedingungen' wiederkehrend reflektierte Gedanken und Fragen der Autorin geäußert worden. Diese werden nun zum großen Teil aufgegriffen und mit Blick auf die empirische Untersuchung konkretisiert. Somit werden im aktuellen Kapitel die Forschungsfragen, welche aus der in der Einleitung genannten Zielstellung als auch aus der theoretischen Aufarbeitung erwachsen, im Zusammenhang mit dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand formuliert. An jede Forschungsfrage schließen sich Hypothesen an, deren Generierung, mit Blick auf den theoretischen Rahmen und den aktuellen Forschungsstand, nachvollziehbar dargestellt wird. Der fragende Blick richtet sich zunächst auf den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation'.

6.1 Kooperation

Der Stadtstaat Bremen und der Flächenstaat Baden-Württemberg sind in vielerlei Hinsicht zwei völlig unterschiedliche Bundesländer mit zum einen unterschiedlichen Bildungsplänen für den Elementar- und Primarbereich (vgl. Kapitel 1.2) und zum anderen unterschiedlich spezifizierten Ausbildungsstrukturen und -inhalten für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen (vgl. Kapitel 1.3). Es ergibt sich für den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' zunächst folgende, übergeordnete Fragestellung:

Fragestellung 1: Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Kooperation zwischen den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg identifizieren?

Hinsichtlich der Bildungspläne für den Elementarbereich gibt es in Baden-Württemberg zusätzlich zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen (2011), welcher im Vergleich zum Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2012) umfangreicher und detaillierter über den Schwerpunkt Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich informiert, eine Verwaltungsvorschrift (Kooperation Kindertageseinrichtungen-Grundschule) und einen Kooperationsordner (vgl. Kapitel 3.1), der eine Vielzahl von Anregungen und konkreten praktischen Hilfestellungen für Fachkräfte aus dem Elementarbereich zur Realisierung der Kooperation mit Grundschulen bietet. Darüber hinaus gewährleisten in Baden-Württemberg zum einen regelmäßig zu aktualisierende Jahrespläne, welche gemeinsam von ErzieherInnen und Kooperationslehrkräften (auch diese Funktionsstelle gibt es in Bremen nicht) erstellt werden, die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Zum anderen gibt es Kooperationsbeauftragte, welche für gemeinsame Fortbildungen der Professionen verantwortlich sind. Daraus lassen sich folgende Annahmen ableiten:

Hypothese 1.1: Die Einschätzungen zur Kooperation in Bremen und Baden-Württemberg unterscheiden sich bezüglich der beurteilten Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) derart, dass pädagogische Fachkräfte in Bremen diese schlechter wahrnehmen.

Hypothese 1.2: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg bewerten aktuell bestehende Kooperationen (anhand von Schulnoten) besser als ihre KollegInnen in Bremen.

Hypothese 1.3: In Bremen wird der Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen stärker geäußert.

Hypothese 1.4: Pädagogische Fachkräfte in Baden-Württemberg arbeiten häufiger kooperativ mit ihren Hauptkooperationspartnern zusammen, als ihre KollegInnen in Bremen.

Zudem sind Bremen und Bremerhaven Großstädte, wohingegen Baden-Württemberg zwischen ländlichen und städtischen Regionen unterscheiden kann. In Anlehnung an die Begriffsbestimmung der internationalen Statistikkonferenz von 1887 (vgl. Flacke 2004) werden ländliche und städtische Regionen wie folgt abgegrenzt: (a) die Kategorie Land umfasst Einwohnerzahlen mit bis zu 5000, (b) der Kategorie Kleinstadt werden Einwohnerzahlen bis zu 10.000 zugeordnet, (c) Gemeinden mit bis zu 100.000 werden als Mittelstadt definiert und (d) ab 100.000 Einwohner wird von einer Großstadt gesprochen. Neben der Stadtgemeinde Bremen gehört die 60 Kilometer nördlich gelegene Stadtgemeinde Bremerhaven zum Zwei-Städte-Staat Bremen, der insgesamt ca. 550.000 Einwohner umfasst und damit als Großstadt bezeichnet werden kann. Das Bundesland Bremen wird aufgrund der im Vergleich zu Baden-Württemberg fehlenden Stadt-Land-Verhältnisse von diesen statistischen Berechnungen ausgeschlossen, um verzerrte Ergebnisse aufgrund angenommener Bundesländereffekte (s.o.) zu vermeiden. Laut dem 14. Kinder- und Jugendbericht (bmfsfj 2013) ist davon auszugehen, dass insbesondere in Ballungsräumen, wie großstädtischen Regionen, ein Personalkräftemangel (wenn dieser auch geringer als angenommen ausfällt, ebd., S. 387) anzunehmen ist, u.a. aufgrund des Ausbaus der Plätze für Kinder unter drei Jahren[68] (ebd., S. 387). Dieser Personalmangel wird – darauf verweisen auch Huppertz und Rumpf (1983) in ihrer Studie und dies geht ebenso aus der Darstellung des Forschungsstandes zur Kooperation deutlich hervor (vgl. Kapitel 3.5) – neben (u.a. dadurch bedingten) Zeitmangel als ein mögliches Kooperationshindernis betrachtet. In ländlichen Regionen hingegen ist aufgrund der geringeren Einwohnerdichte von größeren Einzugsgebieten auszugehen, was die Überwindung größerer räumlicher Distanzen erfordert. Gleichzeitig kann von einer geringeren Zahl von Institutionen im Elementar- und Primarbereich und damit potentiellen Kooperationspartnern ausgegangen werden. Beide Aspekte können die Kooperation in ländlichen Regionen behindern. Dennoch wird, trotz der angeführten Überlegungen zu Spezifika ländlicher und städtischer Regionen, angenommen, dass

[68] Seit 01.08.2013 besteht ein Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung (bmfsfj 2013, S. 6).

im Rahmen der empirischen Untersuchung keine Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen zu identifizieren sind, da sich die kooperationshemmenden Aspekte der Regionen im Vergleich gegenseitig aufheben. Daher werden folgende Annahmen abgeleitet:

Hypothese 1.5: Hinsichtlich der Häufigkeit von Kooperationen lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

Hypothese 1.6: Hinsichtlich der Einschätzung bestehender Kooperation (Ist-Kooperation) lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

Hypothese 1.7: Hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation (Soll-Kooperation) lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

In den ersten Kapiteln dieser Arbeit wird auf (historische, curriculare, qualifikationsbezogene) Rahmenbedingungen eingegangen, die sowohl das Gemeinsame als auch das Trennende zwischen dem Elementar- und Primarbereich beschreiben. Demnach gibt es verstärkt Anlass zu folgender Fragestellung:

Fragestellung 2: Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Kooperation zwischen den Professionen identifizieren?

Wie in Kapitel 3.3 dargestellt lassen sich nach Gräsel u.a. (2006) in Abhängigkeit von Intensität und Qualität drei Kooperationsformen unterscheiden: wechselseitiger Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion als intensivste Form der Kooperation. Dabei steigen mit zunehmender Intensität der Zusammenarbeit zum einen die gemeinsame Autonomie, wohingegen die individuelle Autonomie

zurücktreten muss, und zum anderen das Ausmaß einer vertrauensvollen, gleichberechtigten Beziehung unter den Kooperationspartnern. Empirische Untersuchungen zur Kooperation aus der Perspektive von Lehrkräften belegen jedoch, dass durch deren berufliche Sozialisation und aufgrund zellulärer Organisationsstrukturen der Schule (Lortie 1975) eher individualistische Einstellungen und eine autonome, von anderen Personen unabhängige Ausübung des Berufs von Lehrkräften bevorzugt werden, und schon im Vorfeld „viele Lehrkräfte ihren Beruf wählen, um mit einer kleinen Gruppe von Kindern in einem geschützten Raum arbeiten zu können“ (Roth 1994, S. 15). Für die Arbeit von Lehrkräften kann nach Lortie (1972, 1975) zudem von sogenannten ungeschriebenen Gesetzen und Normen ausgegangen werden, die das Miteinander und die Arbeit der Lehrkräfte lenken (Autonomie-Paritäts-Muster, vgl. Kapitel 3.4) und derart auch noch zu heutiger Zeit aufzufinden sind (Helmke 2003, Terhart 1996). Für pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs kann an dieser Stelle von ähnlichen räumlichen Strukturen und Freiräumen in der Ausgestaltung der Tätigkeit innerhalb der Gruppe, im Rahmen des institutionsspezifischen pädagogischen Konzepts, ausgegangen werden. Dennoch kann ein divergierendes Kooperationsverständnis (im Sinne individueller Kooperationsdispositionen) beider Professionen angenommen werden, welches sich u.a. auch auf Formen der interpersonellen und interinstitutionellen Kooperation niederschlagen kann. Dementsprechend lassen sich Belege in der Literatur finden, nach denen sozialpädagogische Fachkräfte aus einem professionellen Selbstverständnis und einer fachlichen Wertvorstellung heraus kooperieren (Maykus 2009). Folgende Annahmen lassen sich daher auf verschiedenen Ebenen der Kooperation – auf der individuellen Ebene im Sinne des Kooperationsverständnisses und auf der intrainstitutionellen Ebene im Sinne der institutionsinternen Kooperationskultur – ableiten:

Hypothese 2.1: ErzieherInnen fühlen sich stärker als GrundschullehrerInnen für die Kooperation von Elementar- und Primarbereich verantwortlich.

Hypothese 2.2: ErzieherInnen praktizieren aus ihrer Perspektive im Vergleich zu GrundschullehrerInnen eher intensivere Formen der Kooperation wie z.B. kokonstruktive Kooperationsformen.

Hypothese 2.3: ErzieherInnen kooperieren untereinander innerhalb des Kindergartens häufiger als GrundschullehrerInnen.

Zusätzlich können berufsständische Konflikte eine eher oberflächlich umgesetzte Kooperation begünstigen, aber auch den Wunsch nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit beeinflussen. Nach Geene & Borkowski (2009) sehen ErzieherInnen ihre Arbeit von GrundschullehrerInnen in zu geringem Maße gewürdigt, da GrundschullehrerInnen die Institution Kindergarten „eher unter der unmittelbaren Frage der Vorbereitung auf die Erreichung schulischer Ziele [...], weniger unter dem Aspekt des Anknüpfens an die Elementarpädagogik“ (ebd., S. 157) betrachten. Weiterhin führen Geene & Borkowski (2009) aus, sei ein Hierarchiegefälle in der Selbstwahrnehmung von GrundschullehrerInnen hin zu ErzieherInnen erkennbar, begründet durch z.B. die verschiedenen Ausbildungswege (ebd., S. 159) und begünstigt sowohl durch arbeitsvertragliche Regelungen, wie Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit (Kamski 2011), als auch in der Außenwahrnehmung etwa durch die Eltern (Reyer 2006). Ähnliche Ergebnisse sind dem Kapitel 3.5 aus der Darstellung empirischer Ergebnisse zu entnehmen, welche auf Konflikte und Spannungen zwischen den Professionen als Hemmnisse im Rahmen der Kooperation von Elementar- und Primarbereichs berichten. Inwieweit sich die Selbstwahrnehmung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als auch das (antizipierte) Fremdbild tatsächlich in der Praxis herauskristallisieren lassen, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Kooperation sozusagen auf Augenhöhe begegnen und ob und in welchem Maße diese Aspekte wiederum Einfluss auf die Kooperation haben, sind Fragen, die anhand folgender Annahmen überprüft werden sollen:

Hypothese 2.4: Im Rahmen der Kooperation ist ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Entwicklung der Kinder eine grundlegende Voraussetzung, wobei aus der Perspektive der GrundschulleherInnen diese Voraussetzung im Vergleich zur Perspektive der ErzieherInnen weniger gegeben ist.

Hypothese 2.5: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen das Anknüpfen von bereits im Kindergarten Erlerntem zu Schulbeginn unterschiedlich wahr. Wobei

ErzieherInnen davon ausgehen, dass in der Grundschule weniger an die im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (im Sinne eines Fremdbildes) und GrundschullehrerInnen im Vergleich hierzu davon ausgehen, dass eher an die im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (im Sinne eines Selbstbildes).

Hypothese 2.6: Die Einschätzung der ErzieherInnen hinsichtlich der Kooperation aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte unterscheidet sich nicht von der Einschätzung der GrundschullehrerInnen hinsichtlich der Kooperation aus der Perspektive der ErzieherInnen (im Sinne eines Vergleichs des antizipierten Fremdbildes).

Hypothese 2.7: Insgesamt schätzen GrundschullehrerInnen im Vergleich zu ErzieherInnen bestehende Kooperationen (Ist-Kooperation) besser ein als ErzieherInnen und äußern weniger den Wunsch nach Kooperation.

6.2 Arbeitsbedingungen

Das Erleben von Arbeitsbedingungen als Belastung und deren Bewältigungsmöglichkeiten sind zum einen von individuellen Eigenschaften und Ressourcen der pädagogischen Fachkraft (z.B. Ausbildung oder berufliche Erfahrungen) und zum anderen vom jeweiligen beruflichen Kontext abhängig. Arbeitsbedingungen stellen nach Hacker (2005) Sachverhalte dar und ergeben sich aus dem Arbeitsgegenstand, organisatorischen und Verfahrensvorschriften, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten und aus Umgebungsbedingungen (ebd., S. 74, vgl. Kapitel 4). So fassen Bensel, Martinet & Haug-Schnabel (2015) beispielsweise hinsichtlich der Raumgröße und der Ausstattung im Kindergarten zusammen, dass diese „zu den wirkmächtigen strukturellen Faktoren der Kindertagesbetreuung neben Fachkraft-Kind-Relation, pädagogischer Qualifikation des Personals und weiteren Qualitätsparametern“ (ebd., S. 320) zählen. Dabei fällt jedoch auf, dass die Verbindlichkeit der Regelungen über Mindestansprüche an räumliche Bedingungen im Kindergarten im Ländervergleich sich

sehr unterschiedlich darstellt. Während sich in Bremen hierzu gesetzliche Vorgaben finden lassen (Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz, Brem-KTG 2012, §9[69]), werden in Baden-Württemberg lediglich unverbindliche Empfehlungen formuliert[70]. Charakteristika des Arbeitsplatzes, der Arbeitsaufgabe und der Arbeitsbedingungen ergeben sich somit auch aus regionalen Unterschieden. Dies führt zu folgender Fragestellung:

Fragestellung 3: Lassen sich bundeslandspezifische Unterschiede in der Einschätzung von Arbeitsbedingungen und deren Erleben als Belastung in Kindergarten und Grundschule feststellen?

Bremen und Baden-Württemberg nehmen hinsichtlich ihrer ökonomischen Situation unterschiedliche Positionen ein. Hinweise hierzu lassen sich u.a. aus Vergleichen der Wirtschaftskraft im Jahr 2012 ableiten: im Bundesländerranking befindet sich Baden-Württemberg auf dem zweiten Platz und Bremen auf Platz 12 der Liste[71]. Dies lässt den Schluss zu, dass der Flächenstaat Baden-Württemberg ökonomisch besser ausgestattet ist als der Stadtstaat Bremen.

Unterstrichen wird diese Tatsache, wenn man Berichte über Lebenslagen der Menschen betrachtet. So leben im Jahr 2010 in Baden-Württemberg ca. 15% der Familien in Armutsgefährdung, insbesondere mit Kindern bis 17 Jahre. Baden-Württemberg liegt damit etwas unter dem deutschlandweiten Durchschnitt von 18% im Jahr 2009 (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2012, S. 4). Dabei sind Familien mit mehr als zwei Kindern ebenso wie Familien, welche einen Migrationshintergrund aufweisen, überdurchschnittlich häufig armutsgefährdet. Für Bremen gibt der Zweite Armuts- und Reichtumsbericht über die Lebenslagen im Land Bremen (Entwurf, SKJF 2014) zwar insgesamt eine positive Entwicklung im Verlauf der letzten Jahre wider, es wird aber auch deutlich, dass in Bremen im bundesweiten Vergleich im Jahr 2012 mehr Menschen (23,1%) in Armutslagen lebten als in anderen Bundesländern. Im Jahr 2013 hat Bremen mit 24,6%

[69] Brem-KTG Bremen, https://bremen.beck.de/default.aspx?bcid=Y-100-G-brktg-name-inh [04.06.2015]
[70] z.B. Tipps und Empfehlungen zur räumlichen Ausstattung von Kleinkindeinrichtungen, KVJS 2010, https://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/385629/RaeumlicheAusstattung.pdf [04.06.2015]
[71] Statista, http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72903/umfrage/vergleich-der-wirtschaftskraft-der-bundeslaender/ [13.06.2015]

die höchste Armutsgefährdungsquote im Bundesländervergleich[72], wobei die Quote im Durchschnitt für das gesamte Deutschland mit 15,5% niedriger ist. Dabei ist die Verteilung der Armutsrisiken mit Baden-Württemberg vergleichbar. Auch in Bremen sind besonders Familien mit (insbesondere mehr als zwei) Kindern, Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund armutsgefährdet.

In Bremen leben im Vergleich zu Baden-Württemberg mehr Familien mit Migrationshintergrund. Insgesamt ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung je 1000 Einwohner in Bremen mit 135,3 höher als in Baden-Württemberg mit 124,6 (Statistisches Bundesamt 2014, korrigiert 2015). Bedeutend werden diese Zahlen hinsichtlich der in Abhängigkeit vom finanziellen, sozialen und kulturellen Kapital der Familien unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und -chancen für Kinder (Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen 2014). Insbesondere im Elementarbereich haben sich in den letzten Jahren Veränderungen derart vollzogen, dass der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund vor allem auch in der Gruppe der unter 6-Jährigen stark zugenommen hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen 2014, S. 58). Dabei lassen sich im Bundesländervergleich große Unterschiede feststellen. Insbesondere in Stadtstaaten wie Bremen wachsen Kinder in Risikolagen, wie bildungsferne Elternhäuser, auf (ebd., S. 4f.). Somit ist davon auszugehen, dass in Bremer Kindergärten und Grundschulen der Anteil der Kinder, die einen geringen sozioökonomischen Status haben, höher ist als im Vergleich zu Baden-Württemberg.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass Bremen als Bundesland zum einen über geringere Ressourcen als Baden-Württemberg verfügt und zum anderen als Stadt-Staat mehr potentielle Risikolagen bzw. einen niedrigeren sozioökonomischen Status darbietet. Diese bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen können sich auch auf die Arbeitsumwelt und Arbeitsbedingungen der pädagogischen Fachkräfte auswirken. Auf dieser Grundlage werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 3.1: Pädagogischen Fachkräfte in Bremen äußern häufiger Arbeitsbelastungen und empfinden diese im Vergleich zu ihren KollegInnen in Baden-Württemberg auch als stärker (negativ) belastend.

[72] Statista, http://de.statista.com/statistik/daten/studie/164203/umfrage/armutsgefaehrdungsquoten-in-den-bundeslaendern/ [13.06.2015]

Hypothese 3.2: Aufgrund unterschiedlicher Verfügbarkeit von Ressourcen nehmen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen ressourcenabhängige Arbeitsbedingungen, wie z.B. Mangel an Zeit, Personal, Arbeitsmaterialien und Ausstattungen der Institutionen, häufiger (im Sinner objektiver Belastung) und belastender (im Sinne subjektiver Belastung) wahr als ihre baden-württembergischen KollegInnen.

Hypothese 3.3: Innerhalb Bremens lassen sich in Abhängigkeit der Differenzierung der Ortsteile nach Sozialstufen Unterschiede derart feststellen, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die in sozial stärker belasteten Ortsteilen arbeiten, sich belasteter fühlen als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die in sozial wenig belasteten Ortsteilen arbeiten. Dies trifft insbesondere auf das Erleben sozioemotionaler Belastungsfaktoren zu.

Die Tätigkeitsanforderungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen (vgl. Kapitel 4.1) sind zum einen sehr komplex und heterogen, zum anderen haben sie sich im Lauf der Zeit u.a. aufgrund gesellschaftlicher, politischer und globaler Entwicklungen stark verändert – insbesondere für ErzieherInnen vor dem Hintergrund der Entwicklung des Kindergartens als Bildungsinstitution und der damit verbundenen Veränderung von einer Betreuungsverantwortung hin zu einem Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrag. Hinsichtlich der Forderung nach Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen und der sie bedingenden Kooperation stellt sich daher folgende Frage:

Fragestellung 4: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Einschätzungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zu Ihren objektiven Belastungsfaktoren und die dadurch empfundene, subjektive Belastung finden?

Sowohl ErzieherInnen als GrundschullehrerInnen üben einen Beruf aus, der – zumindest geht dies aus empirischen Befunden hervor (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3) – in vielerlei Hinsicht und im Vergleich zu anderen Berufen auch überdurchschnittlich

als belastend und in der Folge beanspruchend erlebt wird. Daher wird für die ersten beiden Bildungsstufen folgende Annahme formuliert:

Hypothese 4.1: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einschätzungen zu objektiven und subjektiven Arbeitsbelastungen nicht. Beide Professionen nehmen häufig bzw. immer objektive Belastungen wahr und fühlen sich hierdurch stark bzw. sehr stark belastet.

ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen erleben auf der einen Seite die Größe der Gruppe/Klasse, den Lärm in der Gruppe/Klasse oder den Umgang mit schwierigen Kindern als belastend (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3), auf der anderen Seite sind es die Kinder selbst bzw. die pädagogische Arbeit mit den Kindern an sich, die eine Quelle der Motivation und Zufriedenheit darstellen (ErzieherInnen: Fuchs & Trischler 2008, GEW 2007; LehrerInnen: Grunder & Bieri 1995, Ipfling u.a. 1995). Zu prüfen bleibt daher, inwieweit solche sozioemotionalen Arbeitsbedingungen bzw. objektiven Belastungsfaktoren, wie z.B. der sozioökonomische Hintergrund der Kinder, von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Vergleich zu anderen Belastungsfaktoren empfunden werden. Folgende Annahme kann aufgrund dessen abgeleitet werden:

Hypothese 4.2: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen häufig auftretende sozioemotionale Belastungsfaktoren wahr, fühlen sich hierdurch jedoch – im Vergleich zu ressourcenabhängigen, subjektiven Belastungsfaktoren – weniger subjektiv belastet.

6.3 Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen

Im nächsten Schritt geht es um ein Zusammenführen der Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation und Arbeitsbedingungen' und der Prüfung von Zusammenhängen bzw. Wechselwirkungen. Dabei sollen Aspekte der Professions- als auch der Regionszu-

gehörigkeit berücksichtigt und analytisch betrachtet werden, um schlussendlich Aussagen zu Voraussetzungen gelingender Kooperation und damit zur Anschlussfähigkeit der Bildungsstufen treffen zu können.

Fragestellung 5: Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen dem Erleben von Belastungsfaktoren und der Kooperation feststellen?

Im Rahmen der Lehrerbelastungsforschung gibt es Untersuchungen zu Zusammenhängen von Arbeitsbelastung und Kooperation, die widersprüchliche Ergebnisse liefern. Zum einen wird von einer belastenden Wirkung durch kooperative Zusammenarbeit im Kollegium geschrieben (Klusmann & Kunter 2007), zum anderen wird kooperativen Tätigkeiten und Kommunikationsstrukturen eine entlastende Wirkung zugeschrieben (Körner 2003). Einen günstigen Einfluss haben hierbei unter anderem die soziale Unterstützung im Kollegium, ein Sich-akzeptiert-Fühlen, ein kollegialer Konsenses in fachlichen und pädagogischen Fragen, ein Zusammengehörigkeitsgefühl und eine intensive Kommunikationskultur (Gerwing 1994). Gerade diese kooperationserleichternden Bedingungen sind jedoch zwischen Kindergarten und Grundschule eher nicht gegeben (vgl. Kapitel 3.5). Klusmann u.a. (2008) konnten im Rahmen ihrer Studie COACTIV aufzeigen, dass die Häufigkeit von Kooperationen – aggregiert auf Schulebene – mit dem Belastungserleben derart zusammenhängen, dass mit zunehmender Häufigkeit kooperativer Tätigkeiten die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte stieg. Zu prüfen ist, inwieweit sich diese Überlegungen auf die kooperative Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule bzw. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen übertragen lassen. Darüber hinaus muss eruiert werden, ob und welche weiteren Arbeitsbedingungen mit Kooperation zusammenhängen und einen fördernden oder hemmenden Zusammenhang aufweisen. So stellen Hoffsommer & Ramseger (2008) im Rahmen ihres Projekts ‚ponte' fest, dass Arbeitsbedingungen der befragten ErzieherInnen wie mangelnde Zeitressourcen insbesondere auch die Kooperation hemmend beeinflussen. Aufgrund dessen werden folgende Annahmen formuliert:

Hypothese 5.1: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die sich durch ihre Arbeitsbedingungen negativ belastet fühlen, schätzen die Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperationen) schlechter ein, äußern jedoch stärker den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die ihre Arbeitsbelastung geringer einschätzen.

Hypothese 5.2: Das Empfinden von negativer Arbeitsbelastung – insbesondere ressourcenabhängige Belastungsfaktoren – geht mit dem häufigen Anwenden von ‚low cost'-Kooperationsform (Austausch) einher.

Hypothese 5.3: Das negative Erleben von Belastungsfaktoren – insbesondere Zeit- und Personalmangel bzw. ein zu hohes Arbeitspensum – wirken im Sinne von Prädiktorvariablen auf die Qualität und den Wunsch nach Kooperation.

Zusätzlich zeichnen sich in den letzten Jahren gegenläufige Entwicklungstendenzen in der Anzahl der Bildungseinrichtungen ab. Während Kindertageseinrichtungen zahlenmäßig steigen (9% mehr als 1998, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 5), ist die Zahl allgemeinbildender Schulen um 19% gesunken (ebd., S. 5). Grundschulen sind daher im Vergleich zu Kindergärten mit einem größeren Einzugsbereich und damit mit einer höheren Anzahl an Kindergärten, von denen sie Kinder als Schulanfänger aufnehmen, konfrontiert. Folgende Annahmen werden daraufhin formuliert:

Hypothese 5.4: Je größer die Anzahl der abgebenden und aufnehmenden Institutionen, desto höher ist auch die Zahl der Hauptkooperationspartner und desto schlechter werden die zum Zeitpunkt der Befragung bestehenden Kooperationen bewertet (Schulnote) und eingeschätzt (Ist-Kooperation).

Hypothese 5.5: Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Hauptkooperationspartner und dem Wunsch nach Kooperation derart feststellen, dass mit zunehmender Anzahl der Hauptkooperationspartner der Wunsch nach Kooperation abnimmt.

Im Weiteren soll die Verknüpfung der Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation' und ‚Arbeitsbedingungen' erweitert werden um Aspekte der Profession und der Region.

Fragestellung 6: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich hinsichtlich des Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen in Abhängigkeit von der Regionszugehörigkeit sowie der Professionszugehörigkeit eruieren?

Zunächst werden regionsspezifische Aspekte vor dem Hintergrund ressourcenabhängiger Voraussetzungen und sozioökonomischer Bedingungen in den Fokus gerückt. Die Hypothese 5.3 **(**Das negative Erleben von Belastungsfaktoren – insbesondere Zeit- und Personalmangel bzw. ein zu hohes Arbeitspensum – wirken im Sinne von Prädiktorvariablen auf die Qualität und den Wunsch nach Kooperation.) soll zunächst vertieft nach bundeslandspezifischen Unterschieden überprüft werden. Aufgrund der bereits beschrieben ressourcenbedingten Voraussetzungen und der sozioökonomischen Bedingungen für das Bundesland Bremen (vgl. Kapitel 4.4), werden folgende Annahmen abgeleitet:

Hypothese 6.1: Insbesondere in Bremen wirken sich ressourcenabhängige Belastungsfaktoren als Prädiktorvariablen auf die Qualität (Ist-Kooperation) und den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) aus.

Hypothese 6.2: In Bremen finden seltener Kooperationen mit dem/den Hauptkooperationspartnern statt als in Baden-Württemberg.

Hypothese 6.3: Bremer Kindergärten und Grundschulen, die in sozial belasteten Ortsteilen (geringe Sozialstufe) verortet werden können, vergeben zum einen schlechtere Schulnoten zur Bewertung von Kooperationen und schätzen zum anderen

die Qualität bestehender Kooperationen ebenso schlechter ein. Jedoch wünschen sich jene pädagogischen Fachkräfte eher als ihre KollegInnen, welche in sozial wenig belasteten Ortsteilen arbeiten, eine häufigere und intensivere Kooperationspraxis (Soll-Kooperation).

Im Anschluss an die Formulierung von Annahmen zu Zusammenhängen von Kooperation und Arbeitsbedingungen vor dem Hintergrund des bundeslandspezifischen Vergleiches, rückt nun der Vergleich der Professionen in den Vordergrund.

Gerade im Hinblick auf die aktuelle Streiksituation deutscher kommunaler Kindergärten (seit 08. Mai, bis dato noch unbefristet, Stand: 28.05.2015), wobei es neben der Forderung nach Gehaltserhöhungen, hauptsächlich um die Forderung nach mehr Wertschätzung geht, werden die Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen virulent. Tatsächlich sind die Anforderungen an ErzieherInnen gestiegen und das Aufgabenspektrum gestaltet sich komplexer und anspruchsvoller (vgl. Kapitel 4.1.1). Zudem stellen beide Professionen neben dem hohen Arbeitspensum, fehlende zeitliche und personelle Ressourcen fest. Der Beschäftigungsumfang bzw. die zusätzlich geleisteten Arbeitsstunden können als Indikator interpretiert werden, welcher sich auf Kooperationsformen und -ebenen auswirken kann. Daher sollen folgende Annahmen überprüft werden:

Hypothese 6.4: Mit steigender Anzahl zusätzlicher Arbeitsstunden (für ErzieherInnen: zusätzlich zu den arbeitsvertraglich geregelten Arbeitsstunden; für GrundschullehrerInnen: zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung), steigt auch das negative Belastungserleben. Zusätzlich nehmen sowohl die Bewertung, als auch die Einschätzung zur Qualität bestehender Kooperationen sowie der Wunsch nach Kooperation ab.

In den Beschlüssen der KMK als auch in Bildungsplänen (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.3) wird der leitenden Funktion die Verantwortung zur Umsetzung von Kooperationsanforderungen erteilt. In diesem Zusammenhang soll folgende Annahme geprüft werden:

Hypothese 6.5: Insbesondere ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in leitender Funktion (freigestellte Einrichtungsleitung im Elementarbereich, Schulleitung im Primarbereich) fühlen sich für die Kooperation verantwortlich und äußern stärker den Wunsch nach Kooperation als ihre KollegInnen in nichtleitender Funktion.

Neben der Wirkung von Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auf die Kooperationspraxis sowie auf den Wunsch nach Kooperation, muss auch geprüft werden, inwiefern auf den verschiedenen Ebenen der Kooperation Bedingungen des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' an sich einen Einfluss haben. Es muss somit geprüft werden, ob das Gelingen von Kooperation (im Sinne von Einschätzungen zur Qualität der Kooperation) hauptsächlich von Arbeitsbedingungen abhängt oder ob es weitere Aspekte der Kooperation selbst gibt (z.B. das individuelle Kooperationsverständnis, die Kooperationskultur innerhalb der Institution), die sich hemmend oder fördernd auf die Kooperationspraxis auswirken. Daher soll abschließend für die Stichprobe der ErzieherInnen und die Stichprobe der GrundschullehrerInnen explorativ geprüft werden, welche Bedingungen der pädagogischen Arbeit die Bewertung der kooperativen Zusammenarbeit, die Qualität von als auch den Wunsches nach Kooperation im Sinne von Prädiktoren erklären. Folgende Annahme wird daher – aufgrund des explorativen Charakters ohne Richtungszuweisung formuliert – abgeleitet:

Hypothese 6.6: Es lassen sich für die Gruppe der ErzieherInnen und die Gruppe der GrundschullehrerInnen – im Sinne von kooperationsbegünstigenden und kooperationshemmenden Faktoren – Arbeitsbedingungen bzw. Kooperationsbedingungen herausfiltern, die sich im Sinne von Prädiktorvariablen auf die Qualität von und den Wunsch nach Kooperation auswirken.

Im folgenden Kapitel werden, im Vorfeld der Darstellung der Ergebnisse und der darauf aufbauenden Beantwortung der Hypothesen bzw. Forschungsfragen, die im Rahmen der empirischen Untersuchung eingesetzten Methoden zur Erhebung und Auswertung als auch das Untersuchungsdesign und die Stichprobenziehung beschrieben.

7 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Das aktuelle Kapitel beschäftigt sich mit methodologischen und methodischen Zugangsweisen der vorliegenden Untersuchung. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mit Hilfe des Einsatzes eines Fragebogens in papiergebundener Form. Dieses Vorgehen ist mit Vor- und Nachteilen behaftet und wird aus methodologischer Perspektive kritisch reflektiert (vgl. Kapitel 7.1). Die Daten der empirischen Untersuchung wurden im Rahmen des Projekts AnschlussM (vgl. Kapitel 3.5.2.1) gewonnen. Diesbezüglich wird das dreischrittige Untersuchungsdesign des Projekts AnschlussM vorgestellt (vgl. Kapitel 7.2), wobei das betreffende quantitative Teilprojekt, auf welchem das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt, ausführlicher beschrieben, indem u.a. auch auf die Konzeption, die Pretestung und die Güte des Fragebogens eingegangen wird (vgl. Kapitel 7.3). Anschließend erfolgt die Darstellung der Stichprobenziehung und Stichprobenzusammensetzung (vgl. Kapitel 7.4). Das Kapitel endet mit Informationen zu den verwendeten Analysemethoden und den entsprechenden Grenzwerten (vgl. Kapitel 7.5).

7.1 Methodologische Überlegungen

Die schriftliche Befragung ist eine gängige und häufig eingesetzte Methode in der Psychologie oder in den Sozialwissenschaften (Bortz & Döring 2006, S. 236), um Einstellungen, Meinungen oder Angaben zu Sachverhalten zu erheben. Im Gegensatz zur mündlichen Befragung ist die schriftliche Befragung ökonomischer und ermöglicht die Beteiligung großer Stichproben (Schnell u.a. 1999, S. 220). Zudem wird sie von den Befragten durch das Fehlen eines Interviewers – wie dies bei mündlichen Befragungen der Fall ist – als anonymer und druckentlastender wahrgenommen, was

sich wiederum positiv auf die Ehrlichkeit der Aussagen als auch auf den Grad der Auseinandersetzung mit den erfragten Themen und die Konzentration auf die Beantwortung auswirken kann (Bortz & Döring, S. 237, Schnell u.a. 1999, S. 336).

Die Konstruktion eines Fragebogens erfordert im Vergleich zur mündlichen Befragung ein höheres Maß an Vorkenntnissen, -arbeit und Sorgfalt (Bortz & Döring 2006, S. 236f., Schnell u.a. 1999, S. 337f.). Diesem Einwand kann in AnschlussM begegnet werden, indem der Fragebogenuntersuchung zum einen die Analyse von Bildungsplänen als auch ein qualitatives Teilprojekt (Teilprojekt 1) vorangestellt war (vgl. Kapitel 7.2), deren Ergebnisse auch in die Konstruktion des Fragebogens eingingen.

Beim postalischen Versand kommt der Transparenz und Verständlichkeit des Fragebogens eine besondere Bedeutung zu, deren Gegebenheit im Rahmen eines Pretest geprüft werden können. Dem Vorteil des Vermeidens von Interviewerfehlern durch mündliche Befragungen (Schnell u.a. 1999, S. 336) kann der Nachteil der Gefahr einer niedrigeren Rücklaufquote gegenübergestellt werden, die jedoch u.a. durch ein Ankündigungsschreiben oder durch ein Ankündigungstelefonat, durch frankierte Umschläge zur Rücksendung oder/und durch die Zusicherung der Achtung der Anonymität der Daten verbessert werden kann (Bortz & Döring 2006, S. 256f.). Weiterhin führen Bortz und Döring (2006) kritisch an, dass die Erhebungssituation an sich, also z.B. wer tatsächlich den Fragebogen ausfüllte oder ob alle Fragen im Sinne der Fragebogenkonstrukteure verstanden wurden, nicht kontrolliert werden kann (ebd., S. 256). Schnell u.a. (1999) verweisen darauf, dass es bei postalischen Befragungen zu systematischen Ausfällen derart kommen kann, dass Personen mit einem höheren Bildungsniveau oder einem größeren Interesse an der Thematik des Fragebogens eher antworten und diesen zurücksenden (ebd., S. 336).

Hinsichtlich der angestrebten Repräsentanz der Stichprobe der GrundschullehrerInnen und der ErzieherInnen in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg (BaWü) sowie in Abhängigkeit der finanziellen und zeitlichen Ressourcen fällt ein Abwägen der Vor- und Nachteile eindeutig zu Gunsten des Einsatzes der Fragebogenmethode aus. Die Beschreibung des Instruments an sich erfolgt in Kapitel 7.4.1.

7.2 Untersuchungsdurchführung

Da die vorliegende Arbeit aus dem Projekt AnschlussM erwachsen ist, wird im Folgenden das Untersuchungsdesign im Gesamtkontext des Projekts AnschlussM vorgestellt. Das Teilprojekt – die Hauptuntersuchung des Projekts AnschlussM –, welches die Datengrundlage für die vorliegende Arbeit liefert, wird an entsprechender Stelle hervorgehoben und detailliert beschrieben.

Die im Rahmen des Projekts AnschlussM insgesamt gewonnenen Daten zur Anschlussfähigkeit von mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als Bedingung der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich, sind vor dem Hintergrund einer Querschnittserhebung zu betrachten.
In Kombination verschiedener forschungsmethodischer Zugänge wurden in drei, zeitlich aufeinander aufbauenden und inhaltlich ineinander greifende, Teilprojekten folgende Merkmalsbereiche erhoben:

- professionelle mathematikdidaktische Kompetenz für Kinder am Schulanfang,
- spezifische personale Wirkfaktoren und
- spezifische institutionelle Wirkfaktoren (Carle & Wittmann 2015).

Der Kernbereich der professionellen mathematikdidaktischen Kompetenz für Kinder am Schulanfang umfasst dabei die epistemologischen Überzeugungen der Fachkräfte zur Natur von Mathematik, zum Lehren und Lernen von Mathematik und zur Bedeutung mathematischer Vorerfahrungen am Schulanfang. Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang das Fachwissen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, untergliedert in elementarmathematisches und mathematikdidaktisches Fachwissen, als ein Kernelement professioneller mathematikdidaktischer Kompetenz eruiert, als auch fachdidaktische Handlungsmuster der Professionen. Zu den spezifischen personalen Wirkfaktoren zählen das Interesse an Mathematik, die allgemeine sowie die mathematikdidaktische Selbstwirksamkeitserwartung und das Belastungserleben. Die institutionellen Rahmenbedingungen, das Einzugsgebiet, Aus- und Fortbildungen der Fachkräfte als auch die institutionellen Aufgaben und Anforderungen werden hin-

sichtlich spezifischer institutioneller Wirkfaktoren subsummiert (Carle & Wittmann 2015).

Im Vorfeld der Teilprojekte fand neben der Analyse der Fachliteratur und des Forschungsstandes eine Analyse der Bildungspläne des Elementar- und Primarbereiches der Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg, sowie der in Kindergarten und im Anfangsunterricht der Grundschule eingesetzten respektive beanspruchten Lehr-Lern-Materialien statt, um zum einen die Anschlussfähigkeit auf curricularer Ebene zu untersuchen, und zum anderen eine fundierte Grundlage für die weiterführende Forschungsarbeit in den Teilprojekten zu liefern.

Darüber hinaus fanden über den gesamten Zeitraum projektbegleitende Experten- bzw. Fachgespräche[73] statt. Die folgende Abbildung 7.1 verdeutlicht die Kombination mehrerer Forschungsmethoden und den Ablauf des dreischrittigen Projektverlaufs.

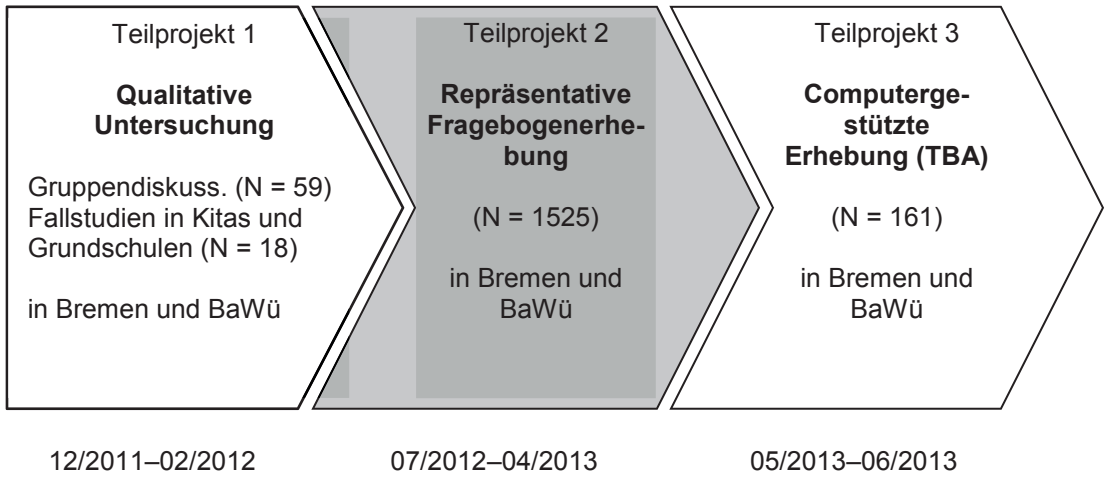

Abb. 7.1: Projektstruktur von AnschlussM – Grau hinterlegt: Hauptuntersuchung und Datengrundlage der vorliegenden Arbeit

[73] Seit 2005 finden die Fachgespräche „Bildung von Anfang an“ in einem regelmäßigen Turnus ca. fünf Mal im Jahr im Haus der Wissenschaft statt. Dabei kommen WissenschaftlerInnen und PraxisvertreterInnen zusammen, um ihre Sicht auf aktuelle Forschungsvorhaben und Thematiken zu diskutieren. Während des Projekts AnschlussM liegt der inhaltliche Schwerpunkt der Treffen auf dem Übergang und die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule.

Im *Teilprojekt 1*, welches von Dezember 2011 bis Februar 2012 stattfand, wurden neben Gruppendiskussionen mit ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auch Fallstudien durchgeführt, um sich auf der Diskurs- und Handlungsebene der konkreten Arbeitsgestaltung sowie dem sprachlichen Duktus und den vorherrschenden Überzeugungen und Problematiken zur Anschlussfähigkeit in den jeweiligen Bildungsinstitutionen anzunähern. Hinsichtlich der Gestaltung der Erhebungsinstrumente der anderen beiden Teilprojekte war es wichtig, in dieser Phase adäquate inhaltliche und sprachliche Anknüpfungspunkte zur Erhebung der in den Teilprojekten relevanten Daten herauszukristallisieren.

Neben dem durch die Studie AnschlussM gesetzten mathematischen und mathematikdidaktischen Fokus ging es in den Gruppendiskussionen um Einstellungen und Erfahrungsberichte der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zur Kooperation zwischen den Institutionen und dem Fachpersonal. Bei der Durchführung der Fallstudien erhielt das Forscherteam Einblick in die Planung, Begründung und Realisierung mathematikdidaktischer Angebote im Setting des Kindergartens und des Anfangsunterrichts der Grundschule.

Das qualitativ ausgerichtete erste Teilprojekt übernahm somit eine wichtige Funktion bei der Itemgenerierung im Rahmen der Fragebogenkonstruktion für das zweite, quantitative Teilprojekt als auch im Rahmen der Bild- und Videoauswahl zur computergestützten Datenerhebung im dritten Teilprojekt. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung führten auch zu Modifikationen bereits bestehender, empirisch geprüfter Skalen (vgl. Kapitel 7.4.3) und über einen „bottom-up“-Prozess zu Items, welche sich durch eine sprachliche und inhaltliche Nähe zu alltäglichen Arbeitssituationen des Fachpersonals auszeichnen. Zudem verstärkt dieses Vorgehen die Inhaltsvalidität des Fragebogens und der computergestützten Erhebung (vgl. Kapitel 7.5.3).

Im Rahmen des *Teilprojekts 2* (in Abbildung 7.1 grau hervorgehoben, Juli 2012 bis April 2013) erfolgte u.a. der Einsatz des Fragebogens in Kindergärten sowie Grundschulen in Bremen und Baden-Württemberg. Die Schwerpunkte liegen hierbei in der Erfassung epistemologischer Überzeugungen, des basalen elementarmathematischen Fachwissens sowie mathematikdidaktischen Wissens, als auch in der Erfassung spezifischer personaler und institutioneller Wirkfaktoren (vgl. Kapitel 7.4.1). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung ist zum einen nach einem hypo-

thesenprüfenden bzw. explanativen Untersuchungsdesign angelegt (Bortz & Döring 2006).

> „Lassen sich aufgrund des Standes der Theorienentwicklung bzw. aufgrund von Untersuchungen, die zur gewählten Thematik bereits durchgeführt wurden, begründete Hypothesen formulieren, ist die Untersuchung nach den Kriterien einer hypothesenprüfenden bzw. explanativen Untersuchung anzulegen“ (ebd., S. 52).

Zum anderen hat die Untersuchung auch explorativen Charakter, da der Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen aus den verschiedenen Perspektiven der Professionen und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Bundesländer bislang weder theoretisch hergeleitet noch untersucht wurde und somit das Auffinden von Wirkungszusammenhängen in einem bisher eher unstrukturierten Forschungsbereich im Vordergrund steht.

Im *Teilprojekt 3* wurde von Mai bis Juni 2013 eine computergestützte Erhebung mit einer repräsentativen Teilstichprobe der Gesamtstichprobe durchgeführt, um die Daten des Fragebogens mit den computergestützt erhobenen Daten zu vergleichen bzw. zu verknüpfen. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen schätzten hierzu die ihnen präsentierten Situationen ein, welche in Anlehnung an die mathematischen Leitideen (KMK 2004a) Potential zum mathematischen Lernen sowohl für Kinder des Kindergartens als auch der Grundschule in alltagstypischen Settings beinhalten. Zum einen wurde erfasst, ob die Teilnehmenden eine und wenn ja, welche Möglichkeit zum mathematischen Lernen in den dargestellten Situationen erkannten. Zum anderen ging es darum, wie sie das mathematische Lernen aufgreifen und mathematikdidaktisch vertiefen. Die Darbietung der Situationen erfolgte computergestützt über Bild- und Videovignetten, die Daten der Teilnehmenden wurden ebenso computergestützt erfasst (Technology Based Assessment, TBA). Der Einsatz des Technology Based Assessments hatte zum Ziel, möglichst handlungsnahe Daten bzw. Daten zum antizipierten Handeln zu erfassen, was über die methodischen Möglichkeiten des Fragebogens hinausgeht.

Im Weiteren soll das Augenmerk auf die Hauptuntersuchung – das zweite, quantitative Teilprojekt – und die Untersuchungsmethoden gelegt werden, da die vorliegende Arbeit hauptsächlich darauf fußt.

7.3 Stichprobe – Ziehung und Zusammensetzung[74]

Stichprobenziehung

An der Hauptuntersuchung, dem zweiten Teilprojekt des Projekts AnschlussM, nahmen von Oktober 2012 bis März 2013 in Bremen und Baden-Württemberg (BaWü) insgesamt 756 GrundschullehrerInnen und 769 ErzieherInnen teil (Tabelle 7.1).

Tab. 7.1: Bundesland- und professionsspezifische Verteilung der Stichprobe der Hauptuntersuchung

	ErzieherInnen	GrundschullehrerInnen
Bremen	111	127
Baden-Württemberg (BaWü)	658	629

Im ersten Schritt wurden zunächst die Leitungen der Kindergärten und Grundschulen über das Projekt AnschlussM sowohl schriftlich als auch telefonisch informiert, um anschließend die Fragebögen entweder postalisch zu verschicken (Baden-Württemberg) oder persönlich zu liefern (Bremen). Die Erfassung der Daten erfolgte sowohl hinsichtlich der Institution als auch der Person in anonymisierter Form. Der Rücklauf der Fragebögen wurde in den Bundesländern unterschiedlich organisiert. In Baden-Württemberg wurden die ausgefüllten Fragebögen mit Blick auf die Größe des Landes und der großen Anzahl der Teilnehmenden überwiegend postalisch zurückgesendet. In Bremen wurden die Fragebögen zunächst in hierfür bereitgestellten und öffentlich nicht zugänglichen Boxen gesammelt und persönlich abgeholt. Da der Rücklauf in Bremen im Rahmen der ersten Stichprobenziehung zu gering ausfiel, wurde in einer nachfolgenden Akquise der Umfang der angefragten Institutionen systematisch und unter Berücksichtigung der Gewährleistung der Kriterien zur Repräsentativität erweitert, wobei die Kontaktaufnahme und die Fragebogenlogistik nach gleicher Struktur verliefen.

[74] Ausführungen zur Stichprobenziehung und -zusammensetzung in Anlehnung an Levin, Meyer-Siever & Gläser 2015b.

Stichprobenzusammensetzung

Wie im Weiteren dargelegt wird, kann die gewonnene Stichprobe als (annähernd) repräsentativ für die Bundesländer Bremen und Baden-Württemberg bezeichnet werden.

Im Stadtstaat Bremen erfolgte die Auswahl der Einrichtungen unter Berücksichtigung der Sozialindizes, so dass die befragte Stichprobe die reale Verteilung in Bremen widerspiegelt. Im Flächenstaat Baden-Württemberg wurden in Anlehnung an die Begriffsbestimmung der internationalen Statistikkonferenz von 1887 (vgl. Flacke 2004) ländliche und städtische Regionen wie das Stadt-Land-Verhältnis bei der Akquise der Stichprobe berücksichtigt. Die Stichprobenziehung in Baden-Württemberg erfolgte unter Berücksichtigung der, auf vier Regierungsbezirke (Stuttgart, Tübingen, Karlsruhe, Freiburg) aufgeteilten, insgesamt 4617 Kindergärten (Einrichtungen mit Kindern im Alter von zwei Jahren bis zum Schuleintritt) und 2739 Kindergärten (Einrichtungen mit Kindern aller Altersgruppen, auch Kleinstkinder oder Schulkinder)[75] als auch der 2451 öffentlichen und 94 privaten Grundschulen[76]. Mit Blick auf die computergestützte Erhebung des dritten Teilprojekts (und dem damit verbundenen Einsatz der ProjektmitarbeiterInnen vor Ort), welches zumindest auf eine Teilstichprobe des zweiten Teilprojekts zugreift, war eine vollständige Randomisierung nicht realisierbar. Es erfolgte eine Auswahl verschiedener, gleichmäßig über den Flächenstaat verteilter Regionen, deren jeweilige Kindergärten und Grundschulen angeschrieben wurden. Zudem wurden bei der Stichprobenziehung die Gemeindegröße und, aufgrund der Annahme, dass dies Auswirkungen auf die erlebte Arbeitsbelastung von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen haben kann, der unterschiedlich hohe Migrationsanteil, welcher – bezogen auf die Gesamtbevölkerung[77] – von 14,8% (Landkreis Emmendingen) bis 46,6% (Stadtkreis Pforzheim) reicht, berücksichtigt.

Das reale Verhältnis von erwerbstätigen Frauen und Männern in den Professionen konnte weitestgehend in der Stichprobe abgebildet werden. Insgesamt nahmen 3.1%

[75] Statistisches Landesamt BaWü 2011, http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/Tageseinrichtungen.asp [13.06.2015]

[76] Statistisches Landesamt BaWü 2011, http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/Tageseinrichtungen.asp [13.06.2015]

[77] Statistisches Landesamt BaWÜ 2013, http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/veroeffentl/Statistik_AKTUELL/803413006.pdf [13.06.2015]. Als Personen mit Migrationshintergrund werden im Rahmen des Zensus 2011 neben AusländerInnen auch Deutsche bezeichnet, die nach 1955 zugewandert sind oder mindestens ein nach 1955 zugewandertes Elternteil haben.

männliche Erzieher (n = 24) teil, wobei der Anteil für Bremen mit 5.5% etwas unter dem bundeslandspezifischen Anteil von 6.8% liegt (Cremers u.a. 2012; die Referenzzahl beinhaltet nur die ausgebildeten Fachkräfte, exklusive Praktikanten). Der Anteil der männlichen Erzieher an der baden-württembergischen Stichprobe liegt mit 2.8% etwas über dem realen Anteil von 1.6% (ebd.). Für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen beträgt der Anteil der männlichen Grundschullehrer insgesamt 15.7% (n = 82) und liegt damit etwas über dem Bundesdurchschnitt von 14.2% (Blossfeld u.a. 2009), wobei 15% (n = 19) männliche Grundschullehrer in Bremen und 10% (n = 63) in Baden-Württemberg teilnahmen.

7.4 Beschreibung der Methoden

Die vorliegende Untersuchung fußt auf dem Einsatz eines, im Rahmen des Projekts AnschlussM entwickelten, Fragebogens. Dieser enthält sowohl Skalen und Items, die bereits erprobt sind, aber auch neu konstruierte Skalen. Im Folgenden werden zunächst der Fragebogen allgemein und die darin verwendeten Itemformate beschrieben (vgl. Kapitel 7.4.1), anschließend erfolgt die Darstellung der Pretestung des Fragebogens (vgl. Kapitel 7.4.2). Im Kapitel 7.4.3 werden die endgültigen Skalen als auch deren entsprechende Skalenstatistiken sowie ausgewählte Variablen vorgestellt. Das Kapitel schließt mit den der statistischen Analyse zugrundeliegenden Auswertungsmethoden und der Erörterung der zum Einsatz kommenden Grenzwerte (vgl. Kapitel 7.5).

7.4.1 Vorstellung des Fragebogens

Der im zweiten Teilprojekt eingesetzte Fragebogen liegt in papiergebundener Form, in vier Varianten (ErzieherInnen in Bremen und Bremerhaven, ErzieherInnen in Baden-Württemberg, GrundschullehrerInnen in Bremen und Bremerhaven, GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg, vgl. Anhang) vor, wobei sich die bundes-

landspezifischen Ausgaben inhaltlich nur hinsichtlich der Erfassung der Regionszugehörigkeit (Bremen: Erfassung der Stadtteile; Baden-Württemberg: Erfassung der Einwohnerzahlen zur Ermittlung von Stadt-Land-Verhältnissen) und der Bezeichnung der für die Kooperation zuständigen Personen (Baden-Württemberg: KooperationslehrerIn, Bremen: Kontaktperson Kindergarten-Grundschule) unterscheiden.

Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teile Der erste Teil umfasst acht Seiten (GrundschullehrerInnen) bzw. zehn Seiten (ErzieherInnen) und ist zum Teil professionsspezifisch unterschiedlich konzipiert. Neben der Erfassung demographischer Variablen, wie

- Alter,
- Geschlecht,
- Schul- und Berufsausbildung,

werden ebenso in der ersten Hälfte des Fragebogens allgemeine Arbeitsbedingungen, wie

- Beschäftigungsumfang,
- Regionszugehörigkeit bzw. der Sozialindex für Bremen und der
- Funktionsbereich

erfragt.

Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' beinhaltet der Fragebogen sowohl Items zur Erfassung der Qualität bestehender Kooperationen, als auch des Wunsches nach zukünftigen Kooperationen. Zudem wurden Kooperationsformen und -häufigkeiten, als auch die Umsetzung von Kooperation auf verschiedenen Ebenen erfragt (vgl. Kapitel 3.4).

Der Untersuchungsgegenstand Arbeitsbelastung wird mit Hilfe von drei Skalen, die im ersten Teil des Fragebogens aus verschiedenen Perspektiven (objektiv vs. subjektiv) eingeschätzt werden, erfasst (vgl. Kapitel 7.4.3.2.1).

Der zweite Teil des Fragebogens umfasst 10 Seiten, gestaltet sich für alle Teilnehmenden gleich und ziel auf die Erfassung von mathematischen Überzeugungen, insbesondere epistemologische Überzeugungen zur Natur von Mathematik als auch zum Lehren und Lernen von Mathematik, und von Selbstwirksamkeitserwartungen, hier insbesondere allgemeine, mathematikspezifischen und professionsspezifische, aber auch auf die Erfassung des individuellen Interesses an der Mathematik. Zudem be-

findet sich am Ende des Fragebogens ein mathematischer Fachwissenstest, der anhand der Fachliteratur und der KMK-Standards für den Mathematikunterricht in der Grundschule (KMK 2004a) das Fachwissen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen erfasst, welches vorausgesetzt werden kann, um Kinder zwischen vier und acht Jahren beim Mathematiklernen zu begleiten und zu unterstützen. Die zweite Hälfte des Fragebogens ist für die vorliegende Untersuchung nicht relevant[78].

In Abhängigkeit von den untersuchten Konstrukten werden im Fragebogen sowohl gebundene als auch offene Items, die als Ergänzung zu den gebundenen Antwortformaten dienen („Sonstiges: ...“), verwendet. In gebundener Form liegen im Fragebogen dichotome Items (Richtig-Falsch-Aufgaben im Fachwissenstest), Items als Mehrfach-Wahlaufgaben mit mehr als 2 Antwortalternativen, als auch Items in Form von Intensitätsskalen (z.B. zur Arbeitsbelastung im 1. Teil des Fragebogens) und Rating-Skalen respektive Likert-Skalen, welche bipolar formuliert sind, vor. Die Antwortmöglichkeiten der 5-stufigen Likert-Skala sind symmetrisch formuliert (Skalen des zweiten Teils des Fragebogens: 1 = stimme völlig zu, 2 = stimme eher zu, 3 = teils, teils, 4 = stimme eher nicht zu, 5 = stimme nicht zu), die Abstufungen der Intensitätsskala zur Arbeitsbelastung sind ebenfalls symmetrisch formuliert (1 = sehr stark / praktisch immer, 2 = stark / häufig, 3 = mäßig / regelmäßig, 4 = gering / selten, 5 = gar nicht / praktisch nie) und erfüllen somit die Forderung nach Äquidistanz intervallskalierter Variablen. Darüber werden Items verwendet, deren Skalierung verschiedene Anzahlen zur Auswahl vorgibt (z.B. 1 – 2 Schulen, 2 – 3 Schulen, 3 – 4 Schulen, 4 – 5 Schulen, 5 – 6 Schulen und mehr als 6 Schulen). Diese gleichförmige Abstufung der Skalierung ist ebenso als äquidistant einzustufen und begründet statistische Analysen aufgrund metrischer Datenniveaus.

[78] Eine ausführliche Beschreibung der Ergebnisse des Projekts AnschlussM ist nachzulesen in Carle & Wittmann 2015. An dieser Stelle kann bereits darauf verwiesen werden, dass statistische Analysen, z.B. hinsichtlich eines Zusammenhangs von Arbeitsbelastung und epistemologischen Überzeugungen, zu nicht signifikanten Ergebnissen führen.

7.4.2 Pretestung des Fragebogens

Eine erste Fassung des Fragebogens wurde im Mai 2012 einem Pretest unterzogen, um redundante oder missverständliche Items zu identifizieren, umzuformulieren und die im Vorfeld mit Bedacht gewählte umfangreiche Anzahl von Items zu reduzieren. Der Pretest des Fragebogens für GrundschullehrerInnen erfolgte mit Hilfe von Lehramtsstudierenden im zweiten Semester der Universität Bremen (n = 56). Die Pilotierung des Fragebogens für ErzieherInnen wurde in Baden-Württemberg mit Studierenden aus dem zweiten Semester (n = 45) und Studierenden aus dem sechsten Semester der Bachelorstudiengangs ‚Frühe Bildung' (n = 20) der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie FachschülerInnen im zweiten Ausbildungsjahr einer Fachschule für Sozialpädagogik (n = 19) in Baden-Württemberg durchgeführt. Die gesamte Stichprobe des Pretests (n = 140) ist damit hinreichend groß, um zuverlässige Angaben zur internen Konsistenz und Reliabilität zu erhalten (Mindestgrenze n = 100, Mendoza 2000, S. 367).

Aufgrund von Anmerkungen der Presteststichprobe wurde der Einleitungstext des Fragebogens leicht modifiziert, indem der endgültige Fragenbogen vorab Informationen zur Zielstellung der Untersuchung, zur Gliederung und zum Inhalt des Fragebogens, als auch zur voraussichtlich benötigten Bearbeitungszeit gibt. Zudem erscheint ergänzend auf der zweiten Seite des Fragebogens eine Einverständniserklärung zur freiwilligen Teilnahme an der Untersuchung und zur Auswertung der anonym erhobenen Daten.

Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ‚Kooperation' gab es aufgrund der Pretestergebnisse lediglich eine Änderung hinsichtlich einer feineren Differenzierung der Antwortmöglichkeiten (vgl. Tabelle 7.2).

Tab. 7.2: Itemrevision nach Pretestung – Item 29 im Fragebogen für ErzieherInnen/Item 22 im Fragebogen für LehrerInnen

	Item	Pretest-Antwortformat	Endgültiges Antwortformat
ErzieherInnen	„Wie viele Grundschulen nehmen regelmäßig Kinder aus Ihrer Kita in die 1. Klasse auf?“	1 – 2 Schulen 3 – 4 Schulen 5 – 6 Schulen mehr als 6 Schulen	1 – 2 Schulen 2 – 3 Schulen 3 – 4 Schulen 4 – 5 Schulen 5 – 6 Schulen mehr als 6 Schulen
LehrerInnen	„Von wie vielen Kitas nimmt Ihre Schule regelmäßig Kinder in die 1. Klasse auf?“	1 – 2 Kitas 3 – 4 Kitas 5 – 6 Kitas mehr als 6 Kitas	1 – 2 Kitas 2 – 3 Kitas 3 – 4 Kitas 4 – 5 Kitas 5 – 6 Kitas mehr als 6 Kitas

In der Tabelle 7.3 wird ein weiteres Item zur Kooperation vorgestellt, welches aufgrund der Pretestung sowohl in der Formulierung als auch bezüglich der Antwortmöglichkeiten verändert wurde.

Tab. 7.3: Itemrevision nach Pretestung – Item 30 im Fragebogen für ErzieherInnen/Item 23 im Fragebogen für LehrerInnen

	Pretest-Item	Endgültiges Item
ErzieherInnen	„Mit wie vielen dieser Grundschulen hat Ihre Kita im letzten Jahr zusammen gearbeitet?“ Offenes Antwortformat	„Wie viele Schulen würden Sie als Hauptkooperationspartner bezeichnen?“ 1 – 2 Schulen 2 – 3 Schulen 3 – 4 Schulen 4 – 5 Schulen 5 – 6 Schulen mehr als 6 Schulen
LehrerInnen	„Mit wie vielen dieser Kitas hat Ihre Schule im letzten Jahr zusammen gearbeitet?“ Offenes Antwortformat	„Wie viele Kitas würden Sie als Hauptkooperationspartner bezeichnen?“ 1 – 2 Kitas 2 – 3 Kitas 3 – 4 Kitas 4 – 5 Kitas 5 – 6 Kitas mehr als 6 Kitas

Zudem wurde die Anzahl der Items hinsichtlich der Erfassung des Wunsches nach zukünftiger Kooperation von ursprünglich drei auf sechs Items erhöht und die Einlei-

tung der jeweiligen Items in diesem Zusammenhang wurde von „Ich würde mich wünschen, …“ in „Ich wünsche mir, …“ geändert.

Der Tabelle 7.4 sind die Änderungen zu entnehmen, die bezüglich des Untersuchungsgegenstandes ‚Arbeitsbelastung‘ aufgrund der Ergebnisse und Anmerkungen des Pretests vorgenommen wurden.

Tab. 7.4: Itemrevision nach Pretestung – Items 23 k, l und n im Fragebogen für ErzieherInnen/Items 19 k, l und n im Fragebogen für LehrerInnen

	Pretest-Item	Endgültiges Item
Modifikation	„Die Kinder sprechen schlecht Deutsch.“	„Ich arbeite mit Kindern zusammen, die schlecht Deutsch sprechen.“
Modifikation	„In der Gruppe sind viele schwierige Kinder.“	„In meiner Gruppe (respektive „Klasse“ im LehrerInnen-Fragebogen) sind viele schwierige Kinder.“
Neu		„Ich arbeite mit Kindern zusammen, die aus bildungsfernen Familien kommen.“

Die Modifikationen, die sich im zweiten Teil des Fragebogens ergaben, beziehen sich auf wenige Formulierungen und werden an dieser Stelle nicht vorgestellt, da die die Skalen der zweiten Fragebogenhälfte nicht Bestandteil dieser Untersuchung sind.

7.4.3 Vorstellung der Skalen

Die Skalen des Fragebogens fußen zum einen Teil auf bereits bestehende, empirisch etablierte Skalen, welche entweder unverändert oder entsprechend des Forschungsfeldes bzw. des Forschungsgegenstandes modifiziert wurden. Sofern nicht auf geeignete Skalen zurückgegriffen werden konnte, wurden Items neu konzipiert, indem u.a. Bildungspläne, Schulbücher für Klasse 1, Handreichungen und Materialien für Kindergarten und Grundschule analysiert und die Ergebnisse des vorgeschalteten qualitativen Teilprojekts zugrunde gelegt wurden. Die Formulierung von Skalen aufgrund neu konzipierter Items erfolgte über explorative Faktoranalysen.

Im Folgenden werden die Skalen, deren Daten Bestandteil dieser Arbeit sind, inhaltlich sowie hinsichtlich ihrer Skalenstatistik bzw. ihrer Güte vorgestellt. Zusätzlich werden auch Variablen als auch einzelne Items beschrieben, welche zur Analyse auf Itemebene herangezogen wurden.

7.4.3.1 Kooperation

Im aktuellen Kapitel zum Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' werden die Skalen und Variablen zur Erhebung von Daten hinsichtlich der verschiedenen Ebenen von Kooperation, der Kooperationsformen, der Häufigkeit von und des Wunsches nach Kooperation vorgestellt. Zudem werden auch ausgewählte Items zum Vergleich des Selbst- und Fremdbildes der Fachkräfte im Rahmen kooperativer Zusammenarbeit beschrieben.

7.4.3.1.1 Ebenen der Kooperation

Die Erfassung der Kooperation auf den verschiedenen Ebenen und hinsichtlich der eingesetzten Kooperationsformen erfolgte anhand von Variablen, die im Folgenden professionsspezifisch vorgestellt werden.

Im Fragebogen werden die intrainstitutionelle (vgl. Tabelle 7.5), die interpersonelle (vgl. Tabelle 7.6) als auch die interinstitutionelle (vgl. Tabelle 7.7) Ebene der Kooperation abgefragt. Ebenso gibt es im ersten Teil des Fragebogens einzelne Items zur individuellen Kooperationsdispositionen (vgl. Tabelle 7.10). Die einzelnen Variablen bzw. Items werden in den Tabellen anhand ihrer Maße der zentralen Tendenz als auch anhand ihrer Dispersionsmaße zur Beschreibung der Merkmalsverteilung dargestellt.

Intrainstitutionelle Kooperation

Zur Erfassung der Kooperation innerhalb des Kindergartens und der Grundschulen wurden professionsspezifische Variablen konstruiert. Im Kindergarten findet Kooperation als Arbeitsweise bzw. aus einem Berufsselbstverständnis heraus (vgl. Kapitel 3.4) zwischen den ErzieherInnen innerhalb der einzelnen Gruppen, als auch gruppenübergreifend statt. Für die vorliegende Untersuchung werden die Kooperation innerhalb der Gruppe und die Kooperation zwischen den Gruppen innerhalb des Kindergartens einzeln abgefragt – jedoch zusammengefasst als intrainstitutionelle Kooperation bzw. Kooperationskultur interpretiert. Für den Bereich der Grundschule wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften anhand der schulischen Möglichkeiten, die sich durch Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) und über Fachkonferenzen bieten, erfasst. Die Tabelle 7.5 gibt einen Überblick über die entsprechenden Items, ihre Skalierung und die jeweiligen Merkmalsverteilungen.

Tab. 7.5: Intrainstitutionelle Kooperation – Variable und Skalierung

	Item und Skalierung	Anzahl (n)	Gültige Prozente (%)
ErzieherInnen (n_{gesamt} = 769)	Wie häufig finden in Ihrer Einrichtung Teambesprechungen im **Gesamtteam** statt? Bitte geben Sie auch die Dauer der Besprechungen an.		
	- Einmal wöchentlich für ca. …. Stunden.	543	71.4
	- Alle 14 Tage für ca. … Stunden.	135	17.8
	- Einmal im Monat für ca. … Stunden.	75	9.9
	- Weniger als ein Mal im Monat.	5	.7
	- Nie.	2	.3
	Gesamt	760	100.0
	Wie häufig finden in Ihrer Einrichtung Teambesprechungen **innerhalb Ihrer Gruppe** statt? Bitte geben Sie auch die Dauer der Besprechungen an.		
	- Einmal wöchentlich für ca. …. Stunden.	448	60.1
	- Alle 14 Tage für ca. … Stunden.	97	13.0
	- Einmal im Monat für ca. … Stunden.	47	6.3
	- Weniger als ein Mal im Monat.	16	2.1
	- Täglich für ca. … Stunden.	83	11.1
	- Nie.	55	7.4
	Gesamt	746	100.0

LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	Wie häufig finden in Ihrer Einrichtung Teambesprechungen (professionelle Lerngemeinschaften, PLG) und Fachkonferenzen statt? Bitte geben Sie auch die Dauer der Besprechungen an.		
	- Einmal wöchentlich für ca. …. Stunden.	385	51.3
	- Alle 14 Tage für ca. … Stunden.	143	19.1
	- Einmal im Monat für ca. … Stunden.	130	17.3
	- Weniger als ein Mal im Monat.	76	10.1
	- Nie.	16	2.1
	Gesamt	750	100.0

Die Skalierung des Items „Wie häufig finden in Ihrer Einrichtung Teambesprechungen **innerhalb Ihrer Gruppe** statt?“ wurde für weitere statistische Analysen in ein ordinales Datenniveau transformiert: 1 = täglich, 2 = einmal wöchentlich, 3 = alle 14 Tage, 4 = Einmal im Monat, 5 = weniger als einmal im Monat, 6 = nie.

Interpersonelle Kooperation

Auf der Ebene der interpersonellen Kooperation wurden die von den ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in der Praxis eingesetzten Kooperationsformen Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion anhand der Antwortformate der entsprechenden Variable erfasst. Aufgrund möglicher Mehrfachnennungen werden in der Tabelle 7.6 prozentuale, gültige Häufigkeiten zur Abbildung der Merkmalsverteilung angegeben.

Tab. 7.6: Interpersonelle Kooperation – Variable und Skalierung

	Item und Skalierung	Anzahl (n)	Gültige Prozente (%)
ErzieherInnen (n_{gesamt} = 769)	In Bezug auf welche der unten aufgeführten Bereiche gibt / gab es eine Zusammenarbeit Ihrer Einrichtung mit den Grundschulen?		
	- Planung gemeinsamer Aktivitäten	357	47.5
	- Gemeinsame Fortbildungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen	172	22.9
	- LehrerInnen besuchen die Kita	609	81.0
	- SchülerInnen besuchen die Kita	237	31.5

	- ErzieherInnen besuchen die Schule	432	57.4
	- Kinder aus der Kita besuchen die Schule	701	93.2
LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	In Bezug auf welche der unten aufgeführten Bereiche gibt / gab es eine Zusammenarbeit Ihrer Einrichtung mit den Grundschulen?		
	- Planung gemeinsamer Aktivitäten	301	41.8
	- Gemeinsame Fortbildungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen	225	31.3
	- LehrerInnen besuchen die Kita	570	79.1
	- SchülerInnen besuchen die Kita	211	29.3
	- ErzieherInnen besuchen die Schule	389	54.0
	- Kinder aus der Kita besuchen die Schule	675	93.6

Antwortmöglichkeiten, die gegenseitige Besuche der Professionen und Kinder beinhalten, werden unter dem Aspekt des Austausches als Kooperationsform subsummiert[79].

Interinstitutionelle Kooperation

Bezüglich der Kooperation zwischen den Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule wird im Fragebogen eine Bewertung anhand von Noten (im Sinne von Schulnoten, 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht) erbeten (vgl. Tabelle 7.7).

[79] Mit Blick auf die unterschiedlichen prozentualen Angaben soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass die Kooperationsform Austausch, welche insgesamt mit Abstand am häufigsten praktiziert wird (dies entspricht auch Ergebnissen anderer empirischer Untersuchungen, vgl. Kapitel 3.5), in anschließenden Untersuchungen differenziert betrachtet werden muss. Es ist ein Gefälle erkennbar, wonach am häufigsten Kindergartenkinder die Grundschule (was zum Kennenlernen des schulischen Settings auch absolut sinnvoll ist) und LehrerInnen den Kindergarten besuchen. Seltener besuchen ErzieherInnen und GrundschülerInnen die jeweilige andere Institution. Die Bedeutsamkeit der Gruppenunterschiede sowie die inhaltliche Deutung derer als auch der Nutzenaspekte der gegenseitigen Besuche bleiben zu prüfen.

Tab. 7.7: Interinstitutionelle Kooperation – Variable und Skalierung

		Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen (n = 719)	Bitte bewerten Sie die aktuelle/n Kooperation/en Ihrer Kita mit der bzw. den Grundschulen insgesamt in Schulnoten. (Eine 1 bedeutet also sehr gut und eine 6 bedeutet sehr schlecht.)	2.6	.97
LehrerInnen (n = 708)	Bitte bewerten Sie die aktuelle/n Kooperation/en Ihrer Schule mit der bzw. den Kitas insgesamt in Schulnoten. (Eine 1 bedeutet also sehr gut und eine 6 bedeutet sehr schlecht.)	2.3	.78

Weiterhin werden im Zusammenhang mit interinstitutioneller Kooperation die Anzahl der Kooperationspartner (vgl. Tabelle 7.8) und die Häufigkeit der Kooperation (vgl. Tabelle 7.9) mit dem oder den Hauptkooperationspartner/n erhoben. Tabelle 7.8 verdeutlicht die Variable, deren Skalierung und Merkmalsverteilung.

Tab. 7.8: Interinstitutionelle Kooperation – Anzahl der Kooperationspartner – Variable und Skalierung

		Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen (n = 743)	Wie viele Schulen würden Sie als Ihre Hauptkooperationspartner bezeichnen?	2.6	1.1
LeherInnen (n = 724)	Wie viele Kitas würden Sie als Ihre Hauptkooperationspartner bezeichnen?	2.1	1.4
	Skalierung	- 1 - 2 Schulen/Kitas - 2 - 3 Schulen/Kitas - 3 - 4 Schulen/Kitas - 4 - 5 Schulen/Kitas - 5 - 6 Schulen/Kitas - mehr als 6 Schulen/Kitas	

Der Tabelle 7.9 sind die Daten zur Variable der Häufigkeit der Kooperation zu entnehmen.

Tab. 7.9: Interinstitutionelle Kooperation – Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartner – Variable und Skalierung

	Item und Skalierung	Anzahl (n)	Gültige Prozente (%)
ErzieherInnen	Wie häufig waren Sie im Austausch mit diesen Grundschulen?		
	- Wöchentlich	136	18.3
	- 1 – 2 Mal im Monat	215	28.9
	- Alle 2 – 6 Monate	266	35.8
	- Einmal im Jahr	91	12.2
	- Nie	35	4.7
	Gesamt	743	100.0
LehrerInnen	Wie häufig waren Sie im Austausch mit diesen Grundschulen?		
	- Wöchentlich	209	28.6
	- 1 – 2 Mal im Monat	143	19.6
	- Alle 2 – 6 Monate	129	17.7
	- Einmal im Jahr	103	14.1
	- Nie	146	20.0
	Gesamt	730	100.0

Individuelle Kooperationsdisposition

Die individuelle Kooperationsdisposition bzw. das Kooperationsverständnis jeder einzelnen, teilnehmenden Fachkraft wird auf Itemebene erfragt. Dieses Item wurde im Rahmen von explorativen Faktoranalysen zur Skala der Einschätzung der Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) keinem Faktor zugeordnet. Jedoch bietet das Item, und dies war mehrheitlich das Meinungsbild des interdisziplinären Teams des Projekts AnschlussM, inhaltlichen Aufschluss über das individuelle Kooperationsverständnis, so dass die Einschätzungen hierzu dennoch in die Analyse und Interpretation des individuellen Kooperationsverständnisses einfließen. Tabelle

7.10 gibt einen Überblick über das entsprechende Item, als auch über die jeweilige professionsspezifische Merkmalsverteilung.

Tab. 7.10: Individuelle Kooperationsdisposition – Item und Skalierung

		Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen (n = 738)	Ich bin selbst verantwortlich für das Gelingen der Kooperation.	3.1	1.2
LeherInnen (n = 703)	Ich bin selbst verantwortlich für das Gelingen der Kooperation.	2.8	1.3
	Skalierung	- 1 = stimme völlig zu - 2 = stimme eher zu - 3 = teils, teils - 4 = stimme eher nicht zu - 5 = stimme nicht zu	

7.4.3.1.2 Formen der Kooperation

Die Erfassung der praktizierten Kooperationsformen erfolgt auf der interpersonellen Ebene der Kooperation. Die entsprechenden Variablen und ihre Merkmalsverteilungen wurden bereits unter dem Punkt *interpersonelle Kooperation* (vgl. Kapitel 7.4.3.1.1) vorgestellt. Items zu Erfassung gegenseitiger Besuche werden unter der Kooperationsform Austausch subsummiert. Die Durchführung gemeinsamer Aktivitäten ist ein Indiz für eine Kooperationsform im Sinne gemeinsamer Arbeitsorganisation und die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen entspricht einer ‚high cost'-Kooperationsform (Kokonstruktion.)

7.4.3.1.3 Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation

Die Items zur Einschätzung der Qualität bestehender Kooperation (Ist-Kooperation) und des Wunsches nach Kooperation (Soll-Kooperation) wurden anhand der Ergebnisse des qualitativen Teilprojekts sowie der Analyse der Fachliteratur entwickelt und mittels explorativer Faktoranalysen zu Skalen formiert. Dementsprechend ergeben sich für die Stichprobe der ErzieherInnen drei und für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen zwei Skalen zur Kooperation. Bedingt durch den Fokus des Projekts AnschlussM auf den Bereich der mathematischen Bildung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, wird mit der Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* explizit ein fachlicher Bezug hergestellt. Unabhängig davon liefert die Skala Daten, um Indikatoren zur Bewertung der Kooperation im Allgemeinen zu erhalten. Somit ist die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen*, trotz des fachlichen Schwerpunktes, (zunächst) Bestandteil der vorliegenden Untersuchung und der nachfolgenden Skalenstatistik. Die folgende Abbildung 7.2 stellt die Skalen inhaltlich und mit Beispielitems veranschaulicht vor.

- *Ist-Kooperation – Qualität*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung der gegenseitigen Wertschätzung, des Vertrauens, des Interesses und der Kenntnis an der Arbeit der anderen Bildungsstufe. Insgesamt bildet die Skala die Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis aus der Perspektive der ErzieherInnen ab.

  Beispielitems:

  - „Der Umgang der ErzieherInnen und LehrerInnen ist von Vertrauen geprägt."
  - „Zwischen unserer Kita und der/den kooperierenden Schule/n gibt es einen regen Informationsfluss."

- *Ist-Kooperation – Mathematiklernen*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung der Kooperation, welche durch fachliche Inhalte geprägt sind, aus der Perspektive der ErzieherInnen..

  Beispielitems:

  - „Die Materialien, die in der kooperierenden Schule im Mathematikunterricht der 1. Klasse aktuell verwendet werden, sind mir bekannt."
  - „Ich weiß, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Kinder meiner Kita zu Schulbeginn für den Mathematikunterricht mitbringen sollten."

- *Soll-Kooperation*

  Der Fokus liegt auf dem Wunsch nach häufigerer und/oder intensiverer Kooperation aus der Perspektive der ErzieherInnen.

  Beispielitems:

  - „Ich wünsche mir eine engere Kooperation."
  - „Ich wünsche mir, dass die Materialien aus Kita und Schule aufeinander abgestimmt sind."

Abb. 7.2: Skalen zur Kooperation für die Stichprobe der ErzieherInnen

Für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen ließ sich die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* nicht abbilden. Die Skalen in Abbildung 7.3 lassen sich im Vergleich zur Gruppe der ErzieherInnen jedoch mit nahezu identischer Itemzusammensetzung replizieren (vgl. Tabelle 7.11) – zur Veranschaulichung werden andere Beispielitems gewählt.

- *Ist-Kooperation – Qualität*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung der gegenseitigen Wertschätzung, des Vertrauens, des Interesses und der Kenntnis an der Arbeit der anderen Bildungsstufe. Insgesamt bildet die Skala die Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen ab.

  Beispielitem:

  - „Das Fachpersonal aus meiner Schule und kooperierenden Kitas geht wertschätzend miteinander um."

- *Soll-Kooperation*

  Der Fokus liegt auf dem Wunsch nach häufigerer und/oder intensiverer Kooperation aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen.

  Beispielitem:

  - „Ich wünsche mir, dass zwischen unserer Grundschule und den kooperierenden Kitas eine gemeinsame Vorstellung zur Bildung und Entwicklung der Kinder entwickelt wird."

Abb. 7.3: Skalen zur Kooperation für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen

Aus der Tabelle 7.11 wird deutlich, dass sich die Skala *Soll-Kooperation* bei beiden Professionen aus inhaltlich gleichen Items zusammensetzt, Unterschiede sind lediglich in der Formulierung aufgrund der jeweiligen Perspektivität zu finden. Die Skala *Ist-Kooperation – Qualität* setzt sich im Vergleich der Professionen aus überwiegend inhaltlich gleichen Items zusammen, wobei sich die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* aufgrund mangelnder Korrelationen der Items bei der Gruppe der GrundschullehrerInnen nicht abbilden lässt.

Tab. 7.11: Aggregation der Items für die Skalen zur Erfassung der Kooperation bei ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

	ErzieherInnen	GrundschullehrerInnen
Kooperation	Skala 36 (1 = stimme völlig zu bis 5 = stimme nicht zu)	Skala 29 (1 = stimme völlig zu bis 5 = stimme nicht zu)
Ist-Kooperation – Qualität	d e f g h o q	d e f g h o r s

		t
Ist-Kooperation – Mathematiklernen	c m r t	/
Soll-Kooperation	u v w x y z	u v w x y z

Im Folgenden werden die Skalen zur Kooperation hinsichtlich ihrer Reliabilität und ihrer Trennschärfen als auch ihrer Skaleninterkorrelationen vorgestellt, um Aussagen über die Güte der Skalen treffen zu können.

Bis auf die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* für die Gruppe der Erzieher-Innen (mit $\alpha = .65$ als noch ausreichend zu klassifizieren), erreichen die Werte von Cronbachs Alpha für die Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation, sowohl bei den ErzieherInnen als auch den GrunschullehrerInnen, akzeptable Höhen ($\alpha = .83$ bis $\alpha = .86$). Die Werte der Itemtrennschärfen weisen eine weite Schwankung (von $r_{it} = .184$ bis $r_{it} = .712$) auf, wobei die Werte überwiegend im mittleren bis wünschenswert hohen Bereich liegen (vgl. Tabelle 7.12).

Tab. 7.12: Interne Konsistenz und Itemtrennschärfen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

Skala	Anzahl der Items		Reliabilität		Trennschärfen (part-whole-korrigiert, r_{it})	
	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.
Ist-Kooperation – Qualität	7	9	.84	.86	.497 - .712	.458 - .712
Ist-Kooperation – Mathematiklernen	4	/	.65	/	.184 - .508	/
Soll-Kooperation	6	6	.84	.83	.544 - .665	.541 - .642

Die Skaleninterkorrelationen, als Ausmaß des Skalenzusammenhangs und Hinweis auf die Konstruktvalidität, muss für beide Professionen aufgrund der voneinander abweichenden Skalen getrennt dargestellt werden (vgl. Tabelle 7.13).

Tab. 7.13: Interkorrelationen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 651)

	Ist-Kooperation – Qualität	Ist-Kooperation – Mathematiklernen	Soll-Kooperation
Ist-Kooperation – Qualität	1	.379**	-.225**
Ist-Kooperation – Mathematiklernen	.379**	1	-.029
Soll-Kooperation	-.225**	-.029	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Skalen zur Einschätzung der Ist-Kooperation aus der Perspektive der ErzieherInnen (*Ist-Kooperation – Qualität*, *Ist-Kooperation – Mathematiklernen*) weisen positive Zusammenhänge und einen Korrelationskoeffizienten im mittleren Bereich (r = .379**) auf. Wohingegen die Skala zur Einschätzung der *Soll-Kooperation* mit beiden Skalen zur *Ist-Kooperation* negativ korreliert (annähernd mittlerer Zusammenhang mit der Skala *Ist-Kooperation – Qualität*, sehr kleiner Zusammenhang mit der Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen*).

Für die Gruppe der GrundschullehrerInnen zeigt sich im Vergleich hierzu ein ähnliches Bild (vgl. Tabelle 7.14).

Tab. 7.14: Interkorrelationen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 622)

	Ist-Kooperation – Qualität	Soll-Kooperation
Ist-Kooperation – Qualität	1	-.182**

Soll-Kooperation	-.182**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Zwischen den Skalen zur *Ist-* und zur *Soll-Kooperation* für die Teilstichprobe der GrundschullehrerInnen ist ein negativer und niedriger Zusammenhang vorzufinden.

Insgesamt kann die Güte der Skalen zur *Ist-Kooperation – Qualität* und *Soll-Kooperation* anhand der berechneten internen Konsistenz und der Trennschärfen als gut bzw. akzeptabel bezeichnet werden. Die Skalen weisen einen Zusammenhang auf, so dass davon auszugehen ist, dass sie sich auf den Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' beziehen, jedoch nicht vollständig das Gleiche erfassen und somit jede der Skalen berechtigt ist. Eine Ausnahme hierzu bildet die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* für die Gruppe der ErzieherInnen, welche hinsichtlich der Güte als wenig ausreichend definiert werden kann. Zudem besteht kein eindeutiger Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation'. Aufgrund dessen, aber auch aufgrund des Fehlens dieser Skala für die Gruppe der GrundschullehrerInnen wird die Skala *Ist-Kooperation – Mathematiklernen* aus der weiteren Untersuchung ausgeschlossen.

7.4.3.1.4 Selbst- und Fremdbild der Professionen zur Kooperation – ausgewählte Aspekte

Zusätzlich werden aus der Skala zur Einschätzung der Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) folgende Items in die statistische Analyse einbezogen (vgl. Tabelle 7.15). Das Vorgehen wird gewählt, da diese einzelnen Items wichtige Erkenntnisse versprechen hinsichtlich

- des Selbstbildes (im Sinne von „Wie schätzt die Fachkraft die interinstitutionelle Kooperation aus ihrer Perspektive ein?"),
- des Fremdbildes (im Sinne von „Wie schätzen die Fachkräfte aus Institutionen der anderen Bildungsstufe die interinstitutionelle Kooperation ein?") und

- des antizipierten Fremdbildes (im Sinne von „Wie schätzt die Fachkraft die Bewertung zur interinstitutionellen Kooperation durch Fachkräfte aus Institutionen der anderen Bildungsstufe ein?“).

Die Tabelle 7.15 gibt einen Überblick über die entsprechenden Items, welche mehrheitlich im Rahmen der explorativen Faktoranalysen unter keinem Faktor subsummiert wurden, und die jeweilige Merkmalsverteilung.

Tab. 7.15: Interinstitutionelle Kooperation – Items und Skalierung

Item und Skalierung	Mittelwert (x)		Standardabweichung (s)	
	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.
Dinge, die das Kind in der Kita lernt, werden nach der Einschulung verlernt oder entwertet.	3.9	4.3	.94	.7
In der Grundschule wird an die, in der Kita erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, angeknüpft.	2.5	2.1	.91	.8
Es gibt eine gemeinsame Vorstellung zur Bildung und Entwicklung der Kinder zwischen unserer Kita und den kooperierenden Schulen.	2.4	2.4	1.1	1.0
Durch die Rückmeldung der Lehrkräfte / der ErzieherInnen erfahre ich, woran ich gemeinsam mit den Kindern arbeiten muss.	3.0	3.3	1.3	1.2
Ich denke, die Schule / Kita ist zufrieden mit unserer Kooperation.	2.1	2.3	.9	.9
Skalierung	- 1 = stimme völlig zu - 2 = stimme eher zu - 3 = teils, teils - 4 = stimme eher nicht zu - 5 = stimme nicht zu			

7.4.3.2 Arbeitsbedingungen

Der Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen‘ wird zum einen über Skalen zur Arbeitsbelastung, zum anderen über einzelne Variablen bzw. Items zu allgemeinen Arbeitsbedingungen erfasst. Der Autorin ist bewusst, dass, entsprechend dem

Belastung-Beanspruchungsmodell von Rudow (1994, vgl. Kapitel 4.2), jede Arbeitsbedingung auch als – zunächst wertindifferente – Arbeitsbelastung interpretiert werden kann. Dennoch werden im Rahmen der empirischen Untersuchung zwischen allgemeinen Arbeitsbedingungen und expliziten Arbeitsbelastungen differenziert, um u.a. die Skalen zum Vergleich von objektiven und subjektiven Belastungsfaktoren im Rahmen der statistischen Analysen von den Items, welche allgemeine Arbeitsbedingungen erfassen, eindeutig zu unterscheiden (vgl. Kapitel 4.4). Im Folgenden werde diese im Detail vorgestellt.

7.4.3.2.1 Skalen zur Arbeitsbelastung

Der Konstruktion der Skalen zur Erfassung der Arbeitsbelastung lagen als Orientierungshilfe zum einen die Skalen der Kita-Studie der GEW (2007) zu Grunde, wobei die Items hinsichtlich der Zielstichprobe inhaltlich modifiziert wurden. Zum anderen wurden die Ergebnisse des ersten qualitativen Teilprojekts berücksichtigt.

Nach faktoranalytischen Berechnungen ergeben sich sowohl für die Gruppe der ErzieherInnen als auch für die Gruppe der GrundschullehrerInnen jeweils drei Skalen, welche sich jedoch in Bezug auf die Aggregation ihrer Items zum Teil unterscheiden. Die Skalen zur Erfassung von Arbeitsbedingungen von GrundschullehrerInnen wurde nach explorativer Faktorenanalyse aufgrund mangelnder Faktorladungen ($r \leq .40$, vgl. Tabelle 7.16) um zwei Items (Häufigkeit von Arbeitsbelastungen: Item c und d) bzw. um ein Item (Erleben von Arbeitsbelastungen: Item c) gekürzt, welche einen Mangel an Personal thematisieren.

Die folgenden Abbildungen 7.4 und 7.5 veranschaulichen mithilfe von Beispielitems die drei Skalen zur Erfassung von Arbeitsbelastung aus der Perspektive der ErzieherInnen und der GrundschullehrerInnen.

- *Sozioökonomischer Hintergrund*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung des sozialen Hintergrundes sowie des Migrationshintergrundes der Kinder und ihrer Familien aus der Perspektive der ErzieherInnen.

  Beispielitem:

  - „Ich arbeite mit Kindern, die aus bildungsfernen Familien kommen."

- *Zeit- und Personalmangel*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung zeitlicher und personaler Ressourcen aus der Perspektive der ErzieherInnen.

  Beispielitem:

  - „Wir arbeiten mit zu wenig Personal."

- *Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen*

  Der Fokus liegt auf der Erfassung materieller Ressourcen aus der Perspektive der ErzieherInnen.

  Beispielitem:

  - „Benötigte Materialien und Arbeitsmittel stehen mir nicht zur Verfügung."

Abb. 7.4: Skalen zur Arbeitsbelastung für die Stichprobe der ErzieherInnen

- *Sozioökonomischer Hintergrund*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung des sozialen Hintergrundes sowie des Migrationshintergrundes der Kinder und ihrer Familien aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen.

  Beispielitem:

  - „Ich arbeite mit Kindern, die schlecht Deutsch sprechen."

- *Zeitmangel und zu viel Arbeit*

  Der Fokus liegt auf der Einschätzung zeitlicher und personaler Ressourcen aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen.

  Beispielitem:

  - „Ich stehe unter Zeitdruck." oder „Ich habe zu viel Arbeit."

- *Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen*

  Der Fokus liegt auf der Erfassung materieller Ressourcen aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen.

  Beispielitem:

  - „Ich fühle mich schlecht informiert."

Abb. 7.5: Skalen zur Arbeitsbelastung für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen

Der Tabelle 7.16 ist zu entnehmen, wie die Items im Einzelnen und im Vergleich der Professionen zu einer Skala der Arbeitsbelastung aggregiert sind.

Tab. 7.16: Aggregation der Items für die Skalen zur Erfassung der Arbeitsbelastung bei ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

	ErzieherInnen	GrundschullehrerInnen
Häufigkeit von Arbeitsbelastungen	Skala 23 (1 = praktisch immer bis 5 = praktisch nie)	Skala 19 (1 = praktisch nie bis 5 = praktisch immer)
- Sozioökonomischer Hintergrund	i j k l n	i j k l n o
- Zeit- und Personalmangel	a b c d m o	/
- Zeitmangel und zu viel Arbeit	/	a b m
- Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	e f g h	e f g h
Erleben von Arbeitsbelastungen	Skala 23 (1 = sehr stark bis 5 = gar nicht)	Skala 19 (1 = gar nicht bis 5 = sehr stark)
- Sozioökonomischer Hintergrund	i j k l n	d i j k l n o
- Zeit- und Personalmangel	a b c d h m o	/
- Zeitmangel und zu viel Arbeit	/	a b m

-	Mangel an Arbeits-materialien und -informationen	e f g	e f g h

Dabei wurde jedes Item der Skalen zur Arbeitsbelastung von den ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen aus zwei Perspektiven beantwortet. Zum einen sollte die Häufigkeit des Auftretens von Arbeitsbedingungen eingeschätzt werden – im Sinne einer möglichst objektiven Abbildung der Häufigkeit –, zum anderen aber auch die dadurch subjektiv erlebte Belastung.

Die im Rahmen der Reliabilitätsanalysen errechnete interne Konsistenz der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbedingungen (vgl. Tabelle 7.17) ist sowohl für die Gruppe der ErzieherInnen als auch der GrundschullehrerInnen im mittleren bis hohen Bereich anzusiedeln ($\alpha = .343$ bis $\alpha = .766$).

Tab. 7.17: Interne Konsistenz der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbedingungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

Skala	Anzahl der Items		Reliabilität		Trennschärfen (part-whole-korrigiert)	
	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.
Sozioökonomischer Hintergrund	5	6	.83	.82	.343 - .766	.412 - .732
Zeit- und Personal-mangel (ErzieherInnen)	6	/	.73	/	.375 - .661	/
Zeitmangel und zu viel Arbeit (Grundschullehrer-Innen)	/	6	/	.72	/	.478 - .583
Mangel an Arbeits-materialien und -informationen	4	4	.63	.62	.387 - .456	.359 - .446

Die interne Konsistenz der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung (Tabelle 7.18) liegt bei beiden Professionen ebenso im mittleren bis hohen Bereich ($\alpha = 394$ bis $\alpha = 758$).

Tab. 7.18: Interne Konsistenz der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

Skala	Anzahl der Items		Reliabilität		Trennschärfen (part-whole-korrigiert)	
	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.	Erz.	Leh.
Sozioökonomischer Hintergrund	5	7	.83	.83	.453 - .758	.427 - .702
Zeit- und Personal-mangel (ErzieherInnen)	7	/	.80	/	.483 - .585	/
Zeitmangel und zu viel Arbeit (Grundschullehrer-Innen)	/	3	/	.74	/	.504 - .639
Mangel an Arbeits-materialien und -informationen	3	4	.65	.71	.394 - .535	.468 - .518

Die Interkorrelationen der Skalen zur Arbeitsbelastung werden wiederum für beide Berufsgruppen getrennt und je nach Perspektive der Einschätzung (Häufigkeit und Erleben von Arbeitsbelastungen) dargestellt, es wird mit der Gruppe der ErzieherInnen begonnen (vgl. Tabellen 7.19 und 7.20).

Die Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen korrelieren untereinander im mittleren Bereich positiv, wobei der Zusammenhang zwischen der Skala zur Einschätzung der Häufigkeit von Arbeitsbelastungen durch einen Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen und den sozioökonomischen Hintergrund mit r = .262** den kleinsten Korrelationskoeffizienten aufweist und damit fast im niedrigen Bereich liegt (vgl. Tabelle 7.19).

Tab. 7.19: Interkorrelationen der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbelastungen für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 624)

	Sozioökonomischer Hintergrund	Zeit- und Perso-nalmangel	Mangel an Ar-beitsmaterialien und -informationen
Sozioökonomischer	1	.472**	.262**

Hintergrund			
Zeit- und Personalmangel	.472**	1	.501**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.262**	.501**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Hinsichtlich der Skalen zum subjektiven Erleben von Arbeitsbelastungen durch die ErzieherInnen lassen sich ebenso positive als auch mittlere bis leicht hohe (r = .511**) Zusammenhänge zwischen den Skalen feststellen (vgl. Tabelle 7.20).

Tab. 7.20: Interkorrelationen der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 624)

	Sozioökonomischer Hintergrund	Zeit- und Personalmangel	Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen
Sozioökonomischer Hintergrund	1	.502**	.302**
Zeit- und Personalmangel	.502**	1	.511**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.302**	.511**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Im Folgenden werden die Skaleninterkorrelationen für die Gruppe der GrundschullehrerInnen vorgestellt (vgl. Tabellen 7.21 und 7.22), die im professionsspezifischen Vergleich ähnliche Zusammenhänge aufweisen.

Wie bei der Gruppe der ErzieherInnen sind die Skaleninterkorrelation hinsichtlich der Einschätzung der Häufigkeit der Arbeitsbelastung durch die GrundschullehrerInnen positiv und liegen im mittleren Bereich, wobei hier ebenso der Zusammenhang

zwischen den Skalen zum Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen und zum sozioökonomischen Hintergrund den kleinsten Korrelationskoeffizienten aufweist (vgl. Tabelle 7.21).

Tab. 7.21: Interkorrelationen der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbelastung für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 649)

	Sozioökonomischer Hintergrund	Zeit- und Personalmangel	Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen
Sozioökonomischer Hintergrund	1	.412**	.331**
Zeit- und Personalmangel	.412**	1	.484**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.331**	.484**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Skaleninterkorrelationen zur erlebten Arbeitsbelastung liegen im Vergleich zu denen der ErzieherInnen mit maximal r = .534 etwas höher bzw. im leicht hohen Bereich. Auch hier lassen sich zwischen den Skalen positive Zusammenhänge feststellen (vgl. Tabelle 7.22).

Tab. 7.22: Interkorrelationen der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 649)

	Sozioökonomischer Hintergrund	Zeit- und Personalmangel	Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen
Sozioökonomischer Hintergrund	1	.543**	.451**
Zeit- und Personalmangel	.543**	1	.534**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.451**	.534**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

7.4.3.2.2 Weitere ausgewählte Arbeitsbedingungen

Neben den Skalen zur objektiven und subjektiven Arbeitsbelastung werden weitere Variablen als ausgewählte Aspekte im Zusammenhang der Analyse und der Wirkungsbeziehungen von Arbeitsbedingungen und Kooperation eruiert. Hierzu zählen

- die Regionszugehörigkeit,
- der Funktionsbereich,
- der Beschäftigungsumfang,
- die Berufserfahrung,
- das Einzugsgebiet und
- die räumlichen Distanzen zwischen den Institutionen.

Unter dem Aspekt der Regionszugehörigkeit wird für das Bundesland Baden-Württemberg ein Vergleich von städtischen und ländlichen Regionen angestrebt. In Anlehnung an die Begriffsbestimmung der internationalen Statistikkonferenz von 1887 (vgl. Flacke 2004, vgl. Kapitel 7.3), fallen Angaben zu Einwohnerzahlen mit bis zu 5000 in die Kategorie Land und bis zu 10.000 in die Kategorie Kleinstadt. Gemeinden mit bis zu 100.000 gelten als Mittelstadt und ab 100.000 Einwohner werden Großstädte ausgewiesen. Zu Bremen gehört neben der Stadtgemeinde Bremen noch die 60 Kilometer nördlich gelegene Stadtgemeinde Bremerhaven (sogenannter Zwei-Städte-Staat). Insgesamt umfasst der Stadtstaat knapp 550.000 Einwohner und wird damit als Großstadt interpretiert. In die statistischen Analysen zur Hypothesenprüfung wird Bremen jedoch nicht aufgenommen, da es zum einen keine vergleichbaren Stadt-Land-Regionen gibt und es zum anderen aufgrund der Bundeslandeffekte zu verzerrten Ergebnissen kommen kann.

Für die Stadt Bremen werden die mit Hilfe von 22 Einzelindikatoren ermittelten Sozialindikatoren der Ortsteile als Vergleichsgrundlage herangezogen (vgl. Tabelle 7.23).

Tab. 7.23: Übersicht der Einzelindikatoren (SAFGJS 2010, S. 4)

Nr.	Indikator	Inhaltl. Gruppe
1	Personen >= 65 Jahre pro 100 Personen < 15 Jahre	D
2	Männer pro 100 Frauen >= 65 Jahre	D
3	Anteil ausländischer Mitbürger an der Bevölkerung	C **
4	Anteil ausländischer Mitbürger <18 Jahre an Bevölkerung <18 Jahre	D **
5	Zahl der <1-jährigen Kinder pro 100 Frauen 15-<45 Jahre	D
6	Anteil Jugendlicher 12-<18 Jahre an Bevölkerung	D
7	Schulabschlüsse	A
8	Fortzüge	C
9	Zuzüge	C
10	Wahlbeteiligung an der Bürgerschaftswahl	C
11	Wahlbeteiligung an der Bundestagswahl	C
12	Falldichte Jugendgerichtshilfe (Anklagen)	D
13	Arbeitslosenziffer	B
14	Arbeitslosenziffer (ausländische Mitbürger)	B
15	Falldichte Sozialdienst Erwachsene 18-25 Jahre	D
16	Falldichte Sozialdienst Erwachsene 26-60 Jahre	D
17	Falldichte Sozialdienst Erwachsene über 60 Jahre	D
18	Anteil alleinerziehender Haushalte	D
19	Anteil SGB II-Bezieher	B
20	Anteil SGB II-Bezieher (ausländische Mitbürger)	B
21	Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund	*
22	Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund <18 an Bevölkerung <18	*

* Diese Indikatoren können alternativ zu den Indikatoren 3 und 4 eingesetzt werden (s. S. 12 Nr. 4.2 "Migration").

** Diese Indikatoren werden bei der Alternativberechnung durch die Indikatoren 21 und 22 ersetzt.

Aus den einzelnen Sozialindikatoren wird ein Sozialindex für jeden Ortsteil (mindestens 1000 Einwohner) nach vorgegebener Methode berechnet (SAFGJS 2010, S. 12). Diese Sozialindizes werden, in Anlehnung an die Mitteilung des Senats[80] (Mitteilung vom 07.04.2015) zu den Sozialindikatoren und der Ressourcenzuweisung an Schulen in Bremen, anhand mathematischer Operationen auf eine Skala, welche von 0 (besonders gute soziale Bedingungen der Ortsteile bzw. keine soziale Belastung) bis 100

[80] Senat 2015, https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2015-04-08_Drs-18-684%20S_5e0f1.pdf [15.05.2015]

(besonders kritische soziale Bedingungen der Ortsteile bzw. starke soziale Belastung), transponiert (ebd., S. 3). Die der Skala zugeordneten Grundschulen und Kitas werden in fünf Sozialstufen eingeteilt, wobei die erste Stufe positive und die fünfte Stufe negative soziale Bedingungen aufweist (ebd., S. 3). Die 100-Punkte-Skala wird in Schritten von 20 Punkten untergliedert, so dass sich folgende Einteilung ergibt:

- Sozialstufe 1: Sozialindex ≤ 19,99
- Sozialstufe 2: Sozialindex = 20 bis ≤ 39,99
- Sozialstufe 3: Sozialindex = 40 bis ≤ 59,99
- Sozialstufe 4: Sozialindex = 60 bis ≤ 79,99
- Sozialstufe 5: Sozialindex ≥ 80 (ebd., S. 4).

Die bremischen Institutionen der vorliegenden Untersuchung wurden den entsprechenden Sozialstufen zugeordnet. Die Zusammensetzung der Stichprobe in Anlehnung an die Kategorisierung nach Sozialstufen ist Tabelle 8.4 (vgl. Kapitel 8.2) zu entnehmen.

In der folgenden Tabelle 7.24 wird im Zusammenhang mit ausgewählten Arbeitsbedingungen zunächst die Variable, welche den professionsspezifischen Funktionsbereich abfragt, sowie deren Merkmalsverteilung (Mehrfachnennungen möglich) dargestellt.

Tab. 7.24: Funktionsbereich – Variable und Skalierung

		Anzahl (n)	Gültige Prozente (%)
ErzieherInnen (n_{gesamt} = 769)	In welchem Funktionsbereich sind Sie tätig?		
	- Gruppenleitung	431	56.7
	- Zweit- bzw. Ergänzungskraft	226	29.7
	- Gruppenübergreifende Tätigkeit (z.B. Konzeptentwicklung)	120	15.8
	- Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen	76	10.0
	- Stellvertretende Einrichtungsleitung	76	10.0
	- Freigestellte Einrichtungsleitung	85	11.2
	- Kontaktperson Kita-Schule	64	8.4
	- KrankheitsstellvertreterIn oder SpringerIn	30	3.9

	- Sonstiges	83	10.9
LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	In welcher Funktion sind Sie tätig?		
	- SchulleiterIn	105	13.9
	- KlassenlehrerIn	576	76.5
	- ReferendarIn	15	2.0
	- Sonstiges	173	23.0

Die im Fragebogen verwendeten Variablen zum Beschäftigungsumfang und zur Berufserfahrung werden in der folgenden Tabelle 7.25 dargestellt.

Tab. 7.25: Beschäftigungsumfang und Berufserfahrung – Variablen und Skalierung

		Anzahl (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen (ng_{esamt} = 769)	Wie viele Stunden arbeiten Sie gemäß Arbeitsvertrag pro Woche?	750	35.1	7.0
	Wie viele Stunden arbeiten Sie zurzeit im Durchschnitt zusätzlich pro Woche (z.B. für Vor- und Nachbereitungszeiten, Zusammenarbeit mit Eltern o.ä.) außerhalb der Dienstzeit?	713	3.0	5.1
	Seit wie vielen Jahren sind Sie insgesamt in einer Kindertageseinrichtung tätig? Bitte ziehen Sie Unterbrechungen (z.B. aufgrund von Erziehungszeiten, Arbeitslosigkeit etc.) ab.	752	15.17	10.35
LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	Wie hoch ist Ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung?	753	22.6	5.9
	Wie viele Stunden wenden Sie tatsächlich pro Woche insgesamt für Ihre Arbeit als GrundschullehrerIn auf?	719	37.0	12.1
	Seit wie vielen Jahren sind Sie insgesamt (inkl. Referendariat) als LehrerIn tätig? Bitte ziehen Sie Unterbrechungen (z.B. aufgrund von Erziehungszeiten, Arbeitslosigkeit etc.) ab.	754	17.33	11.03

Deutlich werden die hohen Standardabweichungen der Variablen zum Beschäftigungsumfang als auch zur Berufserfahrung. Nach Bereinigung der Daten durch die Elimination von Ausreißern stellt sich die Merkmalsverteilung wie folgt dar (vgl. Tabelle 7.26).

Tab. 7.26: Beschäftigungsumfang und Berufserfahrung – bereinigte Variablen und Skalierung

		Anzahl (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen (ng_{gesamt} = 769)	Wie viele Stunden arbeiten Sie gemäß Arbeitsvertrag pro Woche?	750	35.1	7.0
	Wie viele Stunden arbeiten Sie zurzeit im Durchschnitt zusätzlich pro Woche (z.B. für Vor- und Nachbereitungszeiten, Zusammenarbeit mit Eltern o.ä.) **außerhalb der Dienstzeit**?	707	2.39	2.82
	Seit wie vielen Jahren sind Sie insgesamt in einer Kindertageseinrichtung tätig? Bitte ziehen Sie Unterbrechungen (z.B. aufgrund von Erziehungszeiten, Arbeitslosigkeit etc.) ab.	738	15.24	10.14
LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	Wie hoch ist Ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung?	753	22.6	5.9
	Wie viele Stunden wenden Sie tatsächlich pro Woche insgesamt für Ihre Arbeit als GrundschullehrerIn auf?	666	15.79	7.64
	Seit wie vielen Jahren sind Sie insgesamt (inkl. Referendariat) als LehrerIn tätig? Bitte ziehen Sie Unterbrechungen (z.B. aufgrund von Erziehungszeiten, Arbeitslosigkeit etc.) ab.	744	17.29	10.84

Der Tabelle 7.27 ist die Variable zur Erfassung des Einzugsgebietes, welches sich auf die Anzahl der abgebenden Kindergärten als auch auf die Anzahl der aufnehmenden Grundschulen bezieht, dargestellt.

Tab. 7.27: Einzugsgebiet – Variable und Skalierung

		Anzahl (n)	Gültige Prozente (%)
ErzieherInnen (n_{gesamt} = 769)	Wie viele Grundschulen nehmen regelmäßig Kinder aus Ihrer Kita in die 1. Klasse auf?		
	- 1 – 2 Schulen	448	59.6
	- 2 – 3 Schulen	186	24.7
	- 3 – 4 Schulen	78	10.4
	- 4 – 5 Schulen	13	1.7
	- 5 – 6 Schulen	9	1.2
	- mehr als 6 Schulen	18	2.4
	Gesamt	752	100.0
LehrerInnen (n_{gesamt} = 756)	Von wie vielen Kitas nimmt Ihre Schule regelmäßig Kinder in die 1. Klasse auf?		
	- 1 – 2 Kitas	182	25.0
	- 2 – 3 Kitas	117	16.0
	- 3 – 4 Kitas	154	21.1
	- 4 – 5 Kitas	94	12.9
	- 5 – 6 Kitas	58	8.0
	- mehr als 6 Kitas	124	17.0
	Gesamt	729	100.0

Bezüglich der räumlichen Distanzen werden nicht die tatsächlichen Entfernungen in Kilometern erfasst, sondern es wird auf Itemebene eingeschätzt, inwiefern dieser Aspekt eine Kooperation erschwert (vgl. Tabelle 7.28). Der Vergleich ist vor allem auf der Ebene der Bundesländer interessant, da Baden-Württemberg als Flächenstaat und mit ländlichen Regionen gegenüber Bremen als Stadt-Staat in diesem Zusammenhang völlig andere Voraussetzungen mitbringt.

Tab. 7.28: Räumliche Distanz – Item und Skalierung

Item und Skalierung	BaWü (n = 1233)		Bremen (n = 224)	
	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Räumliche Distanzen erschweren die Kooperation.	3.54	1.38	3.45	1.27
Skalierung	- 1 = stimme völlig zu - 2 = stimme eher zu - 3 = teils, teils - 4 = stimme eher nicht zu - 5 = stimme nicht zu			

Im Weiteren werden die der empirischen Untersuchung anschließenden Analysemethoden vorgestellt.

7.5 Analysemethoden

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Datensatz wird mit SPSS 20.0 ausgewertet. Es werden sowohl deskriptive Analysen zur Prüfung der Merkmalsverteilungen in den Stichproben ErzieherInnen vs. GrundschullehrerInnen und Bremen vs. Baden-Württemberg als auch Korrelations-, Varianz- und Regressionsanalysen zur Hypothesenprüfung durchgeführt. Die Ergebnisse werden aufgrund folgender Signifikanzniveaus bewertet: $p \leq 0{,}05$: signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5%), $p \leq 0{,}01$: sehr signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 1%) und $p \leq 0{,}001$: hochsignifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,1%). Hiervon abweichend wird das Signifikanzniveau bei Verletzung der Homogenitätsannahme varianzanalytischer Berechnungen (Levené-Test) adjustiert ($p \leq 0{,}01$: signifikant und $p \leq 0{,}001$: sehr signifikant).

7.5.1 Umgang mit fehlenden Werten[81]

Fehlende Werte durch die Nicht-Beantwortung von Items (survey-nonresponses) des Fragebogens können vielfältigen Ursachen haben (Rubin, 1987, S. 1ff.) und sind in groß angelegten empirischen Untersuchungen nicht unüblich bzw. nicht umgänglich (exemplarisch: Blömeke et al. 2008, S. 230). Dabei muss unterschieden werden in (a) missing completely at random (MCAR; typisch sind Transferfehler bei der Eingabe der Fragebogendaten in z.B. SPSS), (b) missing at random (MAR; fehlende bzw. zum Teil fehlende Daten durch eine mangelnde Motivation der Befragten) und (c) not missing at random (NMAR; bewusstes Nicht-Beantworten von Items). Mittels deskriptiver Analysen wurden fehlende Werte vom Typ MCAR identifiziert und korrigiert. Fehlende Werte vom Typ MAR wurden benutzerdefiniert mit „99“ in der Datenmatrix codiert, da die Zahl „99“ in dieser Untersuchung keinem realen Zahlenwert zuzuordnen ist und somit eine doppelte Bedeutung ausgeschlossen werden kann. Anhand deskriptiver Häufigkeits- und Kreuztabellen wurde der Datensatz auf fehlende Werte vom Typ NMAR untersucht (Weiber & Mühlhaus 2010, S. 143), wobei keine Ausfallmechanismen oder systematisch fehlende Angaben identifiziert wurden.

Da der Anteil fehlender Werte im Datensatz mit 0,1% bis 1% (je nach Item) im moderaten Bereich liegt und Berechnungen nicht eingeschränkt werden, sind Imputationen nicht notwendig. Für statistische Analysen werden fehlende Werte listenweise ausgeschlossen.

7.5.2 Itemstatistik

Items, die aufgrund der im Folgenden beschriebenen Itemstatistik als ungeeignet identifiziert werden können, wurden entweder entfernt oder in modifizierter Form in den Fragebogen übernommen.

[81] Ausführungen zu den Analysemethoden erfolgen in Anlehnung an Levin, Meyer-Siever & Gläser 2015b.

Die Daten wurden zunächst mit Hilfe deskriptiver Analysen auf Konsistenz und Richtigkeit hinsichtlich Ausreißer, fehlender Werte und Antwortmuster überprüft und anschließend bereinigt. Anschließend wurden die Itemrohwerte einer Itemanalyse unterzogen, welche die Betrachtung der Itemverteilung als auch die Berechnung der Itemschwierigkeit und Itemtrennschärfe beinhaltete. Eine linkssteile Verteilung der Antworten deutet darauf hin, dass das Item bezüglich des untersuchten Merkmals zu leicht ist bzw. nicht gut differenziert, da es von den meisten Befragten beantwortet werden kann bzw. für die meisten Befragten zutrifft (Bodeneffekt). Wohingegen rechtssteile Verteilungen auf ein Item hinweisen, welches zu schwierig ist bzw. von den meisten abgelehnt wird und damit aufgrund der mangelnden Differenzierungsfähigkeit auch eher ungeeignet ist (Deckeneffekt). Zudem können zwei- oder mehrgipflige Verteilungen aufzeigen, dass ein Item mehr als nur Interpretationsmöglichkeit bietet. Items, die eine links- oder rechtssteile bzw. eine mehrgipflige Verteilung nach Analyse der Pretest-Daten aufwiesen wurden als ungeeignet eingestuft.

Zusätzlich wurden mit Hilfe von SPSS Itemschwierigkeiten und die Itemtrennschärfen berechnet. Die Itemschwierigkeit gibt Auskunft über den Anteil derjenigen, die diesem Item zustimmen bzw. dieses Item ablehnen und differenziert somit zwischen Teilnehmenden mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung. Die Bestimmung der Itemschwierigkeit von mehrstufigen Items erfolgte über die Berechnung von Maßen der zentralen Tendenz und Dispersionsmaßen. In Anlehnung an Zöfel (2006) wurden Items mit einem Schwierigkeitsindex kleiner als 20% (die meisten Befragten lehnen das Item ab) als auch größer als 80% (die meisten Befragten stimmen dem Item zu) von der Hauptuntersuchung ausgeschlossen (ebd., S. 235).

Mit Hilfe der Itemtrennschärfe kann festgestellt werden, wie gut das Testergebnis aufgrund der Beantwortung des einzelnen Items vorhersagbar ist (Bortz & Döring, 2005. Hierzu wurden im Rahmen von Reliabilitätsanalysen die Trennschärfe-Koeffizienten durch die Berechnung von part-whole-Korrelationen bzw. Korrelationen mit dem Skalenwert ohne das zu untersuchende Item ermittelt. Nach Bortz und Döring (2006, S. 220) werden die Trennschärfe-Koeffizienten wie folgt eingeschätzt:

- $r_{it} \leq .30$ = geringe Trennschärfe
- $r_{it} \geq .30$ bis $r \leq .50$ = mittlere Trennschärfe
- $r_{it} \geq .50$ = hohe Trennschärfe (ebd., S. 220).

Wünschenswert sind hohe Trennschärfen, da diese Items gut zwischen den Befragten differenzieren können.

7.5.3 Bestimmung der Gütekriterien

Objektivität

Zur Bestimmung der Objektivität der Untersuchung bzw. des Ausmaßes der Unabhängigkeit der Ergebnisse von jeglichen Einflüssen außerhalb der befragten Person muss unterschieden werden in Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.

Aufgrund des Ausfüllens des Fragebogens in „Eigenregie“ können Aspekte wie z.B. Unterbrechung der Fragebogenbearbeitung, Rücksprache mit KollegInnen, situative Einflüsse als Kriterien der Durchführungsobjektivität nicht kontrolliert werden. Durch die Standardisierung des Fragebogens an sich wird jedoch Konstanz in der Durchführung gewonnen, so können z.B. Interviewer- und Reihenfolgeeffekte ausgeschlossen werden. Die Auswertungsobjektivität kann als gesichert angenommen werden, da der Fragebogen überwiegend geschlossene Fragen beinhaltet, insgesamt nur drei Personen die Daten in Zahlenwerte transferierten und der Umgang mit den Daten, z.B. hinsichtlich Datencodierung, fehlender Werte, Beantwortungen zwischen den Kästchen, eindeutig anhand eines Codebooks geregelt war. Die Interpretationsobjektivität kann ebenso, bis zu einem gewissen Grad, als gesichert angesehen werden, da die Ergebnisse zum einen mit ihren Vergleichswerten (z.B. Mittelwerte, Standardabweichungen) dargestellt, die Skalen ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 7.4.3) und zum anderen in Expertendiskussionen (z.B. Doktorandenkolloquien, projektbegleitende Fachgesprächen) abgeglichen wurden.

Reliabilität

Zur Bestimmung der Reliabilität bzw. der Zuverlässigkeit, mit der der Fragebogen den Untersuchungsgegenstand erhebt, wurden die Skalen bzw. die entsprechenden Unterskalen (vgl. Kapitel 7.4.3) zunächst auf Eindimensionalität, als Voraussetzung

der Reliabilitätsanalyse, geprüft. Hierfür wurden explorative Faktoranalysen durchgeführt, um latente, voneinander unabhängige Variablen („Faktoren“) der Skalen zu identifizieren. Items, welche hoch mit einem Faktor korrelieren bzw. auf ihm laden, wurden gemeinsam als Faktor extrahiert – dabei wurden Korrelationskoeffizienten mit absoluten Werten $r \leq .40$ in der Ausgabe unterdrückt. Items des Pretests und der Hauptuntersuchung, die dieses Kriterium nicht erfüllten, wurden – auch im Sinne der Dimensionsreduktion des zu pilotierenden Fragebogens – nicht in die Hauptuntersuchung bzw. in die statistischen Analysen der vorliegenden Arbeit aufgenommen. Zur Faktorenextraktion wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren wurde anhand eines Scree-Tests bestimmt. Bei nicht eindeutig zu erkennenden Knick[82] wurde alternativ das Kaiser-Kriterium (Kaiser, 1974) angelegt, wonach die Faktoren ausgewählt wurden, deren Eigenwerte größer 1 sind bzw. einen nennenswerten Erklärungsgehalt aufweisen. Die Rotation der Faktorenstruktur erfolgte über Varimax-Rotation, um die Anzahl der Variablen mit hohen Ladungen für jeden Faktor zu minimieren und so die Interpretation der Faktoren zu vereinfachen. Die so extrahierten und zu einem Faktor aggregierten Items wurden anschließend erneut inhaltlich geprüft, um eine sinnvolle und stimmige Interpretation der Faktoren bzw. der Unterskalen entsprechend der Konstruktbedeutung zu gewährleisten. Bei negativen Ladungen wurden die entsprechenden Items zum Zwecke einer gleichgerichteten Polung aller Items resp. Skalen umkodiert.

Für die anschließende Reliabilitätsanalyse[83] wurde als Kriterium die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) berechnet. Ein hohes Cronbachs Alpha (α) ergibt sich, wenn die Itemvarianzen im Vergleich zur Gesamtvarianz niedrig sind. Als kritischer Wert wird mindestens $\alpha = .70$ empfohlen (Nunally, 1994, S. 252), wobei die Grenzwerte für eine akzeptable Reliabilität jedoch in der Literatur nicht einheitlich dargestellt werden. Zu beachten ist, dass das Cronbachs-Alpha von der Anzahl der Items, die einen Faktor resp. eine Skala abbilden, abhängig ist (mit steigender Itemanzahl steigt die Gesamtvarianz und damit auch der Cronbachs-Alpha-Koeffizient). So kann in Anlehnung an Peter (1997, S. 180) speziell bei drei und zwei Items auch ein Cronbachs-Alpha von mindestens $\alpha = .40$ als akzeptabel erachtet werden (vgl. Peter1997,

[82] Der „Elbow“ bzw. Knick in der Darstellung der Eigenwerte im Koordinatensystem ist hierbei kennzeichnend für die Festlegung der kritischen Grenze.

[83] Eine Berechnung der Retest-Reliabilität war aus untersuchungsökonomischen Gründen nicht möglich. Ebenso konnte aufgrund eines fehlenden vergleichbaren Fragebogens keine Paralleltest-Reliabilität berechnet werden. Die Analyse der internen Konsistenz kann als Erweiterung der Split-Half-Reliabilität angesehen werden, da nicht nur zwei Hälften eines Tests, sondern alle Items miteinander korreliert werden.

S. 180). Bei Werten unter $\alpha = .70$ wurden, soweit es möglich war, sukzessive Items eliminiert, sofern dieses Vorgehen zu einer Erhöhung der internen Konsistenz der Skala führte.

Validität

Das Gütekriterium Validität (das Maß mit dem das Instrument das misst, was es messen soll) kann an sich nicht bewiesen werden, sondern muss vielmehr geschlussfolgert werden (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 137): „Wenn neben der Reliabilität der Messungen auch der Nachweis von Inhalts- und Konstruktvalidität erbracht ist", wird diese Schlussfolgerung als gerechtfertigt angesehen (ebd., S. 137).

Die *Inhaltsvalidität* kann aufgrund der, im Zuge der qualitativen Vorstudie durchgeführten, Experteninterviews als auch durch die sorgfältige Auswahl der sachlogisch exakt operationalisierten Messindikatoren sowie den studienbegleitenden Experten- bzw. Fachgesprächen als gegeben angenommen werden. Zusätzlich wurde im Rahmen der Pilotierung des Fragebogens bewusst eine größere Menge Items je Konstrukt generiert, um nach analytisch bedingter Reduktion eine repräsentative Itemmenge zu sichern. Anmerkungen und Kommentare, die die Befragten zur Verständlichkeit der Items und zum Antwortmodus im Pretest zusätzlich zur Beantwortung der Items machten, wurden ebenso bei der Auswahl der Items und Skalen für die Hauptuntersuchung berücksichtigt.

Zur Gewährleistung der *Konstruktvalidität* wurde anhand explorativer Faktoranalysen die dimensionale Struktur des Fragebogens analysiert und überprüft. Zudem kann anhand der Skaleninterkorrelationen (vgl. Kapitel 7.4.3) festgestellt werden, inwieweit statistische Zusammenhänge zwischen den Subskalen bestehen. Dabei werden eher niedrige bis mittlere Skaleninterkorrelationen angestrebt, um zu gewährleisten, dass die Skalen sowohl zur allgemeinen Einschätzung der Kooperation bzw. der Arbeitsbedingungen beitragen, aber auch einen eigenen Aspekt zur Beschreibung des untersuchten Konstrukts repräsentieren. Die Grenzwerte für die Einschätzung der Höhe einer Korrelation werden in Anlehnung an Cohen (1988) wie folgt festgelegt:

- $r \geq .10$ bis $r \leq .30$ für eine geringe Korrelation,
- $r \geq .30$ bis $r \leq .50$ für eine mittlere Korrelation und

- $r \geq .50$ für eine hohe Korrelation.

Vor diesem Hintergrund kann von einem ausreichend validen Untersuchungsinstrument ausgegangen werden.

Die folgenden Kapitel beschreiben das statistische Vorgehen zur Prüfung der in Kapitel 6 formulierten Hypothesen. Dabei wird gesondert auf statistische Verfahren zur Prüfung von Zusammenhangshypothesen und Unterschiedshypothesen eingegangen.

7.5.4 Prüfen von Zusammenhangshypothesen

Zur Überprüfung des linearen Zusammenhangs zwischen den Skalen werden Korrelationen berechnet, wobei die Wahl des Korrelationskoeffizienten vom Skalenniveau abhängig ist Es können Zusammenhänge zwischen metrischen als auch nichtmetrischen Skalen berechnet werden (Bortz & Schuster 2010). Die Höhe des Korrelationskoeffizienten an sich wird wiederum in Anlehnung an Cohen (1988) interpretiert (vgl. Kapitel 7.5.3). Bei intervallskalierten und dichotomen Variablen wird die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet. Voraussetzungen hierfür sind annähernd normalverteilte Variablen (liegt diese Voraussetzung nicht vor, wird auf den Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zurückgegriffen). Sofern mindestens eine Variable ordinal skaliert ist, wird die Rangkorrelation nach Spearman berechnet.

Zudem ist es an mancher Stelle notwendig, die errechneten Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) auf signifikante Unterschiedes der Stärke ihrer Zusammenhänge zu prüfen. Hierzu werden zunächst z-Transformationen nach Fisher $[(z = 0.5 \times (\ln(1 + r) - \ln(1 - r))]$ und für jeden Korrelationskoeffizienten ein Konfidenzintervall ($\sigma = \frac{1}{\sqrt{n-3}}$; Untergrenze des 95%-Konfidenzintervalls: $z - 1.96 \times \sigma$; Obergrenze des 95%-Konfidenzintervalls: $z + 1.96 \times \sigma$) berechnet. Sofern sich keine Überschneidungen der Konfidenzintervalle nachweisen lassen, liegen signifikant unterschiedliche Korrelationskoeffizienten vor (Bortz & Döring 2006, S. 659, Eid, Gollwitzer & Schmitt 2011, S. 547f.).

Regressionsanalysen

Unter der Voraussetzung, dass zwei Variablen signifikant miteinander korrelieren, kann die prognostische Relevanz von einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Regressor, Prädiktor) für eine abhängige Variable (Regressand, Kriterium) anhand linearer Regressionsanalysen festgestellt werden. Dabei müssen die abhängigen Variablen ein metrisches Skalenniveau aufweisen, wohingegen die unabhängigen Variablen metrisch oder dichotom-kategorial sein können. Darüber hinaus müssen für die Durchführung der linearen Regression die Voraussetzungen der Homoskedastizität bzw. die Homogenität der Varianzen der beteiligten Variablen (Prüfung durch Streudiagramm der vorhergesagten Werte vs. Residuen) und der annähernden Normalverteilung abhängiger Regressionsresiduen (Differenz zwischen wahrem Wert und vorhergesagtem Wert; entspricht dem Vorhersagefehler) sowie die Linearität der Zusammenhänge erfüllt sein. Die Methode für die Variablenauswahl ist die Prozedur *Schrittweise*, bei der die Variablen in Abhängigkeit von der Höhe ihrer F-Wahrscheinlichkeit aufgenommen werden.

Die Stichprobengröße ist auch entscheidend für die Festlegung der Anzahl der zu untersuchenden Prädiktoren (Wilks, 1995). Jedoch lassen sich in der Fachliteratur unterschiedliche Angaben zur Bestimmung des Verhältnisses der Anzahl der Fälle zur Anzahl der Prädiktoren finden. Nach Schendera (2008) gilt als allgemeine Regel: $N \geq 50 + 8m$, wobei m die Anzahl der Prädiktoren im Modell beschreibt (ebd., S. 133). Bühner und Ziegler (2009, S. 682) verweisen auf zwei weitere alternative Regeln: „15-mal die Anzahl der Prädiktoren“ und „50 plus die Anzahl der Prädiktoren“ (ebd., S. 682). Ein anschließender F-Test prüft die errechnete Regressionsgleichung auf Signifikanz. Ist der F-Wert mit $p < .05$ statistisch signifikant, ist das vorliegende Regressionsmodell gegen den Zufall abgesichert.

Zur Prüfung der Güte des Regressionsmodells wird in Anlehnung an Backhaus u.a. (1994) das korrigierte Bestimmtheitsmaß (R^2) herangezogen, welches Einflüsse, die sich durch die Anzahl der Prädiktoren und durch die Stichprobengröße ergeben, bereinigt (ebd., S. 25). Dabei fällt das Bestimmtheitsmaß, welches Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann, umso höher aus, je größer der Anteil der erklärten Varianz an der Gesamtvarianz ist. Das bedeutet theoretisch, dass bei $R^2 = 1$ die abhängige Variable vollständig (also zu 100%) durch das vorliegende Regressionsmodell erklärt werden kann.

7.5.5 Prüfen von Unterschiedshypothesen

Die im Rahmen dieser Arbeit zu prüfenden Unterschiedshypothesen basieren auf Gruppenvergleichen, welche mittels varianzanalytischer Berechnungen, die als unabhängige Variable z. B. das Bundesland (Baden-Württemberg vs. Bremen) oder die Profession (ErzieherInnen vs. GrundschullehrerInnen mit vs. ohne mathematisches Studium) berücksichtigten, durchgeführt werden. Wobei die unabhängigen Variablen im Rahmen von Varianzanalysen als Faktoren und deren Ausprägungen als Faktorstufen (einfaktoriell bis mehrfaktoriell) bezeichnet werden. In Abhängigkeit der Anzahl der Faktoren der abhängigen Variablen wird zwischen einfaktorieller oder mehrfaktorieller, univariater Varianzanalysen (ANOVA) unterschieden, bei mehr als einer abhängigen Variablen spricht man von multivariater Varianzanalye (MANOVA). Als Voraussetzungen für die Durchführung einer Varianzanalyse müssen folgende Kriterien erfüllt sein: metrisches Skalenniveau der abhängigen Variablen, Unabhängigkeit der Stichproben, normalverteilte Merkmale in den Stichproben und Varianzhomogenität der Faktoren bzw. Skalen (Bortz & Döring 2005). Eine Unabhängigkeit der Stichproben ist gegeben, da es sich zum einen um eine Querschnittsanalyse (daher keine Messwiederholungen am gleichen Untersuchungsobjekt) handelt und zum anderen die Substichproben aus verschiedenen Populationen stammen. Eine Überprüfung der Häufigkeitsverteilungen erfolgte anhand der Darstellung von Histogrammen mit eingezeichneten Normalverteilungskurven, als auch mittels der Berechnung des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Prüfung auf Normalverteilung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrzahl der anhand des Fragebogens erhobenen Merkmale approximativ normalverteilt ist und damit eine wichtige Voraussetzung für die Anwendung statistischer Verfahren vorliegt.

Im Falle fehlender Normalverteilung werden als non-parametrische Alternative der Mann-Whitney-Test für zwei unabhängige Stichproben und bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben die Rangvarianzanalyse nach Kruskal und Wallis zur Berechnung von Gruppenunterschieden herangezogen (Bühner & Ziegler 2009). Wobei in Anlehnung an Rosenthal (1991) Effektstärken[84], welche im Rahmen des Mann-Whitney-Test errechnet werden, wie folgt definiert werden: $r \geq .10$ als geringer Ef-

[84] Berechnung der Effektstärke des Mann-Whitney-Tests: $r = Z / \sqrt{n}$

fekt, $r \geq .30$ als mittlerer Effekt und $r \geq .50$ als großer Effekt (ebd., S. 19). Ist die errechnete Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests (H-Wert) größer als der H-Wert der Chi-Quadrat-Tabelle, unterscheiden sich die Gruppen signifikant voneinander.

Die Durchführung eines Levené-Tests entscheidet über ein (Nicht-)Vorliegen der Varianzhomogenität. Ist der p-Wert des Levené-Tests kleiner als $p = .05$, wird die Voraussetzung der Gleichheit der Varianzen verworfen und das Signifikanzniveau wird auf $p = .01$ adjustiert (Leonhart, 2009). Hinsichtlich der Einschätzung der Effektstärke, als Hinweis auf das Maß mit dem ein Faktor respektive eine unabhängige Variable oder eine Faktorkombination respektive zwei oder mehr unabhängige Variablen auf die abhängige(n) Variable(n) wirkt (wirken), wird als Effektstärke Eta-Quadrat (η^2) berechnet. Dabei beschreibt Eta-Quadrat den Varianzanteil, der durch diese Variable/n in Bezug auf die Gesamtvarianz aufgeklärt wird. Cohen (1988) gibt hierfür folgende kritische Schwellenwerte vor:

- $\eta^2 = .01$ bis $\eta^2 = .059$ für schwache Effektstärken,
- $\eta^2 = .06$ bis $\eta^2 = .139$ für mittlere Effektstärken und
- $\eta^2 \geq .14$ für große Effektstärken.

Bei mehr als zwei unabhängigen Variablen wird mittels Post-Hoc-Tests differenziert untersucht, welche Gruppen sich signifikant unterscheiden. Hierfür wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Scheffé-Test gewählt.

Zudem wird zur Prüfung des Antwortverhaltens eines dichotomen Items (mit Mehrfachnennung) innerhalb einer Teilstichprobe der McNemar-Test für verbundene Stichproben eingesetzt (z.B. Prüfung der Häufigkeitsunterschiede von Kooperationsformen bei Mehrfachnennung).

8 ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt für die beiden Untersuchungsgegenstände ‚Kooperation' und ‚Arbeitsbedingungen' zunächst getrennt. Es schließen die Ergebnisse zur Überprüfung des Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen hinsichtlich bundesland- und professionsspezifischer Vergleiche an.

Im Rahmen der statistischen Analysen werden Häufigkeitsverteilungen, bivariate Korrelationen (Pearson), Regressionsanalysen und univariate als auch multivariate, zweifaktorielle Varianzanalysen, die als unabhängige Variablen das Bundesland (Baden-Württemberg vs. Bremen) und die Profession (ErzieherInnen vs. GrundschullehrerInnen) berücksichtigen, als Grundlage der Berechnungen durchgeführt. Sofern die der Berechnungen zugrunde liegenden abhängigen Variablen kein metrisches, sondern ordinales Niveau besitzen, und unabhängige Variablen nichtparametrische Verteilungen aufweisen, wird für die Analyse von Gruppenunterschieden auf den Mann-Whitney-Test (bei zwei unabhängigen Stichproben) sowie auf den Kruskal-Wallis-Test (bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben) zurückgegriffen. Zudem wird für die Ermittlung von Unterschieden innerhalb einer Stichprobe bezüglich einer metrischen Variable ein T-Test bei verbundenen Stichproben gerechnet. Bei dichotomen, abhängigen Variablen wird ein McNemar-Test für zwei verbundene Stichproben zur Prüfung von Gruppenunterschieden durchgeführt.

Vorangestellt wird eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe, sowohl insgesamt als auch professionsspezifisch, im Rahmen des ebenso im Folgenden dargestellten Rücklaufs des Fragebogens.

8.1 Rücklaufquote

Die Rücklaufquote des Fragebogens im Bundesland Bremen und im Bundesland Baden-Württemberg wurde anhand der folgenden Daten zum Versand und Rücklauf berechnet (vgl. Tabelle 8.1).

Tab. 8.1: Rücklaufquote

Bundesland	ErzieherInnen		GrundschullehrerInnen		Quote (%)
	Ausgabe	Rücklauf	Ausgabe	Rücklauf	
Bremen	281	124	482	154	38
BaWü	2721	654	3587	621	20.5
Quote (%)	34		24.5		29.25

Mit Blick auf die Länge des Fragebogens und dem Fehlen eines offiziösen Charakters (wie beispielsweise Erhebungen im Rahmen des Zensus 2011) kann die Rücklaufquote mit 29.25% als hinreichend eingeschätzt werden. Bortz & Döring (2006) berichten von möglichen Schwankungen der Rücklaufquoten zwischen 10% und 90% bei postalischen Befragungen (ebd., S. 256).

8.2 Gesamtstichprobe[85]

Aus der Zusammensetzung der Stichprobe geht hervor, dass die Abbildung des Geschlechterverhältnisses annähernd gelang, wenngleich die männlichen Teilnehmer in der Gesamtstichprobe etwas unterrepräsentiert sind. In der Gesamtstichprobe beträgt der Anteil der männlichen Erzieher lediglich 3.1 Prozent (n = 24). Damit liegt er für Bremen mit 5.5% etwas unter dem für das Bundesland Bremen üblichen Anteil von 6.8% (Cremers, Krabel & Calmbach 2012; im Referenzwert sind jedoch nur ausgebildete Fachkräfte und keine PraktikantInnen inkludiert). Für Baden-Württemberg

[85] Ausführungen erfolgen in Anlehnung an Levin, Meyer-Siever & Gläser 2015b.

fällt er mit 2.8% etwas niedriger aus als der Landesdurchschnitt von 1.6% (ebd.). Die männlichen Grundschullehrer sind mit 15% in Bremen (n = 19) und 10% in Baden-Württemberg (n = 63) insgesamt etwas niedriger als der Bundesdurchschnitt von 14.2% (Blossfeld u.a. 2009) in der Stichprobe vertreten.

Hinsichtlich der Altersgruppen zeigt sich sowohl bei den ErzieherInnen als auch bei den GrundschullehrerInnen eine ausgewogene Verteilung, wobei die jeweiligen Randkategorien geringer belegt sind (vgl. Tabelle 8.2). Hier liegt der Median in beiden Gruppen in der Altersgruppe 40 bis 49 Jahre.

Tab. 8.2: Stichprobenzusammensetzung - Altersgruppen

Altersgruppe	ErzieherInnen		LehrerInnen	
	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)
Bis 19 Jahre	8	1.0	-	-
20 bis 29 Jahre	173	22.5	75	10.0
30 bis 39 Jahre	153	19.9	182	24.2
40 bis 49 Jahre	207	26.9	190	25.1
50 bis 59 Jahre	213	27.7	227	30.0
60 Jahre und älter	12	1.6	79	10.4
Fehlende Werte	3	3.0	3	0.4

Die folgende Tabelle gibt die Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich des Merkmals Einwohnerzahl der zugehörigen Gemeinde für Baden-Württemberg (vgl. Tab. 8.3) wider. In Anlehnung an Kapitel 7.4.3.2.2 entspricht eine Gemeinde mit bis zu 5.000 Einwohnern der Kategorie Land und mit bis zu 10.000 Einwohnern der Kategorie Kleinstadt. Mittelstädte umfassen zwischen 10.001 und 100.000 Einwohner, wohingegen Großstädte am mehr als 100.000 Einwohner definiert werden.

Tab. 8.3: Stichprobenzusammensetzung – Einwohnerzahl der zugehörigen Gemeinde in Baden-Württemberg

Einwohnerzahl der zugehörigen Gemeinde	ErzieherInnen	GrundschullehrerInnen	Bevölkerungsanteil
bis 5 000 Einwohner	21.0	33.1	14.7
5 001 bis 10 000 Einwohner	14.8	15.4	17.3
10 001 bis 100 000 Einwohner	46.2	31.6	40.7
mehr als 100 000 Einwohner	18.0	18.0	27.3

Bezüglich der Verteilung der Stichprobe hinsichtlich der Regionszugehörigkeit in Baden-Württemberg (Stadt vs. Land) sind ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Gemeinden mit bis zu 5.000 Einwohnern in der Stichprobe überrepräsentiert, wobei jene in Großstädten mit mehr als 100 000 Einwohnern unterrepräsentiert sind.

Für Bremen gibt es derlei Größenverteilungen aufgrund des Vorliegens eines Stadt-Staates nicht. Wie im Kapitel 7.4.3.2.2 ausgeführt, werden die einzelnen Ortsteile und damit auch die sich darin befindenden Institutionen anhand von Sozialindizes respektive von Sozialstufen kategorisiert (vgl. Tabelle 8.4)

Tab. 8.4: Stichprobenzusammensetzung – Bremer Kindergärten und Grundschulen nach Sozialstufen kategorisiert

Sozialstufen	Häufigkeit	Prozentualer Anteil
unbelastet	11	3.7
wenig belastet	84	22.9
mittel belastet	116	36.2
stärker belastet	69	25.7
stark belastet	38	11.5
Gesamt	238	100

Die Verteilung der befragten Kindergärten und Grundschulen auf die Ortsteile in Bremen ist relativ ausgeglichen (die reale Verteilung ist annähernd normalverteilt), wobei die Zahl der belasteten Institutionen leicht überrepräsentiert ist.

8.2.1 Stichprobe ErzieherInnen

Im Durchschnitt verfügen die teilnehmenden ErzieherInnen in Baden-Württemberg über eine etwa 15-jährige (s = 10.23) und in Bremen über eine etwa 14-jährige Berufserfahrung (s = 11.05). Im Hinblick auf die Funktionen der ErzieherInnen ist eine überdurchschnittliche Teilnahme von EinrichtungsleiterInnen in der Stichprobe aus Baden-Württemberg zu erkennen (vgl. Tabelle 8.5).

Tab. 8.5: Stichprobenzusammensetzung – Vergleich der Bundesländer hinsichtlich des Funktionsbereichs der ErzieherInnen

Funktion	Bremen		BaWü	
	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)
Einrichtungsleitung	6	5.6	79	12.1
(davon Einrichtungs- und Gruppenleitung)	(0)		(13)	
Stellvertr. Einrichtungsleitung	7	6.5	69	10.6
Gruppenleitung	67	62.0	288	56.0

In der Stichprobe der ErzieherInnen weisen mehr als die Hälfte einen Fachschulabschluss auf, wobei in Bremen deutlich mehr der teilnehmenden ErzieherInnen über einen Hochschulabschluss verfügen als in Baden-Württemberg (vgl. Tabelle 8.6).

Tab. 8.6: Stichprobenzusammensetzung – Häufigkeitsverteilung der berufsqualifizierenden Abschlüsse der ErzieherInnen

Abschluss	ErzieherInnen Bremen		ErzieherInnen BaWü	
	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)
Keine staatl. Anerkennung	0	0	1	0.2
2-jähriger Fachschulabschluss	12	19.8	150	22.8
3-jähriger Fachschulabschluss	42	37.8	252	38.3
Bachelor	1	0.9	12	1.8
Diplomstudiengänge; M. A./M. Ed.	21	18.9	22	3.3
Fehlende Angaben	25	22.5	221	33.6

8.2.2 Stichprobe GrundschullehrerInnen

In Bremen verfügen GrundschullehrerInnen über eine durchschnittliche Berufserfahrung von etwa 16.5 Jahren (s = 11.21), in der Stichprobe aus Baden-Württemberg liegt sie bei fast 18 Jahren (s = 11.0).

Wie der Tabelle 8.7 zu entnehmen ist, sind SchulleiterInnen in der Stichprobe der Lehrkräfte überrepräsentiert, wobei der Anteil der KooperationslehrerInnen sehr gering ausfällt.

Tab. 8.7: Vergleich der Bundesländer hinsichtlich Berufserfahrung und Leitungsfunktionen von GrundschullehrerInnen

Funktionsbereich	Bremen		BaWü	
	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)	Häufigkeit (n)	Prozentualer Anteil (%)
SchulleiterIn	15	11.8	90	14.3
KlassenlehrerIn	104	81.9	472	75.0
(davon SchulleiterIn und KlassenlehrerIn)	(3)		(13)	

KooperationslehrerIn	1	.8	28	4.5

8.3 Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation'

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt entlang der im Kapitel 6 beschriebenen Fragestellungen zur Kooperation bzw. den entsprechenden Hypothesen und unter Verwendung der in Kapitel 7 beschriebenen Skalen, Variablen und Items. Im Folgenden werden immer zunächst die Fragestellung, die sich darauf beziehende Hypothese und die entsprechenden Ergebnisse beschrieben werden. Daran anschließend wird eine Entscheidung hinsichtlich des Annehmens oder Ablehnens der jeweiligen Hypothese getroffen.

8.3.1 Kooperation – Ergebnisse zur Fragestellung 1

Zu Fragestellung 1: Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Kooperation zwischen den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg identifizieren?

Hypothese 1.1: Die Einschätzungen zur Kooperation in Bremen und Baden-Württemberg unterscheiden sich bezüglich der beurteilten Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) derart, dass pädagogische Fachkräfte in Bremen diese schlechter wahrnehmen.

Ein Vergleich der Einschätzungen in Abhängigkeit vom Bundesland erfolgt anhand der Skala zur Ist-Kooperation – Qualität. Die Tabelle 8.8 stellt die deskriptiven Ergebnisse in diesem Zusammenhang dar.

Tab. 8.8: Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität im Bundesländervergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Profession	BaWü			Bremen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Erzieher-Innen	604	2.23	.70	91	2.89	.68
LehrerInnen	552	2.26	.64	106	2.78	.53
Gesamt	1156	2.24	.67	197	2.83	.60

Der Tabelle 8.9 ist zu entnehmen, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg den Umgang miteinander wertschätzender und vertrauensvoller erleben. Zudem vertreten sie im Vergleich zu ihren KollegInnen in Bremen stärker die Meinung, dass eine gemeinsame Vorstellung zur kindlichen Bildung und Entwicklung und einer reger Informationsaustausch die Kooperation prägen. Insgesamt sind die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte in Baden-Württemberg zufriedener mit der Qualität bestehender Kooperationen.

Tab. 8.9: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf Ist-Kooperation – Qualität (n =1353)

Quelle der Varianz	df	$F^{a,b}$	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	133.47**	.00	.09
E_L	1	.44	.51	.00
BL*E_L	1	1.87	.04	.00
Fehler	590			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Anhand der Ergebnisse ist die Hypothese 1.1 anzunehmen, da pädagogische Fachkräfte in Bremen die Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) schlechter wahrnehmen.

Hypothese 1.2: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg bewerten aktuell bestehende Kooperationen (anhand von Schulnoten) besser als ihre KollegInnen in Bremen.

Die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte haben die zum Zeitpunkt der Befragung aktuell bestehenden Kooperationen insgesamt anhand der Vergabe von Schulnoten eingeschätzt (vgl. Tabelle 8.10).

Tab. 8.10: Deskriptive Ergebnisse – Bewertung der Ist-Kooperation im Bundesländervergleich (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht)

Profession	BaWü			Bremen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Erzieher-Innen	620	2.50	.92	99	3.16	1.10
LehrerInnen	591	2.23	.72	117	2.89	.86
Gesamt	1211	2.37	.84	216	3.01	.98

Deutlich wird, dass die kooperative Zusammenarbeit sowohl von ErzieherInnen als auch von GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg bessere Bewertungen bzw. einen besseren Notendurchschnitt erhält (vgl. Tabelle 8.11).

Tab. 8.11: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Bewertung der Ist-Kooperation (n =1427)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	109.47**	.00	.07
E_L	1	18.71**	.00	.01
BL*E_L	1	.01	.93	.00
Fehler	1031			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Die Hypothese 1.2 ist aufgrund der statistischen Berechnungen und deren Ergebnisse anzunehmen.

Hypothese 1.3: In Bremen wird der Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen stärker geäußert.

Die deskriptiven Ergebnisse der Tabelle 8.12 zeigen, dass alle Teilnehmenden dem Wunsch nach Kooperation im Durchschnitt eher zustimmen (alle liegen im positiven Bereich zwischen $x \geq 1$ und $x \leq 3$).

Tab. 8.12: Deskriptive Ergebnisse – Wunsch nach Kooperation (1 = Stimme völlig zu resp. bestehender Wunsch nach Kooperation; 5 = Stimme nicht zu resp. kein Wunsch nach Kooperation)

Profession	BaWü			Bremen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen	606	2.25	.85	96	2.07	.69
LehrerInnen	541	2.59	.82	115	2.16	.60
Gesamt	1147	2.41	.85	211	2.11	.64

Sowohl bezüglich der Zugehörigkeit zum Bundesland als auch zur Profession gibt es signifikante, wenn auch aufgrund der sehr kleinen Effektstärken eher zu vernachlässigende, Unterschiede. Die Zugehörigkeit zum Bundesland fällt in diesem Zusammenhang vergleichsweise bedeutender aus (Tabellen 8.13).

Tab. 8.13: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf den Wunsch nach Kooperation (n =1358)

Quelle der Varianz	df	$F^{a,b}$	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	25.21**	.00	.02
E_L	1	12.25**	.00	.01

BL*E_L	1	4.15	.04	.00
Fehler	1356			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Dies bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte in Bremen eher als ihre KollegInnen in Baden-Württemberg dem Wunsch nach Kooperation mit Blick auf z.B. gegenseitige Hospitationen, die Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung zur Bildung und Entwicklung der Kinder sowie das gemeinsame Abstimmen der in Kita und Grundschule verwendeten Materialien, zustimmen. Dementsprechend ist Hypothese 1.3 anzunehmen.

Hypothese 1.4: Pädagogische Fachkräfte in Baden-Württemberg arbeiten häufiger kooperativ mit ihren Hauptkooperationspartnern zusammen, als ihre KollegInnen in Bremen.

Der Abbildung 8.1 ist die Verteilung der Häufigkeit des Austausches mit den Hauptkooperationspartnern in Abhängigkeit vom Bundesland abgebildet.

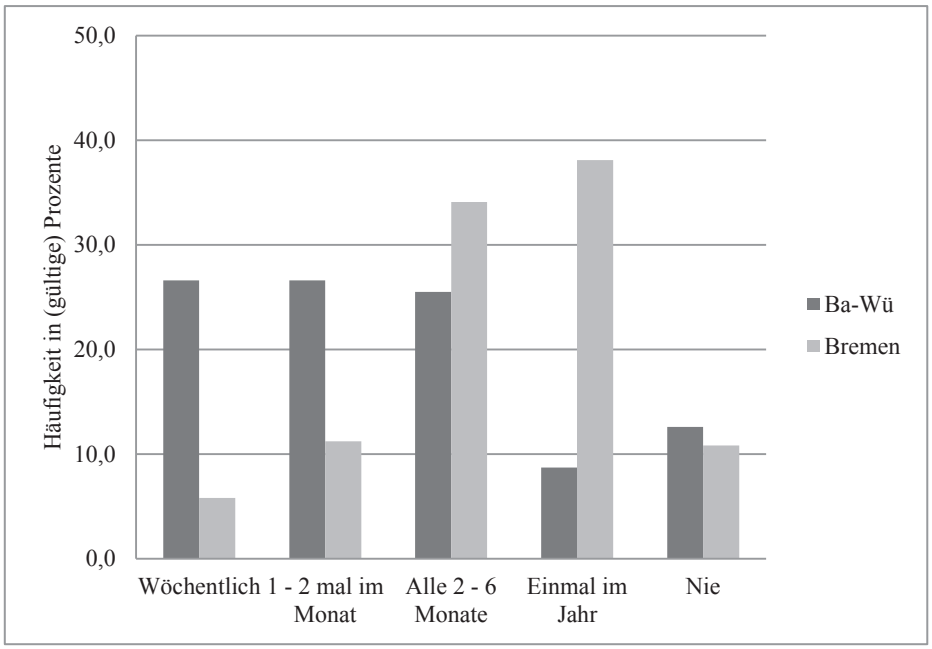

Abb. 8.1: Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartnern im Bundesländervergleich (BaWü: n = 1250 / Bremen: n = 223)

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden (Bremen vs. Baden-Württemberg) wurde ein Mann-Whitney-Test (U = 85079, p = .000, r = -.25) gerechnet. Demnach tauschen sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg häufiger untereinander aus (x_{Mdn} = 2, 1-2 mal im Monat) als ihre KollegInnen in Bremen (x_{Mdn} = 3, alle 2-6 Monate), auch wenn der Unterschied der Bundesländer nur eine geringe Effektstärke aufweist.

Die folgende Tabellen 8.14 gibt die Mittelwerte und Dispersionsmaße professions- und bundeslandspezifisch hinsichtlich der Variable zur Häufigkeit der Kooperation wider.

Tab. 8.14: Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner (1 = Wöchentlich, 2 = 1 – 2 Mal im Monat, 3 = Alle 2 – 6 Monate, 4 = Einmal im Jahr, 5 = Nie)

Profession	BaWü			Bremen		
	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)
ErzieherInnen	639	2	4	104	3	4
LehrerInnen	611	2	4	119	4	4
Gesamt	1250	2	4	223	3	4

Eine detaillierte Häufigkeitsverteilung kann in diesem Zusammenhang der Tabelle 8.15 entnommen werden.

Tab. 8.15: Häufigkeitstabelle – Austausch mit Hauptkooperationspartner nach Profession und Bundesland

	Baden-Württemberg				Bremen			
	ErzieherInnen		LehrerInnen		ErzieherInnen		LehrerInnen	
Häufigkeiten Kooperation mit Hauptkooperationspartner	Häufigkeit (n)	gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	gültige Prozente (%)
Wöchentlich	127	19.9	205	33.6	9	8.7	4	3.4
1-2 Mal im Monat	207	32.4	126	20.6	8	7.7	17	14.3
Alle 2-6 Monate	227	35.5	92	15.1	39	37.5	37	31.1

Einmal im Jahr	51	8.0	58	9.5	40	38.5	45	37.8
Nie	27	4.2	130	21.3	8	7.7	16	13.4
Gesamt	639	100.0	611	100.0	104	100.0	119	100.0

Nach abschließender Bewertung der Ergebnisse ist der Annahme der Hypothese 1.4 zuzustimmen, da pädagogische Fachkräfte in Baden-Württemberg häufiger mit ihren Hauptkooperationspartnern kooperieren.

Zu prüfen bleibt darüber hinaus, inwieweit bundeslandspezifische Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit des Austausches mit den Hauptkooperationspartnern von der Anzahl potentieller Kooperationspartner (Anzahl der abgebenden Kitas und Anzahl der aufnehmenden Schulen) abhängen. Es ist davon auszugehen, dass in Baden-Württemberg, als Flächenstaat, prinzipiell mehr potentielle Kooperationspartner existieren als im Vergleich zum Stadt-Staat Bremen.. Zu bedenken ist jedoch auch, dass Baden-Württemberg viele Regionen mit Einwohnern unterhalb 100.000 aufweist, so dass sich eine hohe absolute Zahl aufnehmender Schulen und abgebender Kindergärten wiederum relativieren könnte. Aufgrund der in den Tabellen 8.16 und 8.17 dargestellten deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass kein Unterschied in der benannten Anzahl der Hauptkooperationspartner in Abhängigkeit von der Bundeslandzugehörigkeit vorliegt.

Tab.8.16: Deskriptive Ergebnisse – Anzahl der Hauptkooperationspartner (1-2 Schulen/Kitas; mehr als 6 Schulen/Kitas)

	BaWü			Bremen		
Profession	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen	647	1.06	.28	107	1.29	.75
LehrerInnen	603	2.14	1.42	121	1.92	1.16
Gesamt	1250	1.58	1.14	228	1.62	1.04

Unterschiede sind somit nicht auf der Ebene der Bundesländer, sondern, wenn auch aufgrund der geringen Effektstärken wenig bedeutsam, auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte auszumachen (vgl. Tabelle 8.17). GrundschullehrerInnen – insbesondere in Baden-Württemberg – geben eine geringfügig höhere Anzahl an Hauptkooperationspartnern aus dem Elementarbereich an.

Tab. 8.17: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anzahl der Hauptkooperationspartner (n =1358)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	.01	.94	.00
E_L	1	139.49**	.000	.09
BL*E_L	1	9.75*	.002	.01
Fehler	1479			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Somit ist davon auszugehen, dass bundeslandspezifische Unterschiede nicht auf die Anzahl der Kooperationspartner im jeweiligen Bundesland zurückzuführen sind und die Annahme der Hypothese 1.4 zusätzlich gestützt werden kann.

Hypothese 1.5: Hinsichtlich der Häufigkeit von Kooperationen lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

Die Berechnungen zur Beantwortung der Hypothese 1.5 finden in Anlehnung an Kapitel 7.4.3.2.2 ausschließlich auf der Datenbasis der Stichprobe aus Baden-Württemberg statt. Die Abbildung 8.2 veranschaulicht die Merkmalsverteilung hinsichtlich der Häufigkeit des Austausches mit den Hauptkooperationspartnern. Aus der Abbildung 8.2 geht zunächst hervor, dass in der Kategorie ‚wöchentlicher Austausch' die größten regionalen Unterschiede zu verzeichnen sind.

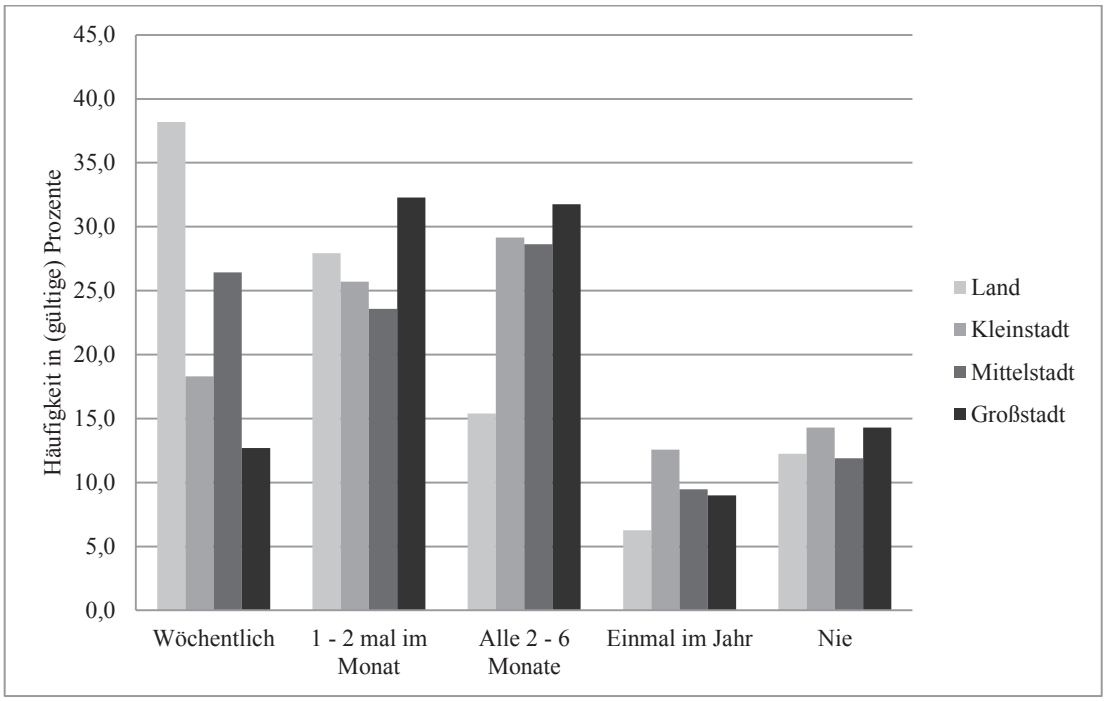

Abb. 8.2: Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartnern in Abhängigkeit von der Region (n = 1250)

Die konkreten Ergebnisse der deskriptiven (vgl. Tabelle 8.18) und inferenzstatistischen Analysen (vgl. Tabelle 8.19) geben einen detaillierten Einblick in die regionalen Unterschiede der Häufigkeit der Kooperationen.

Tab. 8.18 : Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner je Region (1 = wöchentlich; 2 = 1-2 mal im Monat; 3 = alle 2-6 Monate; 4 = Einmal im Jahr; 5 = Nie)

Region	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)
Land	351	2	4
Kleinstadt	175	3	4
Mittelstadt	454	3	4
Großstadt	189	3	4
Gesamt	1250	2	4

Kindergärten und Grundschulen in ländlichen Regionen (Einwohnerzahlen bis 5.000) tauschen sich im Mittel ein bis zwei Mal im Monat aus (vgl. Tabelle 8.18, $x_{Mdn} = 2$). Damit kooperieren ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in diesen Regionen häufiger als andere Regionen mit höheren Einwohnerzahlen aus (vgl. Tabelle 8.19).

Tab. 8.19: Kruskal-Wallis-Teststatistik zur Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner in Abhängigkeit von der Region

Region	H	Mittlerer Rang	Chi-Quadrat	df	Asympt. Sig.
Land	351	502.9			
Kleinstadt	175	651.0			
Mittelstadt	454	593.5			
Großstadt	190	658.8			
Gesamt	1170		38.93	3	.000

Somit ist die Hypothese 1.5 abzulehnen, da sich hinsichtlich der Häufigkeit von Kooperationen regionale Unterschiede innerhalb von Baden-Württemberg feststellen lassen.

Im Folgenden soll wird geprüft, inwieweit sich die Regionen in Baden-Württemberg ebenso hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation – Qualtität, vgl. Hypothese 1.6), als auch bezüglich des Wunsches nach Kooperation (Soll-Kooperation, vgl. Hypothese 1.7) unterscheiden.

Hypothese 1.6: Hinsichtlich der Einschätzung bestehender Kooperation (Ist-Kooperation) lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

Die Ergebnisse der Tabelle 8.20 spiegeln ein gute Einschätzung der bestehenden Kooperationen über alle Regionen in Baden-Württemberg wider, alle Durchschnittswerte liegen zwischen x = 2.13 (Land) und x = 2.30 (Klein- und Mittelstadt).

Tab. 8.20: Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Region	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Land	335	2.13	.68
Kleinstadt	158	2.30	.65

Mittelstadt	424	2.30	.65
Großstadt	166	2.28	.69
Gesamt	1156	2.24	.67

Es lässt sich zwischen den Regionen ein signifikanter Unterschied derart feststellen, dass in ländlichen Regionen die Qualität der Kooperation etwas besser eingeschätzt wird, als in Regionen mit mehr als 5.000 Einwohnern. Die Effektgröße ist jedoch sehr klein ist (vgl. Tabelle 8.21), so dass diesem Unterschied kaum statistische Bedeutung beigemessen werden kann.

Tab. 8.21: Effekt der Zugehörigkeit zur Region auf die Ist-Kooperation – Qualität (n = 1083)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Region	3	5.10**	.002	.01
Fehler	480			

[a] einfaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001

Grundsätzlich ist die Hypothese 1.6 abzulehnen, wenn auch die regionalen Unterschiede mit nur sehr geringer Effektgröße vorzufinden sind.

Hypothese 1.7: Hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation (Soll-Kooperation) lassen sich zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Baden-Württemberg keine Unterschiede feststellen.

Die Tabelle 8.22 gibt einen deskriptiven Überblick über die Merkmalsverteilung der Soll-Kooperation in Abhängigkeit von den Regionen Baden-Württembergs.

Tab. 8.22: Deskriptive Ergebnisse – Wunsch nach Kooperation je Region (1 = Stimme völlig zu resp. bestehender Wunsch nach Kooperation; 5 = Stimme nicht zu resp. kein Wunsch nach Kooperation)

Region	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Land	326	2.49	.90
Kleinstadt	161	2.45	.85
Mittelstadt	420	2.36	.82
Großstadt	169	2.32	.84
Gesamt	1076	2.41	.85

Wie der Tabelle 8.23 zu entnehmen ist, lassen sich keine regionalen Abhängigkeiten hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation feststellen.

Tab. 8.23: Effekt der Zugehörigkeit zur Region auf den Wunsch nach Kooperation (n = 1076)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Region	3	2.23	.084	.01
Fehler	1072			

[a] einfaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001

Dementsprechend ist der Annahme der Hypothese 1.7 zuzustimmen, da sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen über alle Regionen hinweg im Durchschnitt gleichermaßen positiv gegenüber dem Wunsch nach Kooperation äußern.

8.3.2 Kooperation – Ergebnisse zur Fragestellung 2

Zu Fragestellung 2: Welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Kooperation zwischen den Professionen identifizieren?

Hypothese 2.1: ErzieherInnen fühlen sich stärker als GrundschullehrerInnen für die Kooperation von Elementar- und Primarbereich verantwortlich.

In der Tabelle 8.24 sind die Ergebnisse der deskriptiven Berechnungen zum individuellen Kooperationsverständnis in Abhängigkeit vom Bundesland und von der Profession dargestellt.

Tab.8.24: Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsverständnis (1 = stimme völlig zu, 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Bremen	103	3.06	1.12	119	2.61	1.01
BaWü	635	3.13	1.22	584	2.78	1.32
Gesamt	738	3.12	1.21	703	2.75	1.27

Die teilnehmenden ErzieherInnen äußern insgesamt ein mittelmäßiges und im Vergleich zu GrundschullehrerInnen geringeres Selbstverständnis bzw. Verantwortungsgefühl bezüglich der Kooperation mit Grundschullehrer Innen bzw. mit Grundschulen, wobei der Effekt wiederum sehr klein ist (vgl. Tabellen 8.25).

Tab. 8.25: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anzahl der Hauptkooperationspartner (n =1441)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	19.38**	.00	.01
Bundesland (BL)	1	1.70	.192	.00
BL*E_L	1	.39	.614	.00
Fehler	1437			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Demnach kann der Annahme der Hypothese 2.1 nicht zugestimmt werden, wenn auch mit Rücksicht auf den sehr geringen Effekt der signifikante Unterschied kaum bedeutend ist.

Hypothese 2.2: ErzieherInnen praktizieren aus ihrer Perspektive im Vergleich zu GrundschullehrerInnen eher intensivere Formen der Kooperation wie z.B. kokonstruktive Kooperationsformen.

Formen der interpersonellen Kooperation werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Gräsel u.a. (2006) differenziert in Austausch (z.B. gegenseitige Besuche der Pädagogischen Fachkräfte), gemeinsame Arbeitsorganisation (z.B. gemeinsame Aktivitäten) und Kokonstruktion (z.B. gemeinsame Fortbildungen der Erzieher- und GrundschullehrerInnen). Einschätzungen der in der Kooperationspraxis angewandten Kooperationsformen waren durch Mehrfachnennungen im Fragebogen anzugeben.

Die Tabelle 8.26 beschreibt anhand der Häufigkeitsverteilungen wie ErzieherInnen aus ihrer Perspektive die Anwendung der verschiedenen Kooperationsformen einschätzen.

Tab. 8.26: Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeiten der Kooperationsformen aus der Perspektive der ErzieherInnen (Mehrfachnennungen möglich)

Kooperationsform	BaWü		Bremen	
	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
Austausch	628	98	99	92
Gemeinsame Arbeitsorganisation	310	48	47	44
Kokonstruktion	155	24	17	16
Gesamt	643	100	108	100

Tabelle 8.27 gibt in diesem Zusammenhang die Ergebnisse für die Gruppe der GrundschullehrerInnen wider. Aus beiden Tabellen geht eindeutig hervor, dass, wenn die pädagogischen Fachkräfte miteinander kooperieren, dies fast immer in

Form des Austausches (im Sinne gegenseitiger Besuche der Kinder und des Fachpersonals in der jeweiligen Institution des anderen Bildungsbereiches) geschieht. Dabei unterscheidet sich die Häufigkeit des Austausches sowohl von der Häufigkeit gemeinsamer Arbeitsorganisationen als auch der der Kokonstruktion. Mit Hilfe eines asymptotischen McNemar-Tests für zwei verbundene Stichproben bei dichotomen, abhängigen Variablen, konnten signifikante Unterschiede für die Paarungen (Austausch vs. gemeinsame Arbeitsorganisation, Austausch vs. Kokonstruktion) ermittelt werden ($p = .000$) – dies trifft für ErzieherInnen als auch für GrundschullehrerInnen zu.

Tab. 8.27: Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeiten der Kooperationsform aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen (Mehrfachnennungen möglich)

Kooperationsform	BaWü		Bremen	
	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
Austausch	586	97	112	96
Gemeinsame Arbeitsorganisation	274	45	27	23
Kokonstruktion	202	33	23	20
Gesamt	604	100	117	100

Bislang konnte nachgewiesen werden, dass ErzieherInnen ebenso wie GrundschullehrerInnen eine eher wenig intensive Kooperationsform im Sinne des Austausches praktizieren. Zu prüfen bleibt, ob ErzieherInnen sich bezüglich intensiverer Kooperationsformen von ihren KollegInnen des Primarbereichs unterscheiden, um schlussendlich die Hypothese 2.2 beantworten zu können.

Die Tabelle 8.28 verdeutlicht, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen gleichermaßen wenig kokonstruktiv miteinander kooperieren. Ein, wenn auch statistisch wenig bedeutender (nur sehr geringer Effekt), Unterschied lässt sich auf der Ebene des Bundesländervergleichs feststellen, wobei in Baden-Württemberg eher kokonstruktivistische Kooperationen in Form der Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen praktiziert werden als im Bundesland Bremen.

Tab. 8.28: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anwendung kokonstruktiver Kooperationsform (n =1471)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	4.40	.036	.01
Bundesland (BL)	1	11.80*	.001	.01
BL*E_L	1	.67	.412	.00
Fehler	1467			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Aufgrund der Ergebnisse der statistischen Analysen ist die Hypothese 2.2 abzulehnen. Sowohl ErzieherInnen als auch GrundschullehrerInnen wenden in ihrer Kooperationspraxis mehrheitlich den Austausch als Kooperationsform an. Hinsichtlich kokonstruktiver Kooperationsformen unterscheiden sich die Professionen nicht – beide praktizieren diese Form im Vergleich zu den anderen, weniger aufwendigen und weniger intensiven, am seltensten.

Hypothese 2.3: ErzieherInnen kooperieren untereinander innerhalb des Kindergartens häufiger als GrundschullehrerInnen.

Zur Beantwortung der Hypothese werden die Häufigkeiten von Gruppen- und Gesamtteambesprechungen im Kindergarten sowie die Häufigkeiten von Fachkonferenzen und Teambesprechungen in Form von professionellen Lerngemeinschaften (PLG) in der Grundschule analysiert. Ein Vergleich der Professionen findet auf der Grundlage der identischen Skalierung zwischen den Gesamtteambesprechungen innerhalb des Kindergartens und den Teambesprechungen (PLG, Fachkonferenzen) innerhalb der Schule statt. Zudem ist davon auszugehen, dass Besprechungen innerhalb einer Kindergartengruppe, also zwischen den KollegInnen, welche eine Gruppe gemeinsam leiten, den professionsspezifischen Vergleich intrainstitutioneller Kooperation verzerren, da die tägliche Teamarbeit in einer Gruppe andere Voraussetzungen schafft.

Die Tabelle 8.29 stellt die Ergebnisse zur intrainstitutionellen Kooperation sowohl für den Kindergarten als auch für die Grundschule sowie im Vergleich der Bundesländer dar.

Tab. 8.29: Deskriptive Ergebnisse – intrainstitutionelle Kooperationskultur (Gesamtteam: 1 = einmal wöchentlich, 2 = alle 14 Tage, 3 = Einmal im Monat, 4 = weniger als einmal im Monat, 5 = nie; innerhalb der Gruppe: 1 = täglich, 2 = einmal wöchentlich, 3 = alle 14 Tage, 4 = Einmal im Monat, 5 = weniger als einmal im Monat, 6 = nie)

	BaWü			Bremen			Gesamt		
	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)	Häufigkeit (n)	Median (x_{Mdn})	Spannweite (R)
Gesamtteambespr.	651	1	4	109	1	4	760	1	4
Gruppenbespr.	638	1	5	108	2	5	746	2	5
Teambespr. (PLG, Fachkonferenzen)	624	2	4	126	1	3	750	1	4

Anhand eines Mann-Whitney-Tests (U = 215594.00, p = .000, r = .242) kann festgestellt werden, dass sich die Professionen unterscheiden. Da der Häufigkeitsverteilung jedoch aufgrund der Mittelwertmaße (Median) nicht eindeutig entnommen, welcher Art sich die Professionen unterscheiden, werden die Ergebnisse im Folgenden graphisch veranschaulicht (vgl. Abbilung 8.3)

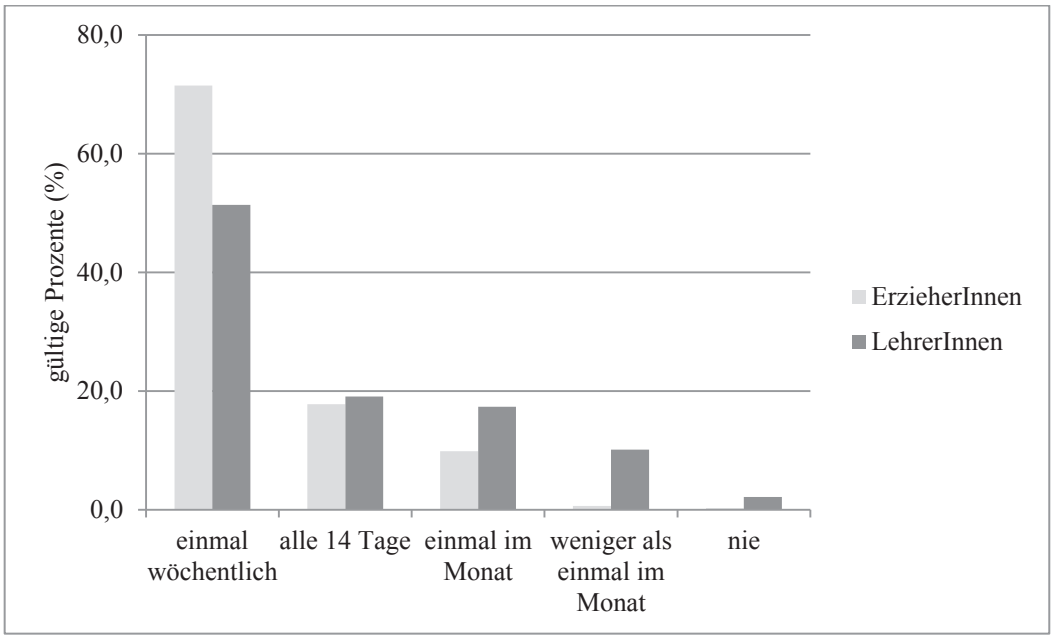

Abb. 8.3: Häufigkeitsverteilung (gültige Prozente) der Teambesprechungen im Vergleich der Professionen

Insgesamt lässt sich aus der Abbildung 8.3 ersehen, dass sich sowohl ErzieherInnen als auch GrundschullehrerInnen regelmäßig im wöchentlichen Rhythmus treffen (für beide Professionen: $x_{Mdn} = 1$). Jedoch lässt sich statistisch ein Unterschied, wenn auch mit geringer Effektgrößte (r = .24), dahingehend feststellen, dass sich ErzieherInnen im Rahmen ihrer Institution öfters treffen und austauschen. Anzumerken sei bereits an dieser Stelle, dass nicht erfasst wird, inwiefern die Fachkräfte im Rahmen dieser Treffen bzw. Besprechungen tatsächlich kooperieren bzw. über den Austausch hinaus auch kooperationsintensivere Formen anwenden. Aus der Abbildung 8.3 geht jedoch hervor, dass von den teilnehmenden GrundschullehrerInnen auch 2.1% (n = 16) der Lehrkräfte angeben, dass sie sich gar nicht zum gegenseitigen Austausch treffen.

Dementsprechend ist die Hypothese 2.3 anzunehmen, da sich Gruppenunterschiede feststellen lassen.

Hypothese 2.4: Im Rahmen der Kooperation ist ein gemeinsames Verständnis von Bildung und Entwicklung der Kinder eine grundlegende Voraussetzung, wobei aus der Perspektive der GrundschulleherInnen diese Voraussetzung im Vergleich zur Perspektive der ErzieherInnen weniger gegeben ist.

Zur Prüfung der Hypothese wird auf Itemebene gerechnet. Den Tabellen 8.30 und 8.31 ist zu entnehmen, dass die pädagogischen Fachkräfte beider Bildungsstufen gleichermaßen das Vorliegen einer gemeinsamen Vorstellung zur Bildung und Entwicklung von Kindern bestätigen, wobei insbesondere in Bremen die Einschätzungen in diesem Zusammenhang am ehesten auseinandergehen (x = 2.94, s = 1.09).

Tab.8.30: Deskriptive Ergebnisse – gemeinsame Vorstellung zur kindlichen Bildung und Entwicklung (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Bremen	101	2.94	1.09	115	2.85	.09
BaWü	635	2.27	1.06	597	2.36	.99
Gesamt	736	2.36	1.09	712	2.44	.99

Tatsächlich lassen sich keine Unterschiede zwischen den Professionen, jedoch zwischen den Bundesländern feststellen (vgl. Tabelle 8.30), was darauf schließen lässt, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen weniger von einer gemeinsamen Vorstellung der kindlichen Bildung und Entwicklung im Rahmen ihrer Kooperationen überzeugt sind, als ihre KollegInnen in Baden-Württemberg (wobei der Effekt mit $\eta^2 = .04$ noch im niedrigen Bereich liegt).

Tab. 8.31: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des Bestehens einer gemeinsamen Vorstellung zur kindlichen Bildung und Entwicklung (n =1448)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	.00	.978	.00
Bundesland (BL)	1	59.17**	.000	.04
BL*E_L	1	1.44	.231	.00
Fehler	1444			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Aufgrund der Ergebnisse ist die Hypothese 2.4 abzulehnen, da sowohl ErzieherInnen als auch GrundschullehrerInnen im gleichen Maße davon ausgehen, dass ein gemeinsames Verständnis kindlicher Bildung und Entwicklung im Rahmen ihrer Kooperation vorliegt.

Hypothese 2.5: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen das Anknüpfen von bereits im Kindergarten Erlerntem zu Schulbeginn unterschiedlich wahr. Wobei ErzieherInnen davon ausgehen, dass in der Grundschule weniger an die im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (im Sinne eines Fremdbildes) und GrundschullehrerInnen im Vergleich hierzu davon ausgehen, dass eher an die im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (im Sinne eines Selbstbildes).

Zur Beantwortung der Hypothese wird auf Itemebene zum einen geprüft, inwieweit aus der Sicht der teilnehmenden PädagogInnen an die im Kindergarten erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten angeknüpft wird (vgl. Tabellen 8.32 und 8.33), als auch ob Dinge, die im Kindergarten erlernt, in der Grundschule verlernt oder entwertet werden (vgl. Tabelle 8.34 und 8.35). Zunächst werden die deskriptiven Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung des Anknüpfens an im Kindergarten Erlerntem dargestellt (vgl. Tabelle 8.32).

Tab.8.32: Deskriptive Ergebnisse – an Erlerntem wird angeknüpft (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Profession	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Bremen	101	2.80	.79	121	2.46	.78
BaWü	621	2.47	.93	606	2.07	.80
Gesamt	722	2.52	.91	727	2.14	.81

GrundschullehrerInnen äußern eher als ErzieherInnen die Meinung, dass in der Grundschule an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Kinder im Kindergarten erworben haben, angeknüpft wird (vgl. Tabelle 8.33).

Tab. 8.33: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des im Kindergarten Erlerntem in der Schule (n =1449)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	34.68**	.000	.02
Bundesland (BL)	1	33.30**	.000	.02
BL*E_L	1	.21	.649	.00
Fehler	1445			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001.
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Die Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung zum Verlernen und Entwerten des im Kindergarten Erlernten in der Grundschule sind den folgenden Tabellen 8.34 und 8.35 zu entnehmen, welche vorangegangene Ergebnisse unterstreichen.

Tab.8.34: Deskriptive Ergebnisse – Verlernen oder Entwertung von im Kindergarten Erlerntem (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Bremen	104	3.91	.84	121	4.19	.70
BaWü	633	3.93	.96	606	4.32	.80
Gesamt	737	3.92	.94	727	4.3	.72

GrundschullehrerInnen äußern, im Vergleich zu den teilnehmenden ErzieherInnen, die Meinung, dass in der Grundschule nicht nur an das im Kindergarten Erlernte angeknüpft wird, sondern auch, dass Jenes nicht verlernt oder entwertet wird (vgl. Tabelle 8.35).

Tab. 8.35: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des Verlernens oder Entwertens von im Kindergarten Erlerntem (n =1464)

Quelle der Varianz	Df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	30.48**	.000	.02
Bundesland (BL)	1	1.40	.237	.00
BL*E_L	1	.96	.327	.00
Fehler	1460			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001.
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p<.001

Zusammenfassend stellen die Ergebnisse eine Divergenz bezüglich des Selbstbildes und des Fremdbildes der Grundschule hinsichtlich ihrer Bezugnahme auf die im Kindergarten erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und ihrer Wertschätzung derselben dar. Wobei die teilnehmenden Grundschullehrkräfte ein positiveres Selbstbild formulieren, als das von den befragten ErzieherInnen dargestellte Fremdbild. In diesem Sinne wird die Hypothese 2.5 angenommen.

Hypothese 2.6: Die Einschätzung der ErzieherInnen hinsichtlich der Kooperation aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte unterscheidet sich nicht von der Einschätzung der GrundschullehrerInnen hinsichtlich der Kooperation aus der Perspektive der ErzieherInnen (im Sinne eines Vergleichs des antizipierten Fremdbildes).

Der Tabelle 8.36 sind zunächst professions- als auch bundeslandspezifische Ergebnisse der deskriptiven Analysen zu entnehmen.

Tab.8.36: Deskriptive Ergebnisse – antizipiertes Fremdbild der Bewertung der Kooperation (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Bremen	100	2.59	.87	113	2.93	.91
BaWü	625	2.03	.85	582	2.15	.79
Gesamt	725	2.11	.87	695	2.28	.86

Zunächst muss hinsichtlich der Hypothese ein Unterschied zwischen den Professionen festgestellt werden, wenn auch mit sehr geringer Effektgröße ($\eta^2 = .01$). ErzieherInnen antizipieren, dass GrundschullehrerInnen die bestehenden Kooperationen gut einschätzen ($x = 2.11$), wohingegen GrundschullehrerInnen annehmen, dass ErzieherInnen die Kooperation mit $x = 2.28$ auch gut, aber vergleichsweise etwas schlechter bewerten. Auffällig ist jedoch, dass der Unterschied zwischen den Bundesländern in diesem Zusammenhang mit einer mittleren Effektgröße ($\eta^2 = .08$) vergleichsweise bedeutsamer ist. Demnach antizipieren sowohl ErzieherInnen als auch GrundschullehrerInnen in Bremen gegenseitig eine schlechtere Bewertung der Kooperation ($x_{ErzieherInnen} = 2.59$, $x_{LehrerInnen} = 2.93$), als ihre KollegInnen in Baden-Württemberg (vgl. Tabelle 8.37).[86]

Tab. 8.37: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf das antizipierte Fremdbild der Bewertung der Kooperation (n =1420)

Quelle der Varianz	Df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	13.80***	.000	.01
Bundesland (BL)	1	116.75***	.000	.08
BL*E_L	1	3.05	.081	.00
Fehler	1416			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p<.01; ***p<.001

[86] Innerhalb Bremens unterscheidet sich das antizipierte Fremdbild der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen signifikant voneinander (univariate, zweifaktorielle Varianzanalyse für Bremen (n = 213): Df = 1, $F^a = 7.68$, p = .01, $\eta^2 = .04$, Fehler = 211).

Die Hypothese 2.6 muss somit abgelehnt werden, da sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen hinsichtlich der jeweiligen antizipierten Bewertung der Kooperation unterscheiden.

Hypothese 2.7: Insgesamt schätzen GrundschullehrerInnen im Vergleich zu ErzieherInnen bestehende Kooperationen (Ist-Kooperation) besser ein als ErzieherInnen und äußern weniger den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation).

Der Tabelle 8.38 sind die deskriptiven Ergebnisse zur Einschätzung der Ist-Kooperation professionsspezifisch zu entnehmen. Hinsichtlich der Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen zur Prüfung der Gruppenunterschiede wird an dieser Stelle auf die Ergebnisse der Tabelle 8.9 verwiesen. Demnach unterscheiden sich die pädagogischen Fachkräfte der vorliegenden Untersuchung in ihren Einschätzungen der Qualität bestehender Kooperationen nicht.

Tab. 8.38: Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität im professionsspezifischen Vergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			GrundschullehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
BaWü	604	2.23	.70	552	2.26	.64
Bremen	91	2.89	.68	106	2.78	.53
Gesamt	695	2.31	.73	658	2.35	.65

Der Tabelle 8.39 sind die deskriptiven Ergebnisse zur Einschätzung der Soll-Kooperation professionsspezifisch zu entnehmen. Hinsichtlich der Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen zur Prüfung der Gruppenunterschiede wird an dieser Stelle ebenfalls verwiesen, vgl. Tabelle 8.13. Demnach wünschen sich ErzieherInnen im Vergleich zu den teilnehmenden GrundschullehrerInnen häufigere und intensivere Kooperationen, wobei auch hier auf den sehr kleinen Effekt ($\eta^2 = .01$) hingewiesen werden muss.

Tab. 8.39: Deskriptive Ergebnisse – Soll-Kooperation im professionsspezifischen Vergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

Bundesland	ErzieherInnen			GrundschullehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
BaWü	606	2.25	.85	541	2.59	.82
Bremen	96	2.07	.69	115	2.16	.60
Gesamt	702	2.22	.83	656	2.51	.80

Die Annahmen der Hypothese 2.7 müssen getrennt geprüft werden. Hinsichtlich der Einschätzung bestehender Kooperationen bzw. hinsichtlich der Einschätzung darüber, ob die kooperative Zusammenarbeit von Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist, ob eine gemeinsame Vorstellung über die kindliche Bildung und Entwicklung existiert oder ob man insgesamt mit der Kooperation zufrieden ist, lassen sich keine Unterschiede zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ermitteln ($x_{ErzieherInnen}$ = 2.31 und $x_{LeherInnen}$ = 2.35). In diesem Zusammenhang ist die Hypothese 2.7 abzulehnen.

Bezüglich des Wunsches nach Kooperation bzw. des Wunsches danach, dass Fachkräfte aus der jeweiligen anderen Bildungsinstitution in der eigenen Institution hospitieren, dass die Kooperationen intensivere Formen annehmen, dass Materialien und auch das gemeinsame Verständnis über die kindliche Bildung und Entwicklung verstärkt aufeinander abgestimmt, unterscheiden sich ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte. Pädagogische Fachkräfte des Elementarbereiches äußern diesen Wunsch stärker als ihre KollegInnen aus dem Primarbereich. In diesem Zusammenhang ist die Hypothese 2.7 anzunehmen.

8.4 Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen'

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den in Kapitel 6 vorgestellten Hypothesen zunächst zum Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' unter Verwendung der in Kapitel 7 beschriebenen Skalen und Einzelitems dargestellt. Dabei werden

auch hier im ersten Schritt zunächst die Fragestellung und die betreffende Hypothese genannt. Es schließt sich die Darstellung der relevanten Ergebnisse an, die wiederum zu einer Annahme oder Ablehnung der betreffenden Hypothese führen.

8.4.1 Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 3

Zu Fragestellung 3: Lassen sich bundeslandspezifische Unterschiede in der Einschätzung von Arbeitsbedingungen und deren Erleben als Belastung in Kindergarten und Grundschule feststellen?

Hypothese 3.1: Pädagogischen Fachkräfte in Bremen äußern häufiger Arbeitsbelastungen und empfinden diese im Vergleich zu ihren KollegInnen in Baden-Württemberg auch stärker (negativ) belastend.

Zur Beantwortung der Hypothese werden zunächst die Einschätzungen zur Häufigkeit objektiver Arbeitsbelastungen insgesamt betrachtet (vgl. Tabelle 8.40).

Tab. 8.40: Deskriptive Ergebnisse – bundeslandspezifische Häufigkeiten von objektiven Belastungsfaktoren (1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie)

	BaWü			Bremen		
Profession	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Erzieher-Innen	577	3.36	.62	102	3.13	.70
Lehrer-Innen	586	3.40	.52	119	2.95	.56
Gesamt	1163	3.38	.57	221	3.03	.64

ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen geben im Vergleich zu den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften in Baden-Württemberg häufiger auftretende Arbeitsbelastungen an. Wie der Tabelle 8.41 zu entnehmen ist, besteht hier ein signifikanter Unterschied mit einem eher kleinen Effekt (η^2 = .04) zwischen den Bundesländern.

Tab. 8.41: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit von objektiven Belastungsfaktoren (n =1384)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Profession (E_L)	1	2.76	.10	.00
Bundesland (BL)	1	62.79**	.00	.04
BL*E_L	1	6.52	.01	.01
Fehler	1380			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch hinsichtlich des Erlebens der Belastungsfaktoren identifizieren. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen aus Bremen und Baden-Württemberg schätzen die erlebte Belastung durch Arbeitsbedingungen insgesamt im mittleren Bereich liegend ($x_{BaWü}$ = 3.37, x_{Bremen} = 3.04; vgl. Tabelle 8.42) ein.

Tab. 8.42: Deskriptive Ergebnisse – bundeslandspezifisches Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

	BaWü			Bremen		
Profession	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Mittelwert (x)	Häufigkeit (n)	Standardabweichung (s)
ErzieherInnen	548	3.33	.63	99	3.08	.61
LehrerInnen	547	3.42	.57	113	3.00	.60
Gesamt	1095	3.37	.60	212	3.04	.61

Das bedeutet zunächst, dass die pädagogischen Fachkräfte insgesamt ihre Arbeit bzw. sich selbst keiner starken Arbeitsbelastung ausgesetzt fühlen. Es lassen sich

jedoch auch hier Unterschiede auf der Ebene der Zugehörigkeit zum Bundesland, wiederum jedoch mit kleinen Effekten ($\eta^2 = .04$) – und mit Blick auf die eigentlich nicht bestehende starke Belastung bzw. das nicht bestehende negative Belastungsempfinden – feststellen (vgl. Tabelle 8.43).

Tab. 8.43: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver (negativer) Belastungsfaktoren (n =1307)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Profession (E_L)	1	.01	.916	.00
Bundesland (BL)	1	54.14***	.000	.04
E_L*BL	1	3.71	.054	.00
Fehler	1303			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Hypothese 3.1 angenommen wird, da sich die pädagogischen Fachkräfte in Bremen sowohl objektiv als auch subjektiv belasteter fühlen, als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Baden-Württemberg.

Hypothese 3.2: Aufgrund unterschiedlicher Verfügbarkeit von Ressourcen nehmen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen ressourcenabhängige Arbeitsbedingungen, wie z.B. Mangel an Zeit, Personal, Arbeitsmaterialien und Ausstattungen der Institutionen, häufiger (im Sinner objektiver Belastung) und belastender (im Sinne subjektiver Belastung) wahr als ihre baden-württembergischen KollegInnen.

Zunächst lässt sich aus der Tabelle 8.44 ablesen, dass im Bundesländervergleich die größte Mittelwertdifferenz zwischen den Einschätzungen der Häufigkeit sozioökonomischer Belastungsfaktoren zu finden ist. Ressourcenbedingte Belastungsfaktoren, wie z.B. Arbeitsmaterialien und Zeitressourcen, weisen ebenso bundeslandspezifische Unterschiede auf, jedoch ist die Differenz vergleichsweise kleiner. Insgesamt stellen die Ergebnisse heraus, dass in Bremen sowohl ressourcenabhängige als auch sozioökonomische Belastungsfaktoren häufiger wahrgenommen werden.

Tab. 8.44: Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen objektiver Belastungsfaktoren im Bundesländervergleich (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren	BaWü Häufigkeit (n)	BaWü Mittelwert (x)	BaWü Standardabweichung (s)	Bremen Häufigkeit (n)	Bremen Mittelwert (x)	Bremen Standardabweichung (s)
Sozioökonomischer Hintergrund	1240	3.35	.80	229	2.89	.93
Zeit-, Personalmangel/zu viel Arbeit	1199	3.07	.71	224	2.75	.69
Mangel an Materialien und Info	1239	3.88	.70	231	3.56	.72

Die Tabellen 8.45 bis 8.47 verdeutlichen, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern nicht nur signifikant sind, sondern dass der Gruppenunterschied insbesondere hinsichtlich der Einschätzungen zur Häufigkeit sozioökonomischer Belastungsfaktoren vorzufinden ist. Die Gruppenunterschiede weisen in allen drei untersuchten Bereichen zur Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren nur geringe Effektgrößen auf, wobei der Unterschied zwischen Bremen und Baden-Württemberg hinsichtlich der Häufigkeit sozioökonomischer Arbeitsbelastungen vergleichsweise höher ausfällt ($\eta^2 = .04$, vgl. Tabelle 8.45).

Tab. 8.45: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1469)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	60.79**	.000	.04
Fehler	1467			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001.
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001.

Tab. 8.46: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1423)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	38.30***	.000	.03
Fehler	1421			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001.

Tab. 8.47: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1470)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	40.58***	.000	.03
Fehler	1468			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Im Weiteren werden die bundeslandspezifischen Ergebnisse zum Erleben von Belastungen dargestellt. Tabelle 8.48 gibt einen deskriptiven Überblick zu allen drei Skalen subjektiver Arbeitsbelastungen.

Tab. 8.48: Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen subjektiver Belastungsfaktoren im Bundesländervergleich (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren	BaWü			Bremen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Sozioökonomischer Hintergrund	1201	3.45	.79	225	3.07	.85
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	1163	2.97	.71	220	2.63	.66
Mangel an Materialien und Info	1199	3.89	.74	228	3.57	.74

Über alle drei Skalen der subjektiven Arbeitsbelastung hinweg geben pädagogische Fachkräfte in Bremen an, dass sie sich stärker, zumindest im Bundesländervergleich, belastet fühlen, am ehesten durch einen Mangel an Zeit und Personal (ErzieherInnen) bzw. durch einen Mangel an Zeit und zu viel Arbeit (GrundschullehrerInnen). Insgesamt muss jedoch darauf verwiesen werden, dass sich im Durchschnitt keine Extremgruppen (im Sinne von sehr wenig vs. sehr stark belasteten Gruppen) herausstellen.

Den folgenden Tabellen 8.49 bis 8.51 ist zu entnehmen, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern hinsichtlich des Erlebens von Belastungen durch den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder, durch einen Mangel an Zeit und Personal

bzw. durch zu viel Arbeit und durch einen Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen nur geringe Effektgrößen aufweisen.

Tab. 8.49: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1426)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	40.83***	.000	.03
Fehler	1424			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.50: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1383)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	41.05***	.000	.03
Fehler	1381			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.51: Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1427)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Bundesland (BL)	1	36.81***	.000	.03
Fehler	1425			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Aus der Zusammenschau der Ergebnisse geht hervor, dass die Hypothese 3.2 abgelehnt werden muss, da sich kein Hauptunterschied, der sich auf ressourcenbezogene Belastungsfaktoren bezieht, zwischen den Bundesländern ausfindig machen lässt. Dennoch muss auch festgehalten werden, dass die an der Untersuchung teilnehmenden PädagogInnen in Bremen im Vergleich häufiger mit einem Mangel an Zeit und Personal bzw. mit der Bewältigung von zu viel Arbeit umgehen müssen und dies mäßig bis stark belastend empfinden.

Hypothese 3.3: Innerhalb Bremens lassen sich in Abhängigkeit der Differenzierung der Ortsteile nach Sozialstufen Unterschiede derart feststellen, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die in sozial stärker belasteten Ortsteilen arbeiten, sich belasteter fühlen als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die in sozial wenig belasteten Ortsteilen arbeiten. Dies trifft insbesondere auf das Erleben sozioemotionaler Belastungsfaktoren zu.

Hinsichtlich der Überlegung zur Bildung von Extremgruppen wird zunächst die Häufigkeitsverteilung der Sozialstufen betrachtet, um Aufschluss über die Gewährleistung hinreichend großer Stichprobenumfänge zu erhalten (vgl. Tabelle 8.52).

Tab. 8.52: Häufigkeitsverteilung der Sozialstufen für Bremen (1 = positive soziale Bedingungen, 5 = negative soziale Bedingungen)

Sozialstufe	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
1	11	3.5
2	99	31.1
3	116	36.5
4	54	17.0
5	38	11.9
Gesamt	318	100.0

Anhand der Häufigkeiten wird deutlich, dass sich eine Drittelung der Stichprobe anbietet, wobei die erste Gruppe als ‚sozial wenig belastet' (Sozialstufen 1 und 2), die zweite Gruppe als ‚weder noch' (Sozialstufe 3) und die dritte Gruppe als ‚sozial stärker belastet'(Sozialstufen 4 und 5) betitelt werden. Die Häufigkeiten verteilen sich anhand der Aufteilung der Bremer Stichprobe in Abhängigkeit von den Sozialstufen wie in Tabelle 8.53 dargestellt ist.

Tab. 8.53: Häufigkeitsverteilung der Sozialstufen für Bremen – Einteilung von Gruppen (1 = sozial wenig belastet, 2 = weder noch, 3 = sozial stark belastet)

Gruppe	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
Sozial wenig belastet	110	34.6
Weder noch	116	36.5
Sozial stärker belastet	92	28.9
Gesamt	318	100.0

Die folgende Tabelle 8.54 verdeutlicht die Merkmalsverteilung der einzelnen Skalen zum Belastungserleben für sozial wenig belastete Ortsteile und sozial stärker belastete Ortsteile Bremens.

Tab. 8.54: Deskriptive Ergebnisse – Belastungserleben in Abhängigkeit der Extremgruppen sozialer Belastung, Bremen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

		Sozial wenig belastet			Sozial stärker belastet		
Skalen der Arbeitsbelastung	Profession	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Sozioökonomischer Hinter.	Erz.	37	3.44	.79	24	2.92	.98
	Lehr.	27	3.89	.55	40	2.42	.71
	Gesamt	64	3.63	.73	64	2.60	.85
Zeit-/Personal/ zu viel Arbeit	Erz.	36	2.69	.69	24	2.56	.75
	Lehr.	25	2.80	.70	38	2.50	.61
	Gesamt	61	2.74	.69	62	2.52	.66
Arbeitsmaterialien und -info.	Erz.	38	3.51	.77	24	3.49	.64
	Lehr.	27	3.60	.69	40	3.48	.71
	Gesamt	65	3.55	.73	64	3.48	.68

In der Varianzanalyse werden Gruppenunterschiede sowohl hinsichtlich der Extremgruppen sozialer Belastung als auch der Professionen geprüft (vgl. Tabelle 8.55).

Tab. 8.55: Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Einschätzung der Qualität von Kooperationen und den Wunsch nach Kooperation (n =122)

Quelle der Varianz	Abhängige Variable	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	Sozioökon.	1	.01	.92	.00
	Zeit/Personal	1	.01	.93	.00
	Material/Info		.05	.83	.00
Sozial_extrem	Sozioökon.	1	46.21**	.00	.28
	Zeit/Personal	1	3.44	.07	.03
	Material/Info	1	.21	.65	.00
E_L*Sozial_extrem	Sozioökon.	1	10.28**	.00	.08
	Zeit/Personal	1	.26	.61	.00
	Material/Info	1	.19	.67	.00
Fehler	Sozioökon.	118			
	Zeit/Personal	118			
	Material/Info	118			

[a] zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Anhand der Ergebnisse kann der Hypothese 3.3 zugestimmt werden, da sich ErzieherInnen und insbesondere GrundschullehrerInnen, welche in sozial stärker belasteten Ortsteilen arbeiten, aufgrund sozioemotionaler Faktoren, wie z.B. die Arbeit mit Kindern aus bildungsfernen Familien, stärker belastet fühlen, als pädagogische Fachkräfte, welche in sozial weniger stark belasteten Ortsteilen Bremens arbeiten.

8.4.2 Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 4

Zu Fragestellung 4: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Einschätzungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zu Ihren objektiven Belastungsfaktoren und die dadurch empfundene, subjektive Belastung finden?

Hypothese 4.1: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einschätzungen zu objektiven und subjektiven Arbeitsbelastungen nicht. Beide Professionen nehmen häufig bzw. immer objektive Belastungen wahr und fühlen sich hierdurch stark bzw. sehr stark belastet.

Zunächst werden die Ergebnisse zur Häufigkeit von objektiven Belastungsfaktoren dargestellt (vgl. Tabelle 8.56).

Tab. 8.56: Deskriptive Ergebnisse – professionsspezifische Häufigkeiten von objektiven Belastungsfaktoren(1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie)

	ErzieherInnen			LehrerInnen		
Bundesland	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abwei-chung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abwei-chung (s)
BaWü	573	3.42	.60	586	3.45	.52
Bremen	100	3.17	.63	119	3.00	.56
Gesamt	673	3.38	.61	705	3.37	.55

Aus der Tabelle 8.56 geht hervor, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nur mäßig häufig bzw. eher selten Arbeitsbelastungen wahrnehmen. Zudem lässt sich in diesem Zusammenhang auch kein professionsspezifischer Unterschied feststellen (vgl. Tabelle 8.57).

Tab. 8.57: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit von objektiven Belastungsfaktoren (n =1378)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Profession (E_L)	1	.02	.90	.00
Fehler	1376			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Darüber hinaus werden die Ergebnisse zum Erleben von subjektiven Arbeitsbelastungen in Tabelle 8.58 beschrieben.

Tab. 8.58: Deskriptive Ergebnisse – professionsspezifisches Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie)

	ErzieherInnen			LehrerInnen		
Bundesland	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
BaWü	544	3.89	.63	547	3.48	.58
Bremen	97	3.13	.61	113	3.10	.61
Gesamt	641	3.35	.63	660	3.41	.60

ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen zum einen die Häufigkeit auftretender Belastungen in ähnlicher Weise eher selten war und fühlen sich durch diese auch nur mäßig belastet. Es lässt sich kein professionsspezifischer Unterschied feststellen (vgl. Tabelle 8.59).

Tab. 8.59: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (n =1301)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Profession (E_L)	1	2.81	.10	.00
Fehler	1299			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Die Hypothese 4.1 ist demnach abzulehnen. Zwar lassen sich tatsächlich sowohl hinsichtlich der Häufigkeit von Arbeitsbelastungen, als auch des Erlebens von Arbeitsbelastungen keine Gruppenunterschiede feststellen, die Einschätzungen der Professionen befinden sich jedoch in diesem Zusammenhang im mittleren Bereich und bilden keine (hoch) belastete Gruppe ab.

Hypothese 4.2: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen häufig auftretende sozioemotionale Belastungsfaktoren wahr, fühlen sich hierdurch jedoch – im Vergleich zu ressourcenabhängigen, subjektiven Belastungsfaktoren – weniger subjektiv belastet.

Die Ergebnisse zur Hypothese 4.1 führen bereits zu einer Einschränkung der Hypothese 4.2 derart, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sich generell weniger, als angenommen, belastet fühlen und auch eher selten Belastungsfaktoren wahrnehmen. Jedoch wird im Folgenden dennoch geprüft, inwiefern Unterschiede hinsichtlich der untersuchten einzelnen Belastungsfaktoren zu verzeichnen sind.

Der Tabelle 8.60 kann entnommen werden, dass sowohl ErzieherInnen als auch GrundschullehrerInnen, im Vergleich zu anderen erhobenen objektiven Belastungsfaktoren, am ehesten einen Mangel an Zeit und Personal (für die Gruppe der ErzieherInnen) bzw. einen Zeitmangel und zu viel Arbeit (für die Gruppe der GrundschullehrerInnen) wahrnehmen.

Tab. 8.60: Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen objektiver Belastungsfaktoren im Vergleich der Professionen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

	ErzieherInnen			LehrerInnen		
Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Sozioökonomischer Hintergrund	732	3.26	.86	737	3.31	.81
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	700	3.02	.78	723	3.02	.65
Mangel an Materialien und Info	132	3.86	.72	738	3.80	.70

Geprüft werden muss, ob die Professionen sich stärker von ressourcenabhängigen oder sozioemotionalen Belastungsfaktoren umgeben fühlen. Hierzu werden für die Gesamtstichprobe T-Tests bei verbundenen Stichproben durchgeführt. Demnach lassen sich für die gesamte Stichprobe hinsichtlich der möglichen Paarungen (sozioökonomischer Hintergrund vs. Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit, sozioökonomischer Hintergrund vs. Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen, Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit vs. Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen) signifikante Unterschiede wie folgt feststellen:

- Die objektive Belastung durch den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder ($x = 3.29$, $s = .83$) nehmen die teilnehmenden Fachkräfte seltener wahr als die Belastung durch einen Mangel an Zeit und Personal bzw. durch zu viel Arbeit ($x = 3.01$, $s = .72$, $t_{(1400)} = 12.50$, $p = .000$).
- Im Vergleich zum Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen ($x = 3.83$, $s = .71$) nehmen die pädagogischen Fachkräfte objektive Belastung durch den sozioökonomischen Hintergrund ($x = 3.29$, $s = .83$) öfters wahr ($t_{(1434)} = -21.89$, $p = .000$).
- Die objektive Belastung durch einen Mangel an Zeit und Personal bzw. durch zu viel Arbeit ($x = 3.02$, $s = .72$) nehmen die teilnehmenden Fachkräfte öfters wahr als die Belastung durch einen Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen ($x = 3.82$, $s = .71$, $t_{(1397)} = -41.72$, $p = .000$).

Eine vorläufige Zusammenfassung ergibt, dass die pädagogischen Fachkräfte am häufigsten eine Belastung durch mangelnde zeitliche und personale Ressourcen (für ErzieherInnen) bzw. durch mangelnde zeitliche Ressourcen und durch ein zu hohes Maß an Arbeit (für die Gruppe der GrundschullehrerInnen) wahrnehmen. Gefolgt wird diese Rangliste von der Häufigkeit sozioökonomischer Belastungsfaktoren. Am seltensten nehmen die Professionen Belastungen durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen wahr.

Die folgenden Tabellen 8.61 bis 8.62 zeigen zudem, dass in diesem Zusammenhang keine professionsspezifischen Unterschiede vorliegen. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sind demnach in ihren Einschätzung und der Priorisierung hinsichtlich der Häufigkeit von verschiedenen Belastungsfaktoren eher derselben Meinung.

Tab. 8.61: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1469)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	1.40	.238	.00
Fehler	1467			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Tab. 8.62: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1423)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	.000	.99	.00
Fehler	1421			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Tab. 8.63: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1470)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	2.57	.11	.00
Fehler	1468			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

In gleicher Art und Weise muss auch hinsichtlich der Prüfung des Erlebens von subjektiven Belastungsfaktoren vorgegangen werden. Die Tabelle 8.64 gibt einen Überblick über die deskriptiven Ergebnisse in diesem Zusammenhang.

Tab. 8.64: Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen subjektiver Belastungsfaktoren im Vergleich der Professionen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht)

Erleben subjektiver Belastungsfaktoren	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Sozioökonomischer Hintergrund	710	3.36	.82	716	3.41	.80
Zeit- und Personalman-	690	2.88	.77	693	2.94	.66

gel/zu viel Arbeit						
Mangel an Materialien und Info	711	3.82	.78	716	3.87	.72

Geprüft wird wiederum, ob die Professionen sich stärker durch ressourcenabhängige oder sozioemotionale Belastungsfaktoren belastet fühlen. Hierzu werden wie zuvor für die Gesamtstichprobe T-Tests bei verbundenen Stichproben durchgeführt. Demnach lassen sich für die gesamte Stichprobe hinsichtlich der möglichen Paarungen (sozioökonomischer Hintergrund vs. Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit, sozioökonomischer Hintergrund vs. Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen, Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit vs. Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen) signifikante Unterschiede wie folgt feststellen:

- Die subjektive Belastung durch den sozioökonomischen Hintergrund ($x = 3.39$, $s = .81$) nehmen die teilnehmenden Fachkräfte weniger wahr als die subjektive Belastung durch einen Mangel an Zeit und Personal bzw. durch zu viel Arbeit ($x = 2.90$, $s = .71$, $t_{(1342)} = 23.18$, $p = .000$).
- Im Vergleich zum Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen ($x = 3.84$, $s = .75$) nehmen die pädagogischen Fachkräfte subjektive Belastungen durch den sozioökonomischen Hintergrund ($x = 3.39$, $s = .81$) stärker wahr ($t_{(1367)} = -18.77$, $p = .000$).
- Die subjektive Belastung durch einen Mangel an Zeit und Personal bzw. durch zu viel Arbeit ($x = 2.92$, $s = .72$) nehmen die teilnehmenden Fachkräfte stärker wahr, als die Belastung durch einen Mangel an Arbeitsmaterialien und Arbeitsinformationen ($x = 3.84$, $s = .75$, $t_{(1337)} = -46.76$, $p = .000$).

Auch hinsichtlich des Erlebens von Arbeitsbelastungen lässt sich quasi eine Rangfolge aufstellen, die deckungsgleich mit der Rangfolge der Häufigkeiten von objektiven Arbeitsbelastungen ist. Am ehesten werden mangelnde Zeit- und Personalressourcen sowie ein zu hohes Maß an Arbeit als negativ belastend empfunden. Danach folgen, im Sinne eines abnehmenden Belastungsempfindens, subjektive sozioökonomische Belastungsfaktoren. Am wenigsten fühlen sich die Professionen durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen belastet.

Insgesamt muss jedoch erneut darauf verwiesen werden, dass sich das Erleben von negativer Belastung insgesamt auf einem niedrigen Niveau befindet.

Die folgenden Tabellen 8.65 bis 8.67 verdeutlichen noch einmal, dass in diesem Zusammenhang keine professionsspezifischen Unterschiede vorliegen. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sind sich demnach in ihren Einschätzung und der Priorisierung hinsichtlich des Erlebens von verschiedenen Belastungsfaktoren eher einig.

Tab. 8.65: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1426)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	1.24	.266	.00
Fehler	1424			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.66: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1383)

Quelle der Varianz	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	2.57	.109	.00
Fehler	1381			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.67: Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1427)

Quelle der Varianz	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
E_L	1	1.63	.202	.00
Fehler	1425			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Insgesamt kann die Hypothese 4.2 nur zum Teil angenommen werden. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen nehmen sozioemotionale Belastungsfaktoren nicht häufig bzw. häufiger als anderen Belastungsfaktoren wahr. Jedoch muss der Hypothese zum Teil auch zugestimmt werden, denn die pädagogischen Fachkräfte fühlen

sich durch sozioemotionale Belastungsfaktoren im Vergleich zu zeitlichen und personalen Ressourcen sowie zum Arbeitspensum weniger subjektiv (negativ) belastet. Jedoch empfinden sie eine Belastung durch einen Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen am geringsten. Aber auch an dieser Stelle muss explizit darauf hingewiesen werden, dass sich die befragten ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen hinsichtlich der untersuchten Belastungsfaktoren insgesamt nur mäßig belastet fühlen, es somit keine mehrheitliche Gruppe der stark Belasteten in der Stichprobe gibt.

8.5 Zusammenhang von Kooperation und Arbeitsbedingungen

Im Weiteren werden die Ergebnisse zunächst für die gesamte Stichprobe und anschließend hinsichtlich professions- und bundeslandspezifischer Aspekte beschrieben. Hierzu wird Bezug auf die in Kapitel 6 vorgestellten Hypothesen genommen, welche unter Verwendung der in Kapitel 7 beschriebenen Skalen, Variablen und Einzelitems geprüft werden. Wie zuvor werden im ersten Schritt die Fragestellung und die betreffende Hypothese genannt, woran sich die Darstellung der relevanten Ergebnisse schließt, um zum Ende eine Annahme oder Ablehnung der betreffenden Hypothese zu formulieren.

8.5.1 Kooperation und Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 5

Zu Fragestellung 5: Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen dem Erleben von Belastungsfaktoren und der Kooperation feststellen?

Hypothese 5.1: ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die sich durch ihre Arbeitsbedingungen negativ belastet fühlen, schätzen die Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperationen) schlechter ein, äußern jedoch stärker den Wunsch nach

Kooperation (Soll-Kooperation) als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die ihre Arbeitsbelastung geringer einschätzen.

Im Vorfeld der Berechnungen zur Prüfung der Hypothese und insbesondere vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse zum Erleben von negativen Belastungsfaktoren, wird zunächst das Vorhandensein von Extremgruppen bezüglich der erlebten, subjektiven Arbeitsbelastung geprüft. Da bislang bekannt ist, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Durchschnitt sowohl eher selten Belastungsfaktoren wahrnehmen ($x = 3.37$, $s = .58$, $n = 1378$), als auch sich nur mäßig bis gering belastet fühlen ($x = 3.38$, $s = .61$, $n = 1301$), müssen „weichere Kriterien“ zur Auswahl der Extremgruppen gewählt werden, damit eine für statistische Berechnungen hinreichend große Stichprobe gewährleistet ist.

Folgende Stichprobengrößen und deskriptive Ergebnisse lassen sich bei unterschiedlicher Festlegung der Grenzen für die Extremgruppen berechnen (vgl. Tabelle 8.68).

Tab. 8.68: Deskriptive Ergebnisse – Erleben von Arbeitsbelastungen im Vergleich der Extremgruppen ($4 \leq$ gar nicht belastet ≤ 5; $1 \leq$ stärker belastet ≤ 2)

erlebte Arbeitsbelastung – Extremgruppen	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
stark belastet	23	9.4
Gar nicht belastet	222	90.6
Gesamt	245	100.0

Deutlich wird die kleine Stichprobengröße der stark belasteten ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. Es ist davon auszugehen, dass der Stichprobenumfang im Rahmen statistischer Berechnungen mittels SPSS weiter abnimmt aufgrund eines listenweisen oder fallweisen Ausschlusses bei fehlenden Daten. Daher wird das Auswahlkriterium einen halben Punktwert zur Mitte verschoben (vgl. Tabelle 8.69).

Tab. 8.69: Deskriptive Ergebnisse – Erleben von Arbeitsbelastungen im Vergleich der Extremgruppen (3,5 ≤ nicht belastet ≤ 5; 1≤ belastet ≤ 2,5)

erlebte Arbeitsbelastung – Extremgruppen	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
belastet	107	84.0
nicht belastet	562	16.0
Gesamt	669	100.0

Die Tabelle 8.69 beschreibt zwei Gruppen, welche aufgrund der gewählten Wertebereiche nicht mehr als tatsächliche Extremgruppen – die im ursprünglichen Sinn durch die Randkategorien (1 = sehr stark und 5 = gar nicht) abgebildet werden sollten – bezeichnet werden können. Jedoch ist diese Aufweichung der Auswahlkriterien, im Sinne einer Wertebereichsverschiebung zur Mitte, anhand der vorliegenden Daten und unter Berücksichtigung der Gewährleistung hinreichend großer Stichprobenumfänge nicht zu umgehen. Im weiteren Vorgehen wird dennoch von Extremgruppen (verwendet werden die Extremgruppen gemäß Tabelle 8.69) gesprochen, wobei die Autorin sich der Einschränkungen – auch durch die verschiedenen Stichprobenumfänge beider Extremgruppen – bewusst ist und diese auch anhand einer milderen Bezeichnung der Extremgruppen verdeutlicht: statt ‚stark belastet' wird die entsprechende Extremgruppe als ‚belastet' beschrieben und statt ‚gar nicht belastet' wird die entsprechende Extremgruppe als ‚gering belastet' betitelt.

Hinsichtlich der ermittelten Extremgruppen werden nun die deskriptiven Ergebnisse im Zusammenhang mit der Kooperation dargestellt (vgl. Tabelle 8.70).

Tab. 8.70: Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation und Soll-Kooperation im Extremgruppenvergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

	belastet			gering belastet		
Kooperation	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abweichung (s)
Ist-Koop	94	2.55	.69	484	2.23	.70
Soll-Koop	94	2.04	.70	484	2.54	.90

Die Tabelle 8.71 gibt die Ergebnisse zur Prüfung von Extremgruppenunterschieden hinsichtlich der Einschätzungen zur Qualität von Kooperation (Ist-Kooperation) und dem Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation).

Tab. 8.71: Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Einschätzung der Qualität von Kooperationen und den Wunsch nach Kooperation (n =578)

Quelle der Varianz	Abhängige Variable	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
EL_AB_B_extrem	Ist-Koop	1	16.23**	.000	.03
	Soll-Koop	1	25.74**	.000	.04
Fehler	Ist-Koop	576			
	Soll-Koop	576			

[a] zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Die varianzanalytische Berechnung verdeutlicht, dass die ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die sich belastet und die sich wenig belastet fühlen, die Qualität von Kooperation als auch den Wunsch nach Kooperation unterschiedlich einschätzen. Die Unterschiede weisen jedoch geringe Effektgrößen auf, wobei der Unterschied bezüglich des Wunsches nach Kooperation vergleichsweise bedeutender ausfällt ($\eta^2 = .04$) als der Gruppenunterschied hinsichtlich der Einschätzung der Qualität bestehender Kooperationen.

Aufgrund der Ergebnisse muss die Hypothese 5.1 angenommen werden, da ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die sich durch ihre Arbeitsbedingungen negativ belastet fühlen, die Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperationen) schlechter einschätzen und gleichzeitig stärker den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) äußern als ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die ihre Arbeitsbelastung geringer einschätzen.

Hypothese 5.2: Das Empfinden von negativer Arbeitsbelastung – insbesondere ressourcenabhängige Belastungsfaktoren – geht mit dem häufigen Anwenden einer ‚low cost'-Kooperationsform (Austausch) einher.

Die Ergebnisse der Korrelationen sind der Tabelle 8.72 zu entnehmen, wobei fehlende Werte listenweise ausgeschlossen sind (die zweiseitige Korrelation ist vereinfacht dargestellt).

Tab. 8.72: Korrelation der Arbeitsbelastung und der Kooperationsformen (n = 1258)

	Belastung sozio-ökonomischer Hintergrund	Belastung Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	Belastung Mangel an Materialien und Informationen
Austausch	.06*	.02	.04
Gemeinsame Arbeitsorganisation	.14**	.09**	.09**
Kokonstruktion	.01	-.01	.05

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere Kooperationen, welche als gemeinsame Arbeitsorganisation durchgeführt werden, im Zusammenhang mit dem Erleben von Arbeitsbelastung derart stehen, dass stärker empfundene Arbeitsbelastungen mit abnehmender gemeinsamer Arbeitsorganisation als Kooperationsform einhergehen. Jedoch lassen sich zum einen ausschließlich geringe Korrelationskoeffizienten feststellen, zum anderen unterscheiden sich die einzelnen Korrelationskoeffizienten des Zusammenhang zwischen gemeinsamer Arbeitsorganisation und erlebter Arbeitsbelastung nicht voneinander ($z_{.14/.09} = 1.27$, $p_{.14/.09} = .10$).

Auch die Überprüfung von Extremgruppenunterschieden in diesem Zusammenhang führt zu keinem anderen Ergebnis. Der Tabelle 8.73 sind zunächst die deskriptiven Ergebnisse in diesem Zusammenhang zu entnehmen.

Tab. 8.73: Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsformen im Extremgruppenvergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

	belastet		gering belastet	
Kooperationsform	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
Austausch	97	93.3	528	97.2
Arbeitsorganisation	0	38.5	272	50.2
Kokonstruktion	27	26.0	152	28.0

Anhand varianzanalytischer Berechnungen zeigt sich, dass die Gruppe der belasteten Pädagogen sich hinsichtlich der Anwendung von Kooperationsformen nicht von der Gruppe der gering belasteten Fachkräfte unterscheidet (vgl. Tabelle 8.74). Es dominiert über alle Gruppen hinweg der Austausch in der Kooperationspraxis.

Tab. 8.74: Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Anwendung von Kooperationsformen (n =645)

Quelle der Varianz	Abhängige Variable	df	F[a,b]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
EL_AB_B_extrem	Austausch	1	4.16	.04	.01
	Arbeitsorganisation	1	4.75	.03	.01
	Kokonstruktion	1	.20	.66	.00
Fehler	Austausch	643			
	Arbeitsorganisation	643			
	Kokonstruktion	643			

[a] zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Die Hypothese 5.2 muss hinsichtlich eines vermuteten Zusammenhangs zwischen ressourcenabhängigen Belastungsfaktoren und dem Austausch als Kooperationsform abgelehnt werden. Es lässt sich zwar ein Zusammenhang zwischen der gemeinsamen Arbeitsorganisation und den drei Belastungsskalen sowie ein Zusammenhang zwischen dem Austausch als Kooperationsform und sozioemotionaler Arbeitsbelastung aus den Ergebnissen ablesen, diese Zusammenhänge sind jedoch sehr gering.

Hypothese 5.3: Das negative Erleben von Belastungsfaktoren – insbesondere Zeit- und Personalmangel bzw. ein zu hohes Arbeitspensum – wirkt im Sinne einer Prädiktorvariable auf die Qualität und den Wunsch nach Kooperation.

Zur Beantwortung der Annahme bedarf es der Durchführung linearer Regressionsanalysen, wobei signifikante Korrelationen eine grundlegende Voraussetzung hierfür darstellen. Die Tabelle 8.75 beschreibt die korrelativen Zusammenhänge (zweiseitig,

der Übersicht wegen vereinfacht dargestellt) zwischen der Ist-Kooperation sowie der Soll-Kooperation und den Skalen der erlebten Arbeitsbelastung.

Tab. 8.75: Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation (n = 1107)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Ist-Kooperation	1	-.240**
Soll-Kooperation	-.240**	1
Sozioökonomischer Hintergrund	-.195**	.124**
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	-.133**	.172**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.178**	.196**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Es lassen sich korrelative Zusammenhänge, wenn auch mit niedrigen Korrelationskoeffizienten, zwischen der Ist- sowie Soll-Kooperation und allen drei Skalen der erlebten Arbeitsbelastung feststellen. Hohe Einschätzungen der Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) gehen hierbei mit geringer erlebter Arbeitsbelastung einher. Die Stärken der Zusammenhänge der einzelnen Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung und der Ist-Kooperation unterscheiden sich nicht ($z_{-.195/-.133} = -1.497$, $p_{-.195/-.133} = .07$; $z_{-.178/-.133} = -1.084$, $p_{-.178/-.133} = .14$; $z_{-.178/-.195} = .414$, $p_{-.178/-.195} = .34$). Somit steht ein Mangel an Zeit und Personal/zu viel Arbeit in keinem besonders hervorstechenden Zusammenhang mit der Ist-Kooperation.

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) lassen sich ebenfalls signifikante, jedoch positive Zusammenhänge nachweisen. Somit gehen stärker erlebte Arbeitsbelastungen mit dem Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) einher. Auch an dieser Stelle muss wiederum auf die über alle Skalen hinweg auftretenden geringen Korrelationskoeffizienten hingewiesen werden. Die Prüfung auf Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten verweist darauf, dass der Zusammenhang von Soll-Kooperation und erlebter Belastung durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen stärker ist, als der Zusammenhang von Soll-Kooperation und erlebter sozioemotionaler Belastung ($z_{.196/.124} = -1.737$, $p_{.196/.124} = .04$). Darüber hinaus lassen sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwi-

schen den Korrelationskoeffizienten berechnen ($z_{.196/.172}$ = -.584, $p_{.196/.172}$ = .28; $z_{.124/.172}$ = 1.153, $p_{.124/.172}$ = .12).

Zur Beantwortung der Annahme werden lineare Regressionsanalysen zur Klärung der prognostischen Relevanz der subjektiven Belastungsfaktoren zum einen für das Kriterium Ist-Kooperation (vgl. Tabelle 8.76) und zum anderen für das Kriterium Soll-Kooperation (vgl. Tabelle 8.77) durchgeführt.

Tab. 8.76: Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Ist-Kooperation

Unabhängige Variable	Beta	T
Sozioökonomischer Hintergrund	-.15	-.47***
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.13	-.43***
Korr. R^2		.05
F		32.82

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.77: Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation

Unabhängige Variable	Beta	T
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.15	4.39***
Mangel an Zeit und Personal/zu viel Arbeit	.09	2.68**
Korr. R^2		.04
F		25.72

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Insgesamt sind die Modelle berechtigt ($p < .001$), jedoch lässt sich anhand des korrigierten Bestimmtheitsmaßes (Ist-Kooperation: R^2 = .05; Soll-Kooperation: R^2 = .04) ablesen, dass die abhängigen Variablen Ist-Kooperation und Soll-Kooperation nur zu einem sehr geringen Teil durch die Prädiktoren bzw. durch die unabhängigen Variablen erklärt werden können. Demnach lässt sich der überwiegende Teil der Gesamtvarianz nicht auf die erlebte Arbeitsbelastung zurückführen und es muss geprüft werden, welche Variablen (Prädiktoren) an dieser Stelle zu einer besseren Aufklärung führen (vgl. Hypothese 6.8).

In der Zusammenschau der Ergebnisse lässt sich hinsichtlich der Beantwortung der Hypothese 5.3 feststellen, dass das negative Erleben von Belastungsfaktoren sowohl zur Aufklärung der Ist-Kooperation derart beiträgt, dass die Qualität von Kooperation sinkt, wenn sich ErzieherInnen und GrunschulleherInnen aufgrund des sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder und aufgrund mangelnder Arbeitsmaterialien und -informationen belastet fühlen. Hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation kann festgestellt werden, dass dieser stärker geäußert wird, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte durch ressourcenabhängige Bedingungen belastet fühlen. Hierzu zählen neben fehlenden Arbeitsmaterialien und -informationen auch mangelnde Zeit- und Personalressourcen bzw. ein zu hohes Arbeitspensum.

Dementsprechend kann die Hypothese 5.3 nur mit Einschränkung angenommen werden.

Hypothese 5.4: Je größer die Anzahl der abgebenden und aufnehmenden Institutionen, desto höher ist auch die Zahl der Hauptkooperationspartner und desto schlechter werden die zum Zeitpunkt der Befragung bestehenden Kooperationen bewertet (Schulnote) und eingeschätzt (Ist-Kooperation).

Im ersten Schritt werden für die gesamte Stichprobe hinsichtlich der zu prüfenden Variablen bivariate Korrelationsanalysen gerechnet (vgl. Tabelle 8.78).

Tab. 8.78: Korrelation des Einzugsgebietes und der Qualität der Kooperation sowie deren Bewertung (n = 1324)

	Einzugsgebiet	Anzahl Hauptkooperationspartner	Bewertung Kooperation (Note)	Qualität der Kooperation
Einzugsgebiet	1	.654**	.039	.090**
Anzahl Hauptkooperationspartner	.654**	1	-.057*	.032
Bewertung Kooperation (Note)	.039	-.057*	1	.688**
Qualität der Kooperation	.090**	.032	.688**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass mit einer hohen Anzahl abgebender Kindergärten und aufnehmender Grundschulen (Einzugsgebiet) eine hohe Zahl von Hauptkooperationspartnern einhergeht ($r = .654$, $p < .01$), als auch eine schlechtere Einschätzung der Ist-Kooperation, wobei dieser Zusammenhang gering ausfällt ($r = .090$, $p = <01$). Die Bewertung der bestehenden Kooperation (mittels Schulnote) weist zwar keinen Zusammenhang mit der Größe des Einzugsgebietes auf, jedoch mit der Anzahl der Hauptkooperationspartner derart, dass viele Hauptkooperationspartner mit einer guten Bewertung der Kooperation einhergehen. Dieser negative Zusammenhang ist mit $r = -.057$ ($p <.05$) jedoch äußerst gering. Darüber hinaus lässt sich ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Qualität von Kooperationen und der Bewertung dieser mittels Schulnoten ($r = .688$, $p < .01$).

Die Hypothese 5.4 kann somit nur zum Teil angenommen werden, da sich entgegen der Annahme kein Zusammenhang zwischen der Bewertung der bestehenden Kooperationen und der Anzahl der abgebenden und aufnehmenden Institutionen nachweisen lässt, als auch kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Hauptkooperationspartner und der Qualität von Kooperation. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Wahrnehmung einer schlechten Qualität bestehender Kooperationen mit einer hohen Anzahl von abgebenden und aufnehmenden Institutionen einhergeht.

Hypothese 5.5: Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Hauptkooperationspartner und dem Wunsch nach Kooperation derart feststellen, dass mit zunehmender Anzahl der Hauptkooperationspartner der Wunsch nach Kooperation abnimmt.

Die Tabelle 8.79 stellt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse dar.

Tab. 8.79: Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation (n = 1345)

	Zahl der Hauptkooperationspartner	Soll-Kooperation
Zahl der Hauptkooperationspartner	1	.09**
Soll-Kooperation	.09**	1

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Der Hypothese 5.5 kann zugestimmt werden, da sich ein Zusammenhang derart nachweisen lässt, dass mit zunehmender Anzahl der Hauptkooperationspartner der Wunsch nach Kooperation abnimmt, wobei der Zusammenhang sehr gering ausfällt ($r = .09$, $p < .01$).

8.5.2 Kooperation und Arbeitsbedingungen – Ergebnisse zur Fragestellung 6

Fragestellung 6: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich hinsichtlich des Zusammenhangs von Kooperation und Arbeitsbedingungen in Abhängigkeit von der Regionszugehörigkeit sowie der Professionszugehörigkeit eruieren?

Hypothese 6.1: Insbesondere in Bremen wirken sich ressourcenabhängige Belastungsfaktoren als Prädiktorvariablen auf die Qualität (Ist-Kooperation) und den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) aus.

Hierzu wird in Anlehnung an das Vorgehen zur Prüfung der Hypothese 5.3 verfahren. Der Tabelle 8.80 sind die Ergebnisse der Korrelationen für Bremen zu entnehmen.

Tab. 8.80: Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation für Bremen (n = 174)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Ist-Kooperation	1	-.115
Soll-Kooperation	-.115	1
Sozioökonomischer Hintergrund	-.047	.178*
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	.112	.115
Mangel an Arbeitsmaterialien und -infomationen	-.072	.190*

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Im Rahmen der bremischen Stichprobe stehen weder das Erleben von sozioemotionalen noch von ressourcenabhängigen Belastungsfaktoren in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Qualität von Kooperationen (Ist-Kooperation). Lediglich der Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) weist Zusammenhänge mit der erlebten Belastung durch den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder, als auch mit erlebter Belastung durch mangelnde Arbeitsmaterialien und -informationen auf, wobei sich die Korrelationskoeffizienten nicht signifikant unterscheiden ($z_{.178/.190}$ = -.12, $p_{.178/.190}$ = .45).

Aufgrund fehlender korrelativer Zusammenhänge zwischen den Variablen in der Stichprobe der Bremer ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, werden keine Regressionsanalysen für die abhängige Variable Ist-Kooperation gerechnet. Für die Regression hinsichtlich des Kriteriums Soll-Kooperation werden der sozioökonomische Hintergrund sowie mangelnde Arbeitsmaterialien und -informationen als Prädiktoren einbezogen (vgl. Tabelle 8.81).

Tab. 8.81: Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation, Bremen

Unabhängige Variable	Beta	T
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.195	2.89**
Korr. R^2		.03
F		7.78

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Nur die erlebte Belastung durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen wird als Prädiktor für den Wunsch nach Kooperation herangezogen, wobei das korrigierte Bestimmtheitsmaß sehr gering ausfällt und somit der untersuchte Prädiktor sehr wenig zur Aufklärung der Soll-Kooperation beiträgt (R^2 = .03). Interessant ist aber auch, dass der sozioökonomische Hintergrund der Kinder bzw. die erlebte Belastung hierdurch gar nicht als Prädiktor in das Modell aufgenommen werden und somit nicht zur Vorhersage der Stärke des Wunsches nach Kooperation herangezogen werden können. Im Weiteren werden die Ergebnisse der Korrelationen für Baden-Württemberg vorgestellt (vgl. Tabelle 8.82).

Tab. 8.82: Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation für Baden-Württemberg (n = 953)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Ist-Kooperation	1	-.220**
Soll-Kooperation	-.220**	1
Sozioökonomischer Hintergrund	-.178**	.090**
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	-.123**	.157**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.162**	.177**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen der baden-württembergischen Stichprobe sind alle signifikant und entsprechen in ihrer Interpretation den Ergebnissen der Korrelationsanalyse der Hypothese 5.3. Dementsprechend lassen sich in dieser Stichprobe korrelative Zusammenhänge zwischen der Ist- sowie Soll-Kooperation und allen drei Skalen der erlebten Arbeitsbelastung feststellen, wenn auch mit niedrigen Korrelationskoeffizienten. Hohe Einschätzungen der Qualität bestehender Kooperationen (Ist-Kooperation) gehen hierbei mit geringer erlebter Arbeitsbelastung über alle drei Skalen hinweg einher. Die Stärken der Zusammenhänge der einzelnen Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung und der Ist-Kooperation unterscheiden sich nicht ($z_{-.178/-.123} = -1.227$, $p_{-.178/-.123} = .11$; $z_{-.178/-.162} = -.359$, $p_{-.178/-.162} = .36$; $z_{-.123/-.162} = .868$, $p_{-.123/-.162} = .19$).

Hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation (Soll-Kooperation) lassen sich ebenfalls signifikante, positive Zusammenhänge identifizieren. Eine stärker erlebte Arbeitsbelastung aller drei Skalen geht mit dem positiven Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) einher. Jedoch sind auch diese Korrelationskoeffizienten über alle Skalen hinweg (sehr) gering. Die Prüfung auf Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten verweist darauf, dass der Zusammenhang von Soll-Kooperation und erlebter Belastung durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen stärker ist, als der Zusammenhang von Soll-Kooperation und erlebter sozioemotionaler Belastung ($z_{.090/.177} = -1.932$, $p_{.090/.177} = .03$). Darüber hinaus lassen sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten feststellen ($z_{.090/.157} = -1.483$, $p_{.090/.157} = .07$; $z_{.177/.157} = -.448$, $p_{.177/.157} = .33$).

Die Beantwortung der Hypothese 6.1 setzt die Durchführung linearer Regressionsanalysen zur Klärung der prognostischen Relevanz der subjektiven Belastungsfaktoren zum einen für das Kriterium Ist-Kooperation (vgl. Tabelle 8.83) und zum anderen für das Kriterium Soll-Kooperation (vgl. Tabelle 8.84) voraus.

Tab. 8.83: Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Ist-Kooperation, Baden-Württemberg

Unabhängige Variable	Beta	T
Sozioökonomischer Hintergrund	-.128	-3.83***
Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.118	-3.51***
Korr. R^2		.04
F		21.40

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Tab. 8.84: Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation, Baden-Württemberg

Unabhängige Variable	Beta	T
Mangel an Arbeitsmaterialien und –informationen	.13	3.56***
Mangel an Zeit und Personal/zu viel Arbeit	.09	2.53*
Korr. R^2		.03
F		18.05

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Die errechneten Regressionsmodelle für die baden-württembergische Stichprobe sind zwar signifikant, jedoch lässt sich anhand des korrigierten Bestimmtheitsmaßes (Ist-Kooperation: $R^2 = .04$; Soll-Kooperation: $R^2 = .03$) erkennen, dass die abhängigen Variablen Ist-Kooperation und Soll-Kooperation nur zu einem kleinen Teil durch die Prädiktoren bzw. durch die unabhängigen Variablen prognostisch erklärt werden können. Die Gesamtvarianz der abhängigen Variablen kann somit überwiegend nicht auf die erlebte Arbeitsbelastung zurückgeführt werden und es bleibt offen, welche Variablen (Prädiktoren) zu einer besseren Aufklärung führen (vgl. Hypothese 6.8).

Zusammenfassend und mit Blick auf eine Entscheidung der Hypothese 6.1 kann festgehalten werden, dass auf der Grundlage der Bremer Stichprobe die Skalen zur

erlebten Arbeitsbelastung keinen prognostischen Wert hinsichtlich der Ist-Kooperation aufweisen. Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Kooperation kann ein sehr geringer Teil der Gesamtvarianz anhand des Belastungserlebens durch mangelnde Arbeitsmaterialien und -informationen erklärt werden (R^2 = .03). Auf der Grundlage der baden-württembergischen Stichprobe kann das negative Erleben von Belastungsfaktoren sowohl zur Aufklärung der Ist-Kooperation beitragen (im Sinne der Klärung geringer Ist-Kooperation aufgrund des negativen Belastungserlebens durch den sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder und durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen, R^2 = .04), als auch zur prognostischen Klärung der Soll-Kooperation (starker Wunsch nach Kooperation aufgrund negativer Belastung durch ressourcenabhängige Bedingungen wie fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen und mangelnde Zeit- und Personalressourcen bzw. ein zu hohes Arbeitspensum, R^2 = .03).

Dementsprechend kann die Annahmen der Hypothese 6.1 nur zum Teil angenommen werden, da in Bremen lediglich der Wunsch nach Kooperation zu einem geringen Teil durch das Erleben mangelnder Arbeitsmaterialien und -informationen prognostisch erklärt werden kann.

Hypothese 6.2: In Bremen finden seltener Kooperationen mit dem/den Hauptkooperationspartnern statt als in Baden-Württemberg.

Zur Prüfung der Annahme werden die Häufigkeiten des Austausches mit dem/den Hauptkooperationspartner in die Analyse der Gruppenunterschiede einbezogen. Zunächst werden die deskriptiven Ergebnisse in der Tabelle 8.85 vorgestellt.

Tab. 8.85: Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartner im bundeslandspezifischen Vergleich

	BaWü		Bremen	
Häufigkeit	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)	Häufigkeit (n)	Gültige Prozente (%)
Wöchentlich	332	26.6	13	5.8
1 – 2 mal im Monat	333	26.6	25	11.2

Alle 2 – 6 Monate	319	25.5	76	34.1
Einmal im Jahr	109	8.7	85	38.1
Nie	157	12.6	24	10.8
Gesamt	1250	100.0	223	100.0
Mittelwert (x_{Mdn})	2		3	

Anhand varianzanalytischer Berechnungen zeigt sich, dass sich PädagogInnen aus Baden-Württemberg im Durchschnitt öfters treffen ($x_{Mdn} = 2$) als ihre KollegInnen in Bremen, wobei die Häufigkeitsverteilung verdeutlicht, dass die Verteilung dreigipflig ist (ca. ein Viertel der Stichprobe gibt jeweils an sich wöchentlich, einmal bis zweimal im Monat oder alle zwei bis sechs Monate mit den Hauptkooperationspartnern im Austausch gewesen zu sein). Auch die varianzanalytische Berechnung der Gruppenunterschiede verdeutlicht diesen Eindruck (vgl. Tabelle 8.86).

Tab. 8.86: Effekt der Bundeslandzugehörigkeit auf die Anwendung von Kooperationsformen (n = 1473)

Quelle der Varianz	df	$F^{a,b}$	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
BL	1	80.58**	.000	.05
Fehler	1471			

[a] zweifaktorielle Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001
[b] Varianzen nicht homogen, daher Adjustierung des Signifikanzniveaus *p <.01; **p <.001

Anhand der Ergebnisse kann die Hypothese 6.2 eindeutig angenommen werden, da in Bremen seltener Austausch mit dem/den Hauptkooperationspartnern stattfindet als in Baden-Württemberg.

Hypothese 6.3: Bremer Kindergärten und Grundschulen, die in sozial belasteten Ortsteilen (geringe Sozialstufe) verortet werden können, vergeben zum einen schlechtere Schulnoten zur Bewertung von Kooperationen und schätzen zum anderen die Qualität bestehender Kooperationen ebenso schlechter ein. Jedoch wünschen sich jene pädagogischen Fachkräfte eher als ihre KollegInnen, welche in sozial wenig

belasteten Ortsteilen arbeiten, eine häufigere und intensivere Kooperationspraxis (Soll-Kooperation).

Anhand der Extremgruppen ‚sozial wenig belastet' und ‚sozial stärker belastet' (vgl. Zusatz zu Hypothese 3.1) werden im Folgenden die Gruppenunterschiede entsprechend der zu prüfenden Variablen varianzanalytisch berechnet. Zunächst werden jedoch wiederum für die beiden Extremgruppen die deskriptiven Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung von Kooperation (Schulnote), der Einschätzung der Qualität bestehender Kooperationen als auch der Soll-Kooperation vorgestellt (vgl. Tabelle 8.87).

Tab. 8.87: Deskriptive Ergebnisse – Bewertung der Kooperation (Schulnote), Ist-Kooperation und Soll-Kooperation im Vergleich Bremer Extremgruppen sozialer Belastung (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu)

	Sozial wenig belastet			Sozial stärker belastet		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abwei-chung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standard-abwei-chung (s)
Schulnote	97	2.74	.97	82	2.83	1.18
Ist-Koop	85	2.64	.69	82	2.64	.76
Soll-Koop	92	2.41	.75	81	2.13	.80

Der Tabelle 8.88 sind die Ergebnisse der varianzanalytischen Berechnungen zu entnehmen.

Tab. 8.88: Effekt der Zugehörigkeit zur Bremer Extremgruppe sozialer Belastung auf die Bewertung von Kooperation, auf die Ist- und Soll-Kooperation (n = 156)

Quelle der Varianz	Abhängige Variable	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Sozialst_Extrem	Schulnote	1	1.39	.240	.01
	Ist-Kooperation	1	.02	.902	.00
	Soll-Kooperation	1	8.36**	.004	.05
Fehler	Schulnote	154			

Ist-Kooperation	154
Soll-Kooperation	154

[a] zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Es kann nur im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) ein Unterschied zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, welche in sozial wenig und sozial stärker belasteten Ortsteilen arbeiten, festgestellt werden. Demnach kann die Hypothese 6.3 nur teilweise (hinsichtlich der Annahme des zweiten Satzes) angenommen werden. Bremer ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, welche in sozial stärker belasteten Ortsteilen arbeiten, äußern stärker den Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) als ihre KollegInnen in sozial weniger belasteten Ortsteilen. Hinsichtlich der Bewertung von Kooperationen und der Qualität bestehender Kooperationen jedoch lassen sich keine Unterschiede, die auf das Ausmaß der sozialen Belastung zurückzuführen sind, eruieren. In diesem Sinne muss die Hypothese 6.3 abgelehnt werden.

Hypothese 6.4: Mit steigender Anzahl zusätzlicher Arbeitsstunden (für ErzieherInnen: zusätzlich zu den arbeitsvertraglich geregelten Arbeitsstunden; für GrundschullehrerInnen: zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung), steigt auch das negative Belastungserleben. Zusätzlich nehmen sowohl die Bewertung, als auch die Einschätzung zur Qualität bestehender Kooperationen sowie der Wunsch nach Kooperation ab.

Um eine Entscheidung hinsichtlich der Hypothese treffen zu können, werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse je Profession vorgestellt, wobei das Belastungserleben allgemein als auch die einzelnen Belastungsskalen betrachtet werden (vgl. Tabelle 8.89).

Tab. 8.89: Deskriptive Ergebnisse – zusätzliche Arbeitsstunden, Belastungserleben, Ist- und Soll-Kooperation

	ErzieherInnen			LehrerInnen		
	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Zusätzliche Arbeitsstunden	707	2.39	2.82	666	15.79	7.64
Belastungserleben insgesamt	641	3.35	.63	660	3.41	.60
sozioökonomischer Hintergrund	710	3.36	.82	716	3.41	.80
Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	690	2.88	.77	693	2.94	.66
Mangel an Arbeitsmaterialien u. -info.	711	3.82	.78	716	3.87	.72
Schulnote	719	2.59	.97	708	2.34	.78
Ist-Kooperation	695	2.31	.73	658	2.35	.65
Soll-Kooperation	702	2.22	.83	656	2.51	.80

Der Tabelle 8.90 sind die Ergebnisse der zweiseitigen, bivariaten Korrelationsanalyse zu entnehmen. Aufgrund der besseren Übersicht und des besseren Vergleiches der Professionen, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in vereinfachter Form.

Tab. 8.90: Korrelation – zusätzliche Arbeitsstunden, Belastungserleben, Ist- und Soll-Kooperation ($n_{ErzieherInnen} = 557$, $n_{LehrerInnen} = 498$)

	Zusätzliche Arbeitsstunden (ErzieherInnen)	Zusätzliche Arbeitsstunden (LehrerInnen)
Zusätzliche Arbeitsstunden	1	1
Belastungserleben insgesamt	.006	-.118**
Sozioökonomischer Hintergrund	-.002	-.047

Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit	.039	-.177**
Mangel an Arbeitsmaterialien und –informationen	-.023	-.079
Schulnote	.008	.035
Ist-Kooperation	.002	.033
Soll-Kooperation	-.018	-.054

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Hypothese 6.4 muss hinsichtlich fehlender Zusammenhänge für die Gruppe der ErzieherInnen abgelehnt werden. Für die Gruppe der GrundschullehrerInnen kann die Hypothese auch nur zum Teil angenommen. Wenn GrundschullehrerInnen viele zusätzliche Arbeitsstunden (zusätzlich zur wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung) leisten müssen, geht dies mit einem erhöhten Belastungserleben durch Zeitmangel bei zu viel Arbeit einher. Es lassen sich jedoch keine weiteren Zusammenhänge zwischen der Anzahl zusätzlicher Arbeitsstunden und den analysierten Kooperationsfaktoren feststellen.

Hypothese 6.5: Insbesondere ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in leitender Funktion (freigestellte Einrichtungsleitung im Elementarbereich, Schulleitung im Primarbereich) fühlen sich für die Kooperation verantwortlich und äußern stärker den Wunsch nach Kooperation als ihre KollegInnen in nichtleitender Funktion.

In die Berechnungen werden aus der Gruppe der ErzieherInnen das Vergleichspaar freigestellte Einrichtungsleitung vs. Gruppenleitung und aus der Gruppe der GrundschullehrerInnen das Vergleichspaar Schulleitung vs. KlassenlehrerIn einbezogen. Folgende deskriptive Ergebnisse können hinsichtlich der einzelnen Gruppen dargestellt werden (vgl. Tabelle 8.91).

Tab. 8.91: Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsverständnis und Soll-Kooperation im Vergleich leitender Funktionen (1 = stimme völlig zu, 5 = stimme nicht zu)

		Kooperationsverständnis			Soll-Kooperation		
		Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	Häufigkeit (n)	Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)
Kinderg.	Leitung	84	3.02	1.08	77	2.14	.88
	Gruppenleitung	381	3.11	1.25	365	2.20	.82
Schule	Leitung	102	2.54	1.19	94	2.54	.76
	KlassenlehrerIn	520	2.79	1.28	486	2.53	.82

Die Resultate der varianzanalytischen Berechnungen sind der Tabelle 8.92 zu entnehmen.

Tab. 8.92: Effekt der Zugehörigkeit zum Funktionsbereich auf das Kooperationsverständnis und Soll-Kooperation (n = 1015)

Quelle der Varianz	Abhängige Variable	df	F[a]	Sig.	Eta-Quadrat (η^2)
Leitungsfunktion	Kooperationsverständnis	1	2.92	.088	.003
	Soll-Kooperation	1	.182	.670	.000
Fehler	Kooperationsverständnis	1013			
	Soll-Kooperation	1013			

[a] zweifaktorielle, multivariate Varianzanalyse, *p <.05; **p <.01; ***p <.001

Demnach lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich des individuellen Kooperationsverständnisses und dem Wunsch nach Kooperation (Soll-Kooperation) zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen, die in leitender Funktion und denjenigen, die nicht in leitender Funktion bzw. als GruppenleiterIn oder als KlassenlehrerIn tätig sind, nachweisen. Somit ist die Hypothese 6.5 abzulehnen. Zudem lassen sich in diesem Zusammenhang auch keine bundeslandspezifischen Gruppenunterschiede feststellen.

Hypothese 6.6: Es lassen sich für die Gruppe der ErzieherInnen und die Gruppe der GrundschullehrerInnen – im Sinne von kooperationsbegünstigenden und kooperationshemmenden Faktoren – Arbeitsbedingungen bzw. Kooperationsbedingungen herausfiltern, die sich im Sinne von Prädiktorvariablen auf die Qualität von und den Wunsch nach Kooperation auswirken.

In einer Regressionsanalyse sollen zusätzlich zu den bereits geprüften Skalen der erlebten Arbeitsbelastung folgende Arbeitsbedingungen hinsichtlich ihrer Erklärungskraft als Prädiktoren geprüft werden:

- Einzugsgebiet (Anzahl der abgebenden Kindergärten und aufnehmenden Schulen; 1 = 1 – 2 Kindergärten/Schulen; 6 = mehr als 6 Kindergärten/Schulen)
- Berufserfahrung (in Jahren)
- Zusätzliche Arbeitsstunden (in Stunden pro Woche)
- räumliche Distanzen (1 = ich stimme zu bzw. erschweren die Kooperation; 5 = ich stimme nicht zu = erschweren die Kooperation nicht)
- Funktionsbereich (1 = Einrichtungsleitung, 2 = nicht leitende Funktion bzw. GruppenleiterIn oder KlassenlehrerIn)

Im Vorfeld der Regressionsanalysen werden die Zusammenhänge zwischen den für die Hypothese 6.6 relevanten Variablen berechnet. Die Darstellung erfolgt im Einzelnen für die jeweilige Profession und zur besseren Übersicht auch in vereinfachter Form. Zunächst werden die Korrelationen für die Stichprobe der ErzieherInnen vorgestellt (vgl. Tabelle 8.93).

Tab. 8.93: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, ErzieherInnen (n = 329)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Einzugsgebiet	.155**	-.038
Berufserfahrung	.017	-.161**
Zusätzliche Arbeitsstunden	-.192**	-.004
Räumliche Distanz	-.54	.077
Funktionsbereich	-.076	-.055

Sozioökonomischer Hintergrund	-.198**	.133*
Zeit- und Personalmangel	-.083	.173**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -infos	-.136*	.225**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Die Tabelle 8.94 veranschaulicht die Ergebnisse der zweiseitigen, bivariaten Korrelationsanalyse für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen.

Tab. 8.94: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, GrundschullehrerInnen (n = 441)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Einzugsgebiet	.099*	-.088
Berufserfahrung	-.098*	.141**
Zusätzliche Arbeitsstunden	.036	-.054
Räumliche Distanz	-.050	.123**
Funktionsbereich	-.066	.002
Sozioökonomischer Hintergrund	-.193**	.157**
Zeit- und Personalmangel	-.159**	.230**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -infos	-.185**	.167**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Im Weiteren werden die entsprechenden professionsspezifischen Regressionsanalysen durchgeführt. Den Tabellen 8.95 (Ist-Kooperation als Kriterium) und 8.96 (Soll-Kooperation als Kriterium) sind die Ergebnisse für die Stichprobe der ErzieherInnen zu entnehmen.

Tab. 8.95: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, ErzieherInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Zusätzliche Arbeitsstunden	-.187	-3.56***
Erlebte Belastung – Sozioökonomischer Hintergrund	-.189	-3.61***
Einzugsgebiet	.113	2.15*
Korr. R^2		.08
F		10.78

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Das Modell trägt nur sehr wenig zur prognostischen Klärung der Ist-Kooperation bei (korr. R^2 = .08), wobei aufgrund zusätzlicher Arbeitsstunden der ErzieherInnen die Einschätzung der Qualität der Kooperation besser ausfällt. Wenn ErzieherInnen sich aufgrund sozioemotionaler Faktoren belastet fühlen, hat dies einen ungünstigen Einfluss auf die Wahrnehmung der Ist-Kooperation.

Anhand der Tabelle 8.96 können die regressionsanalytischen Ergebnisse zur prognostischen Klärung des Wunsches nach Kooperation abgelesen werden.

Tab. 8.96: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, ErzieherInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Erlebte Belastung – Mangel Arbeitsmaterialien und -informationen	.190	3.60***
Berufserfahrung	-.147	-2.78**
Korr. R^2		.06
F		11.31

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Demnach wünschen sich ErzieherInnen, welche sich aufgrund fehlender Arbeitsmaterialien und -informationen belastet fühlen, eine intensivere und häufigere Kooperationspraxis, wobei eine hohe Berufserfahrung den Wunsch nach Kooperation weiterhin verstärkt. Insgesamt jedoch ist die Güte des Modells sehr gering (R^2 = .06).

Es folgen die regressionsanalytischen Ergebnisse für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen, zunächst wird als Kriterium wiederum die Ist-Kooperation betrachtet (vgl. Tabelle 8.97)

Tab. 8.97: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, GrundschullehrerInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Erlebte Belastung – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.132	-2.59*
Erlebte Belastung – Sozioökonomischer Hintergrund	-.137	-2.69**
Berufserfahrung	-.094	-2.06*
Korr. R^2		.05
F		9.71

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Auch aufgrund der Stichprobe der GrundschullehrerInnen lässt sich im Zusammenhang mit der Ist-Kooperation nur ein Modell berechnen, welches sehr wenig zur prognostischen Klärung beiträgt (korr. R^2 = .05). Insbesondere wenn GrundschullehrerInnen sich aufgrund sozioemotionaler Faktoren sowie mangelnder Arbeitsmaterialien und -informationen belastet fühlen, hat dies einen ungünstigen Einfluss auf die Wahrnehmung der Ist-Kooperation.

Anhand der Tabelle 8.98 können die regressionsanalytischen Ergebnisse zur prognostischen Klärung des Wunsches nach Kooperation abgelesen werden.

Tab. 8.98: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, GrundschullehrerInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Erlebte Belastung – Zeitmangel und zu viel Arbeit	.236	5.21***
Berufserfahrung	.179	3.96***
Korr. R^2		.07
F		19.34

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

GrundschullehrerInnen wünschen sich häufiger und intensivere Kooperation, wenn sie sich wenig belastet fühlen, insbesondere hinsichtlich ausreichender Zeitressourcen und einer geringen Höhe des Arbeitspensums. Ebenso wie in der Gruppe der ErzieherInnen hat eine hohe Berufserfahrung einen positiven Einfluss auf den Wunsch nach Kooperation, wobei auch dieses Modell nur sehr geringe Aufklärungskraft aufweist ($R^2 = .07$).

In einem weiteren Schritt werden für Bremen und Baden-Württemberg, aufgrund der ausschließlich für Bremen vorliegenden Sozialindizes (1 = sozial nicht belastet bzw. positive soziale Bedingungen; 5 = sozial stark belastet bzw. negative soziale Bedingungen) und der ausschließlich für Baden-Württemberg vorliegenden Stadt-Land-Verhältnisse (1 = Land; 4 = Großstadt), einzelne Regressionsanalysen durchgeführt, welche auch die bisherigen Arbeitsbedingungen enthalten. Zunächst werden wiederum die korrelativen Zusammenhänge je Bundesland betrachtet. Der Tabelle 8.99 sind die Ergebnisse für Bremen zu entnehmen, die Darstellung der zweiseitigen Korrelation erfolgt aufgrund der besseren Übersicht in vereinfachter Form.

Tab. 8.99: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, Bremen (n = 118)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Sozialstufen	-.112	-.189*
Einzugsgebiet	-.025	.123
Berufserfahrung	-.022	-.018
Zusätzliche Arbeitsstunden	-.099	.114
Räumliche Distanz	.050	.202*
Funktionsbereich	-.169	-.036
Sozioökonomischer Hintergrund	.032	.203*
Zeit- und Personalmangel	.129	.183*
Mangel an Arbeitsmaterialien und -infos	.025	.193*

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die baden-württembergische Stichprobe sind der Tabelle 8.100 zu entnehmen.

Tab. 8.100: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, Baden-Württemberg (n = 604)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Land bis Großstadt	.118**	-.096*
Einzugsgebiet	.022	.055
Berufserfahrung	-.025	.029
Zusätzliche Arbeitsstunden	-.020	.118**
Räumliche Distanz	-.059	.045
Funktionsbereich	-.036	-.048
Sozioökonomischer Hintergrund	-.166**	-107**
Zeit- und Personalmangel	-.116**	.183**
Mangel an Arbeitsmaterialien und -infos	-.147**	.172**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Im Weiteren werden die entsprechenden bundeslandspezifischen Regressionsanalysen durchgeführt, wobei die Prüfung des Kriteriums Ist-Kooperation für die Bremer Stichprobe aufgrund fehlender korrelativer Zusammenhänge nicht möglich ist. Die Tabelle 8.101 stellt die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Soll-Kooperation als Kriterium für die Bremer Stichprobe dar.

Tab. 8.101: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, Bremen

Unabhängige Variable	Beta	T
Räumliche Distanz	.201	2.30*
Erlebte Belastung – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	.184	2.12*
Korr. R^2		.06
F		4.86

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Die Soll-Kooperation kann anhand des errechneten Modells nur zu 6% erklärt werden (R^2 = .06). Für pädagogische Fachkräfte des Elementarbereiches wirkt sich die Entfernung zum Kooperationspartner demnach mindernd auf den Wunsch nach Kooperation aus. Das Empfinden von Belastung durch fehlende Arbeitsmaterialien und -informationen führt jedoch zu einem stärkeren Wunsch nach Kooperation.

Im Weiteren werden die regressionsanalytischen Ergebnisse für die baden-württembergische Stichprobe vorgestellt, zunächst wird als Kriterium die Ist-Kooperation betrachtet (vgl. Tabelle 8.102)

Tab. 8.102: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, Baden-Württemberg

Unabhängige Variable	Beta	T
Erlebte Belastung – Sozioökonomischer Hintergrund	-.121	-2.85**
Erlebte Belastung – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen	-.106	-2.49*
Korr. R^2		.03
F		11.58

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Aufgrund der baden-württembergischen Stichprobe lässt sich im Zusammenhang mit der Ist-Kooperation ein Modell berechnen, welches jedoch nahezu gar nicht zur prognostischen Klärung beiträgt (korr. R^2 = .03), wobei sich das Belastungserleben aufgrund sozioemotionaler Faktoren sowie mangelnder Arbeitsmaterialien und -informationen ungünstig auf die Wahrnehmung der Ist-Kooperation auswirkt.

Anhand der Tabelle 8.103 können die regressionsanalytischen Ergebnisse zur prognostischen Klärung des Wunsches nach Kooperation aufgrund der baden-württembergischen Stichprobe entnommen werden.

Tab. 8.103: Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, Baden-Württemberg

Unabhängige Variable	Beta	T
Erlebte Belastung – Zeitmangel und zu viel Arbeit	.169	4.31***
Zusätzliche Arbeitsstunden	.122	3.11**

Korr. R^2	.04
F	14.00

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen wünschen sich – anhand der Datengrundlage der baden-württembergischen Stichprobe – häufigere und intensivere Kooperation, wenn sie sich wenig belastet fühlen, insbesondere hinsichtlich ausreichender Zeitressourcen und einer geringen Höhe des Arbeitspensums. Zudem haben viele zusätzliche Arbeitsstunden einen mindernden Einfluss auf den Wunsch nach Kooperation. Jedoch trägt auch dieses Modell nur mit 4% zur Aufklärung der Soll-Kooperation bei (R^2 = .04).

Bislang war die Aufklärungskraft der errechneten Regressionsmodelle sehr gering, d.h. die geprüften Prädiktoren erklären das untersuchte Konstrukt nur zu einem sehr kleinen Anteil. Daher soll abschließend für die Stichprobe der ErzieherInnen und die der GrundschullehrerInnen geprüft werden, welche Bedingungen der Kooperation selbst einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf die Qualität und den Wunsch von Kooperation haben. Hierzu werden folgende ausgewählte Bedingungen der Kooperation regressionsanalytisch untersucht:

- individuelles Kooperationsverständnis (1 = stimme völlig zu bzw. Verantwortungsbewusstsein für gelingende Kooperation vorhanden; 5 = stimme nicht zu bzw. Verantwortungsbewusstsein für gelingende Kooperation nicht vorhanden)
- Kooperationskultur innerhalb der Institution (im Sinne der Häufigkeit der Teambesprechungen; 1 = einmal wöchentlich; 5 = nie)
- Häufigkeit des Austausches mit dem/den Hauptkooperationspartner/n (1 = einmal wöchentlich; 5 = nie)
- Anzahl der Hauptkooperationspartner (1 = 1 – 2 Kindergärten/Schulen; 6 = mehr als 6 Kindergärten und Schulen)
- Kooperationsform (Austausch, gemeinsame Arbeitsorganisation, Kokonstruktion; 0 = Kooperationsform wird nicht angewendet; 1 = Kooperationsform wird angewendet)

- Verlernen oder Entwertung des im Kindergarten Erlerntem (1 = stimme völlig zu bzw. Wissen aus dem Kindergarten wird verlernt/entwertet; 5 = stimme nicht zu bzw. Wissen aus dem Kindergarten wird nicht verlernt/entwertet).

Für das Konstrukt der Soll-Kooperation werden darüber hinaus folgende Aspekte betrachtet[87]:

- Bewertung der Kooperation (Schulnote; 1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht)
- Gemeinsame Vorstellung von kindlicher Bildung und Entwicklung (1 = stimme völlig zu bzw. eine gemeinsame Vorstellung ist vorhanden; 5 = stimme nicht zu bzw. eine gemeinsame Vorstellung ist nicht vorhanden).

Hierfür werden im ersten Schritt die Zusammenhänge anhand von Korrelationsanalysen geprüft. Die Tabelle 8.104 gibt einen Überblick über die Ergebnisse für die Gruppe der ErzieherInnen.

Tab. 8.104: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, ausgewählte Aspekte der Kooperation, ErzieherInnen (n = 642)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Individuelles Kooperationsverständnis	.128**	-.028
Kooperationskultur	.120**	.051
Häufigkeit der Kooperation	.414**	-.135**
Anzahl der Kooperationspartner	.030	-.025
Austausch	-.085*	.043
Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.227**	.033
Kokonstruktion	-.192**	.038
Verlernen/Entwerten von Kita-Wissen	-.268**	-.178**
Gemeinsame Vorstellung kindl. Bildung und Entwicklung	(.784**)	-.199**
Bewertung der Kooperation (Schulnote)	(.706**)	-.372**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

[87] Es wird diesbezüglich keine Korrelationsanalyse für das Konstrukt Ist-Kooperation durchgeführt, da zum einen der Zusammenhang der Bewertung bestehender Kooperationen anhand einer Schulnote und der Einschätzung der Qualität bestehender Kooperationen so hoch ist, dass die regressionsanalytischen Ergebnisse verzerrt werden. Zum anderen stammt das Item zur gemeinsamen Vorstellung aus der Skala zur Ist-Kooperation selbst, so dass eine hohe Korrelation des Items, welches u.a. zur Skala Ist-Kooperation aggregiert ist, die Ergebnisse der Regression wiederum verzerrt.

Die Tabelle 8.105 veranschaulicht die Ergebnisse der zweiseitigen, bivariaten Korrelationsanalyse für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen.

Tab. 8.105: Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, ausgewählte Aspekte der Kooperation, GrundschullehrerInnen (n = 596)

	Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Individuelles Kooperationsverständnis	.173**	.093*
Kooperationskultur	.020	.048
Häufigkeit der Kooperation	.375**	-.041
Anzahl der Kooperationspartner	.026	.019
Austausch	-.164**	.086*
Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.281**	.021
Kokonstruktion	-.300**	.086*
Verlernen/Entwerten von Kita-Wissen	-.222**	.069
Gemeinsame Vorstellung kindl. Bildung und Entwicklung	(.784**)	-.182**
Bewertung der Kooperation (Schulnote)	(.654**)	-.307**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Im Weiteren werden die entsprechenden professionsspezifischen Regressionsanalysen durchgeführt. Den Tabellen 8.106 (Ist-Kooperation als Kriterium) und 8.107 (Soll-Kooperation als Kriterium) sind die Ergebnisse für die Stichprobe der ErzieherInnen zu entnehmen.

Tab. 8.106: Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Ist-Kooperation, ErzieherInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Häufigkeit der Kooperation	.359	10.59***
Wissen aus Kita verlernt/entwertet	-.224	-6.75***
Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.103	-3.02**
Kooperationsverständnis	.111	3.39**
Kooperationskultur	.091	2.77**

Kokonstruktion	-.92	-2.70**
Korr. R^2		.28
F		44.12

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Das Modell, welches anhand der Datengrundlage der ErzieherInnen berechnet wurde, erklärt zu 28% die Qualität von Kooperation (korr. R^2 = .28). Kooperationsförderlich wirken sich hierbei häufig stattfindende Kooperationstätigkeiten, insbesondere wenn es über den Austausch als Kooperationsform hinausgeht, ein vorhandenes Verantwortungsbewusstsein für das Gelingen von Kooperation sowie häufig stattfindende institutionsinterne Kooperation aus. Zudem stellt sich die Einschätzung, dass Dinge, die im Kindergarten erlernt wurden, in der Grundschule nicht verlernt oder sogar entwertet werden, als förderlich, im Sinne der positiven Einschätzung der Ist-Kooperation, heraus. Die Tabelle 8.107 stellt die regressionsanalytischen Ergebnisse zur prognostischen Klärung des Wunsches nach Kooperation dar.

Tab. 8.107: Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Soll-Kooperation, ErzieherInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Schulnote	-.351	-9.41***
Wissen aus Kita verlernt/entwertet	.107	2.88**
Korr. R^2		.15
F		58.54

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Die Einschätzung, dass Dinge, die im Kindergarten erlernt wurden, in der Grundschule verlernt oder sogar entwertet werden, wirkt sich auf den Wunsch nach Kooperation begünstigend aus. Wohingegen eine negative Bewertung bestehender Kooperationstätigkeiten einen verstärkenden Einfluss auf die Soll-Kooperation hat.

Im nächsten Schritt werden die regressionsanalytischen Ergebnisse für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen dargestellt, zunächst wird als Kriterium wiederum die Ist-Kooperation betrachtet (vgl. Tabelle 8.108).

Tab. 8.108: Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Ist-Kooperation, GrundschullehrerInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Häufigkeit der Kooperation	.243	6.46***
Kokonstruktion	-.194	-5.36***
Wissen aus Kita verlernt/entwertet	-.160	-4.61***
Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.156	-4.28***
Austausch	-.095	-2.75**
Kooperationsverständnis	.069	1.97*
Korr. R^2		.26
F		37.96

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Das Modell, welches anhand der Datengrundlage der GrundschullehrerInnen berechnet wurde, erklärt zu 26% die Qualität von Kooperation (korr. R^2 = .26) und ähnelt hinsichtlich der Prädiktoren dem Modell, welches anhand der Daten der ErzieherInnen berechnet wurde. Kooperationsförderlich wirken sich hier ebenfalls häufig stattfindende Kooperationstätigkeiten aus, insbesondere kokonstruktive Kooperationsformen, aber auch arbeitsteilige Formen und der weniger intensive Austausch, als auch das Vorhandensein eines Kooperationsverständnisses für das Gelingen von Kooperation. Ebenso liefert die Einschätzung, dass Dinge, die im Kindergarten erlernt wurden, in der Grundschule nicht verlernt oder sogar entwertet werden, eine prognostische Erklärung für die gute Einschätzung der Ist-Kooperation .

Die Tabelle 8.109 stellt die regressionsanalytischen Ergebnisse zur prognostischen Klärung des Wunsches nach Kooperation aufgrund der Datengrundlage der GrundschullehrerInnen dar.

Tab. 8.109: Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Soll-Kooperation, GrundschullehrerInnen

Unabhängige Variable	Beta	T
Schulnote	-.316	-8.22***
Kooperationsverständnis	.128	3.32**
Korr. R^2		.11

F	36.97

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Der Wunsch nach Kooperation wird dementsprechend verstärkt, wenn GrundschullehrerInnen bestehende Kooperationstätigkeiten schlecht bewerten und sich für das Gelingen von Kooperation mit dem Elementarbereich bzw. mit den ErzieherInnen verantwortlich fühlen. Entgegen dem Modell für das Kriterium Ist-Kooperation weist dieses Modell eine geringere Aufklärungskraft auf (korr. $R^2 = .11$).

In der Zusammenschau der Ergebnisse zur Hypothese 6.6 lässt sich festhalten, dass kooperationsrelevante Faktoren weniger auf Arbeitsbedingungen bzw. -belastung zurückzuführen sind, sondern eher auf Bedingungen, die mit der Kooperation an sich verbunden sind. Kooperationsfördernd werden im Folgenden Bedingungen bzw. Belastungsfaktoren bezeichnet, die die Ist-Kooperation bzw. die Wertschätzung, das gegenseitige Vertrauen, das gemeinsame Verständnis kindlicher Bildung und Entwicklung etc., als auch den Wunsch nach Kooperation positiv beeinflussen. Kooperationshemmnisse sind demnach Bedingungen oder Belastungsfaktoren, die sich ungünstig auf die Ist-Kooperation auswirken und den Wunsch nach Kooperation mindern.

Die Qualität von Kooperation und der Wunsch nach Kooperation werden anhand von Prädiktoren der Arbeitsbedingungen so gut wie gar nicht prognostisch geklärt (geringes Bestimmtheitsmaß R^2), es lassen sich höchstens Hinweise aus diesen Modellen ablesen. Dementsprechend kann sowohl für ErzieherInnen als auch für GrundschullehrerInnen der Hinweis entnommen werden, dass sich ein negatives Belastungserleben aufgrund des sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder ungünstig auf die Wahrnehmung der Qualität von Kooperation (Ist-Kooperation) auswirkt. Bei mangelnder und als Belastung erlebter Raumausstattung sowie mangelnden Arbeitsmaterialien und fehlendem Informationsfluss steigt der Wunsch nach Kooperation bei ErzieherInnen, bei PrimarstufenlehrerInnen hingegen wirken sich diese Belastungsfaktoren ungünstig auf die Ist-Kooperation aus. Einen weiteren Hinweis liefert die Berufserfahrung, die sich bei ErzieherInnen förderlich auf den Wunsch nach Kooperation und bei GrundschullehrerInnen förderlich auf die Wahrnehmung der Ist-Kooperation, aber ungünstig auf die Soll-Kooperation auswirkt. Zudem führen Zeit-

mangel und ein hohes Arbeitspensum bei Lehrkräften zu einer Abnahme des Wunsches nach häufigerer und intensiverer Kooperation mit der anderen Bildungsstufe. Sozialstufen des Landes Bremen als auch Stadt-Land-Verhältnisse haben keinerlei prognostische Relevanz für die Kooperation.

Regressionsanalytische Modelle, die Kooperationsbedingungen als Prädiktoren enthalten, klären insbesondere für das Kriterium Ist-Kooperation vergleichsweise weit mehr auf (bis zu ca. 30%). Sowohl aus der Perspektive der ErzieherInnen als auch der GrundschullehrerInnen wirken sich eine häufig stattfindende Kooperationspraxis mit der Umsetzung kokonstruktiver und arbeitsteiliger Kooperationsformen sowie die Einstellung, dass Wissen bzw. Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die im Kindergarten erworben wurden, nicht verlernt oder entwertet werden, positiv auf die Ist-Kooperation aus . Hinsichtlich des Wunsches nach Kooperation sind ebenso für beide Professionen Erfahrungen, welche mit bestehenden Kooperationstätigkeiten gesammelt werden, ein guter Prädiktor – wobei schlechte Erfahrungen den Wunsch verstärken. Darüber hinaus ist im Elementarbereich hinsichtlich eines günstigen Einflusses auf die Soll-Kooperation entscheidend, ob ErzieherInnen davon ausgehen, dass Dinge, die im Kindergarten erworben wurden, in der Grundschule verlernt oder entwertet werden. Im Primarbereich hat zusätzlich zur Bewertung bestehender Kooperationen auch ein ausgeprägtes Kooperationsverständnis eine förderliche Wirkung auf die Soll-Kooperation.

Zusatz

Zum Schluss – als erste Zusammenfassung der Vielzahl der Ergebnisse – werden im Hinblick auf die Frage nach kooperationsfördernden und hemmenden Bedingungen eine Regressionsanalyse hinsichtlich der Perspektive der Ist-Kooperation und eine hinsichtlich der Perspektive der Soll-Kooperation für die gesamte Stichprobe durchgeführt. Die Tabelle 8.110 veranschaulicht die Ergebnisse der korrelativen Zusammenhänge.

Tab. 8.110: Korrelation – Kooperationsbedingungen, Arbeitsbedingungen (n = 742)

		Ist-Kooperation	Soll-Kooperation
Arbeitsbedingungen	Einzugsgebiet	.108**	.014
	Berufserfahrung	-.049	.020
	Zusätzliche Arbeitsstunden	-.018	.095**
	Räumliche Distanz	-.042	.077*
	Funktionsbereich	-.058	-.038
	Sozioökonomischer Hintergrund	-.196**	.148**
	Zeit- und Personalmangel	-.117**	.210**
	Mangel an Arbeitsmaterialien und -infos	-.154**	.196**
Kooperationsbedingungen	Individuelles Kooperationsverständnis	.137**	.013
	Kooperationskultur	.006	.123**
	Häufigkeit der Kooperation	.423**	-.071
	Anzahl der Kooperationspartner	.006	.092*
	Austausch	-.137**	.087*
	Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.242	.023
	Kokonstruktion	-.284**	.080*
	Wissen aus Kita verlernt/entwertet	-.266**	.174**
	Gemeinsame Vorstellung kindl. Bildung und Entwicklung	(.796**)	-.230**
	Bewertung der Kooperation (Schulnote)	(.705**)	-.357**

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der regressionsanalytischen Berechnungen für die Ist-Kooperation aufgrund der gesamten Stichprobe dargestellt (vgl. Tabelle 8.111).

Tab. 8.111: Regression – Kooperationsbedingungen und Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation

Unabhängige Variable	Beta	T
Häufigkeit der Kooperation	.323	10.04***
Wissen aus Kita verlernt/entwertet	-.195	-6.38***
Kokonstruktion	-.186	-5.95***
Erlebte Belastung – sozioökonomischer Hintergrund	-.111	-3.62***
Gemeinsame Arbeitsorganisation	-.105	-3.29***
Korr. R^2		.29
F		64.03

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Das Modell, welches anhand der Datengrundlage der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen berechnet wurde, erklärt zu 29% die Qualität von Kooperation (korr. R^2 = .29). Kooperationsförderlich wirken sich hierbei häufig stattfindende Kooperationstätigkeiten aus, insbesondere wenn diese über den Austausch als Kooperationsform hinausgehen. Ebenso begünstigend erweist sich die Einschätzung, dass Dinge, die im Kindergarten erlernt wurden, in der Grundschule nicht verlernt oder sogar entwertet werden. Fühlen sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen aufgrund sozioemotionaler Arbeitsbedingungen negativ belastet, leidet darunter auch die Qualität der kooperativen Zusammenarbeit.

In der Tabelle 8.112 sind die Ergebnisse zur prognostischen Klärung der Soll-Kooperation beschrieben.

Tab. 8.112: Regression – Kooperationsbedingungen und Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation

Unabhängige Variable	Beta	T
Schulnote	-.335	-9.89***
Erlebte Belastung – Zeit- und Personal-mangel/zu viel Arbeit	.156	4.60***
Korr. R^2		.15
F		67.00

*p <.05; **p <.01; ***p <.001

Begünstigend wirken sich auf den Wunsch nach Kooperation ein negatives Belastungserleben durch mangelnde Zeit, fehlendes Personal und zu viel Arbeit sowie eine schlechte Bewertung der Kooperationspraxis aus, wobei das Modell insgesamt 15% der Soll-Kooperation aufklärt (korr. $R^2 = .15$).

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung folgt nun im Kapitel 8 die Interpretation der Befundlage.

9 ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im aktuellen Kapitel werden die Ergebnisse und Entscheidungen hinsichtlich der Hypothesen zusammengefasst und interpretiert. Hierfür wird eine deduktive Vorgehensweise gewählt. Es werden die Ergebnisse der Gesamtstichprobe aufgegriffen, um daran anknüpfend, vor dem Hintergrund der Fragestellungen, Gruppen- und Regionsunterschiede zu diskutieren. Aufgrund der großen Stichprobe kann es im Rahmen von Varianzanalysen zu zum Teil sehr kleinen Effekten kommen, da in großen Stichproben auch sehr kleine Unterschiede schnell signifikant von Null verschieden sind. Zusätzlich können bildungspolitische Anforderungen und Bedingungen zur Kooperation zu abnehmenden Standardabweichungen und damit zu eher kleinen Korrelationskoeffizienten führen, da die Varianz künstlich eingeschränkt wird – ein Ablehnen von Kooperation stünde demnach gar nicht zur Wahl, das Antwortkontinuum wird verkürzt. Dies kann wiederum ein Hinweis auf die geringen Werte der Regressionsmodelle hinsichtlich der prognostischen Relevanz der Prädiktoren für die gewählten Kriterien sein. Vor diesem Hintergrund müssen die Ergebnisse und der sich daraus ableitende Ausblick (vgl. Kapitel 10) mit Vorsicht formuliert und interpretiert werden.

Wie im Vorfeld der Ausführungen zur empirischen Untersuchung vielfach beschrieben wurde, ist die Kooperation zwischen den Fachkräften und Institutionen eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für eine durchgängige Bildungsbiographie der Kinder als auch für die Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereichs. Dabei lassen sich hinsichtlich der Verbindlichkeit, der strukturellen Verankerung und inhaltlichen Tiefe der Kooperation länder- und professionsspezifische Unterschiede feststellen, die zu den untersuchungsleitenden Fragen führten. Im Rahmen der in diesem Zusammenhang an die pädagogischen Fachkräfte gestellten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen muss geprüft werden, ob bzw. welche

Bedingungen der pädagogischen Arbeit bzw. Bedingungen der Kooperation selbst die Realisierung dieser Anforderungen und den Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperation behindern oder begünstigen.

Mit Blick auf die Gesamtstichprobe kann festgehalten werden, dass häufig stattfindende Kooperationstätigkeiten zwischen den Professionen und den Institutionen dazu führen, dass das gegenseitige Vertrauen und die Wertschätzung – als wichtige Voraussetzungen und Basis von Kooperation – als auch die Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen (z.B. hinsichtlich der kindlichen Bildung und Entwicklung) und eines gegenseitigen Interesses an der Arbeit der jeweils anderen Bildungsstufe zunehmen (vgl. Tabelle 8.111). Je besser sich die Fachkräfte kennenlernen, je mehr Informationen ausgetauscht werden und je größer die Kenntnis über den anderen Bereich ist, desto zufriedener sind ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen mit ihrer Kooperationspraxis – wobei Bremer PädagogInnen mittelmäßig und damit im Vergleich etwas weniger zufrieden sind als ihre KollegInnen in Baden-Württemberg, welche ihre kooperative Zusammenarbeit positiver einschätzen und bewerten (vgl. Tabellen 8.8 und 8.9 sowie vgl. Tabellen 8.10 und 8.11). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich Bremer ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in der Tat seltener untereinander austauschen (vgl. Abbildung 8.1, vgl. Tabellen 8.14 und 8.15) und auch noch weniger als baden-württembergische PädagogInnen sogenannte ‚high cost'-Kooperationsformen anwenden wie z.B. die Teilnahme an gemeinsamen Weiterbildungen (vgl. Tabellen 8.27 und 8.28). Dabei ist dieser bundeslandspezifische Unterschied in der Häufigkeit der Kooperation nicht auf die Annahme zurückzuführen, dass im Flächenstaat Baden-Württemberg per se mehr potentielle Kooperationspartner zur Auswahl stehen. Im Durchschnitt stehen in beiden Bundesländer annähernd gleich viele Hauptkooperationspartner zur Verfügung (vgl. Tabellen 8.16 und 8.17).

Möglicherweise kann hier eine Wirkung der strukturellen Verankerung und damit höheren Verbindlichkeit der Kooperation in Baden-Württemberg aufgrund von z.B. umfangreichen und detaillierten Ausführungen im elementarpädagogischen Orientierungsplan, Jahresplanungen mit Hilfe des Kooperationsordners, extra ausgewiesenen Kooperationslehrkräften und Kooperationsbeauftragten der einzelnen Regierungspräsidien nachgewiesen werden. Zu prüfen bleibt, ob innerhalb des Bundeslandes Baden-Württemberg alle Regionen gleichermaßen von den kooperationsförderlichen

Maßnahmen und Vorgaben erreicht werden. Es lassen sich regionale Unterschiede feststellen, die im Ergebnis die Bedeutung häufigerer Kooperationen auf die Zufriedenheit von Kooperation unterstreichen. In ländlichen Regionen tauschen sich die ersten beiden Bildungsstufen öfters untereinander aus (wobei an dieser Stelle keine Aussage über die Art der Kooperation getroffen werden kann) als dies in Regionen mit höheren Einwohnerzahlen der Fall ist (vgl. Abbildung 8.2,vgl. Tabellen 8.18 und 8.19). Zudem kann auch für ländliche Regionen in Baden-Württemberg eine höhere Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis festgestellt werden (vgl. Tabellen 8.20 und 8.21), wenn auch dieser Unterschied aufgrund der sehr geringen Effektgrößen eine geringe Bedeutung hat.

Bundeslandspezifische Unterschiede in der Häufigkeit der Kooperation können aber auch einen Hinweis geben auf die ungleichen Ressourcenverteilungen der Bundesländer sowie deren unterschiedliche sozioökonomische Rahmenbedingungen, wobei an dieser Stelle nicht geklärt werden kann, ob die Verbindlichkeit von Kooperation bedeutender ist als die Verfügbarkeit von Ressourcen oder der sozioökonomische Status. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Bremer ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen häufiger ressourcenabhängige (z.B. Zeit- und Personalmangel, ungenügende Ausstattung innerhalb der Institution, zu hohes Arbeitspensum) als auch sozioemotionale (z.B. sozioökonomischer Hintergrund der Kinder) Arbeitsbelastungen wahrnehmen (vgl. Tabellen 8.44 bis 8.47) und sich aufgrund dieser Arbeitsbedingungen auch belasteter fühlen als PädagogInnen in Baden-Württemberg (vgl. Tabellen 8.48 bis 8.51). Insbesondere der sozioökonomische Hintergrund der Kinder bzw. die damit einhergehende erlebte negative Belastung wirken sich aufgrund der Daten der Gesamtstichprobe mindernd auf die Zufriedenheit mit und die Qualität der Kooperationspraxis aus (vgl. Tabelle 8.111). Die vorgestellten bundeslandspezifischen Unterschiede bezüglich der Bedingungen der Arbeit und der Kooperation weisen jedoch durchgängig nur geringe Effekte hinsichtlich der Ist-Kooperation auf und können demnach ebenfalls nur als Tendenz oder als Hinweis interpretiert werden.

Neben der Häufigkeit von Kooperation trägt ebenso die Einschätzung, dass im Kindergarten Erlerntes in der Grundschule verlernt oder entwertet wird, zur prognostischen Klärung der Qualität bzw. der Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis derart bei, dass bei Zustimmung zum Entwerten oder Verlernen die Qualität der Kooperati-

on abnimmt (vgl. Tabelle 8.111). Es lassen sich diesbezüglich jedoch Unterschiede zwischen den Professionen feststellen. GrundschullehrerInnen schätzen ihre Arbeit dahingehend ein, dass aus ihrer Sicht das im Kindergarten Erlernte eher nicht verlernt oder entwertet (vgl. Tabellen 8.34 und 8.35), sondern stattdessen daran angeknüpft wird (vgl. Tabellen 8.32 und 8.33). ErzieherInnen nehmen dies ein wenig anders bzw. schlechter wahr. Der Unterschied ist jedoch wenig bedeutend aufgrund der geringen Effektstärke. In diesem Zusammenhang lohnt auch der Blick auf eine der Kooperation zugrunde liegende gemeinsame Vorstellung von Bildung und Entwicklung. Diesbezüglich lassen sich ausschließlich länderspezifische Unterschiede eruieren, wobei PädagogInnen in Baden-Württemberg das Vorliegen eines gemeinsamen Verständnisses in diesem Sinne stärker wahrnehmen (vgl. Tabellen 8.30 und 8.31). Das bedeutet jedoch auch, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen gleichermaßen davon ausgehen, dass diese gemeinsame Vorstellung eher mittelmäßig vorhanden ist. Es ist jedoch nicht ganz eindeutig, worauf dies zurückzuführen ist. Es kann jedoch ein Grund dafür sein, dass die Qualität und Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis von Bremer PädagogInnen schlechter wahrgenommen wird, sich der stärkere Wunsch nach Kooperation hingegen, der auch eine Verbesserung der gemeinsamen Vorstellung von Bildung und Entwicklung der Kinder umfasst, dadurch begründet. Wobei aber wiederum unklar ist, was die einzelnen Professionen unter gemeinsamer Vorstellung verstehen. Möglich wäre, dass davon ausgegangen wird, dass die Gemeinsamkeit über ein Annähern an das eigene, professionsspezifische Verständnis hergestellt werden kann.

Verstärkt wird diese Interpretation auch aufgrund der festgestellten Signifikanz des antizipierten Fremdbildes („Ich denke, die Schule/n bzw. Kita/s ist/sind zufrieden mit unserer Kooperation.“). ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen weisen insgesamt eine Diskrepanz hinsichtlich ihrer Einschätzung in diesem Zusammenhang auf (vgl. Tabellen 8.36 und 8.37). ErzieherInnen stimmen der Aussage, dass Lehrkräfte mit der Kooperation zufrieden sind, eher zu als GrundschullehrerInnen dies aus ihrer Sicht über ErzieherInnen behaupten. Der Unterschied zwischen den Professionen ist jedoch aufgrund der geringen Effektstärke kaum bedeutend (vgl. Tabelle 8.37). Im Vergleich hierzu ist der Unterschied zwischen den Bundesländern prägnanter. Pädagogische Fachkräfte in Bremen schätzen die Zufriedenheit des Anderen mit ihrer Kooperation eher mittelmäßig ein, wobei baden-württembergische Fachkräfte dies

positiver sehen. Zusätzlich lässt sich zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen aus Bremen eine vergleichsweise höhere Differenz hinsichtlich ihrer Einschätzungen zum antizipierten Fremdbild feststellen als zwischen baden-württembergischen Fachkräften, welche die antizipierte Zufriedenheit ohnehin besser einschätzen. Bremer Grundschullehrkräfte gehen davon aus, dass ErzieherInnen nur mittelmäßig zufrieden sind und ErzieherInnen gehen davon aus, dass GrundschullehrerInnen zufriedener sind. Mit Blick auf die Selbsteinschätzungen von Bremer PädagogInnen kann dieser antizipierte Eindruck auch bestätigt werden, da ErzieherInnen in Bremen der Kooperationspraxis im Durchschnitt die Schulnote x = 3.16 geben, wohingegen GrundschullehrerInnen diese mit x = 2.89 etwas besser bewerten (vgl. Tabelle 8.10) – der Unterschied in der Vergabe von Schulnoten zwischen Bremer PädagogInnen ist jedoch aufgrund der sehr kleinen Effektstärke äußerst gering (vgl. Tabelle 8.11). Der Hauptunterschied in der Bewertung der Kooperation anhand von Schulnoten ist auch hier auf Bundesländerebene zu finden – Bremer PädagogInnen bewerten die Kooperation als befriedigend (x = 3.01), Baden-Württemberger PädagogInnen hingegen bewerten sie als gut (x = 2.37).

Die Vermutung liegt nahe, dass eine geringere Zufriedenheit mit und Bewertung der Kooperationspraxis des Bremer Fachpersonals auch mit einem geringeren Wunsch nach mehr und intensiverer, wahrscheinlich auch aufwendigeren Kooperation verbunden ist. Dem muss jedoch widersprochen werden. Die Bewertung bzw. die Zufriedenheit mit der Kooperationspraxis ist insgesamt maßgeblich für das Empfinden eines Wunsches nach Kooperation (vgl. Tabelle 8.112). Dabei setzen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in Bremen anscheinend mehr Hoffnung in die kooperative Zusammenarbeit und wünschen sich tendenziell stärker eine Zunahme des gegenseitigen Interesses, der Intensivierung der Kooperation und des Aufgreifens von bereits im Kindergarten Erlerntem bzw. eine Verbesserung der gemeinsamen Vorstellungen zur kindlichen Bildung und Entwicklung sowie der Abstimmung der Materialien aus Kindergarten und Grundschule (vgl. Tabellen 8.12 und 8.13), obwohl bzw. gerade weil sie ihre bestehenden Kooperationen mit der jeweils anderen Bildungsstufe nur mittelmäßig und damit schlechter als ihre KollegInnen in Baden-Württemberg einschätzen (vgl. Tabellen 8.8 und 8.9). Wobei innerhalb von Bremen nochmals Zusammenhänge zwischen der sozialen Belastung, dem sozioemotionalen Belastungserleben und dem Wunsch nach Kooperation aufzufinden sind.

Innerhalb Bremens schlägt sich der Status der sozialen Belastung des Ortseiles, in dem die PädagogInnen arbeiten, nicht auf das ressourcenabhängige Belastungserleben (z.B. aufgrund von Zeit- und Personalmangel oder zu viel Arbeit oder aufgrund mangelnder Ausstattung und fehlender arbeitsrelevanter Informationen) nieder. Hinsichtlich des sozioemotionalen Belastungserlebens jedoch zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen in sozial weniger und sozial stärker belasteten Ortsteilen, dies trifft insbesondere für GrundschullehrerInnen zu (vgl. Tabellen 8.54 und 8.55). Die Arbeit an Bremer Grundschulen in sozial stärker belasteten Ortsteilen führt zu einem stärkeren Belastungserleben aufgrund der Arbeit mit Kindern aus z.B. bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund. Die Arbeit in sozial belasteten Ortsteilen Bremens steht in keinem Zusammenhang mit der Zufriedenheit bzw. der Einschätzung der Qualität von Kooperationen (vgl. Tabellen 8.87 und 8.88), sie geht jedoch mit einem größeren Wunsch nach häufigerer und intensiverer Kooperation einher (vgl. Tabelle 8.99), wobei die Sozialstufen Bremens keinerlei prognostische Relevanz sowohl für die Zufriedenheit mit als auch für den Wunsch nach Kooperation aufweisen. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier der Wunsch mit entlastender Wirkung verbunden wird. Es ist jedoch nicht sicher, ob z.B. GrundschullehrerInnen die Entlastung hinsichtlich sozioemotionaler Belastungsfaktoren eher in einer „Weitergabe der damit verbundenen Schwierigkeiten "sehen – hierfür sprechen die Ergebnisse aus der Untersuchung von Böhm-Kasper u.a. (2010, vgl. Kapitel 5.2.2). Es ist möglich, dass hier ein Ansatzpunkt für kooperative Tätigkeiten der ersten beiden Bildungsstufen zu finden ist, indem das individuelle Kooperationsverständnis von GrundschulleherInnen aufgegriffen wird. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde erfasst, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte für das Gelingen von Kooperation verantwortlich fühlen. Tendenziell äußern GrundschullehrerInnen sich hierzu positiver als ErzieherInnen, d.h. sie fühlen sich eher verantwortlich (vgl. Tabellen 8.24 und 8.25). Dies sagt jedoch nichts darüber aus, was genau GrundschullehrerInnen unter einer gelungenen Kooperation verstehen und welche Funktionalität aus ihrer Perspektive (z.B. Delegieren von erzieherischen Aufgaben) mit gelungener Kooperation verbunden ist. Zudem kann aber auch festgehalten werden, dass die Vermutung, welche aus dem Vergleich der elementar- und primarpädagogischen Bildungspläne erwachsen ist, sich nicht bestätigen lässt. ErzieherInnen fühlen sich im Vergleich zu GrundschullehrerInnen nicht stärker für die Kooperation zwischen den ersten beiden Bildungsstufen verantwortlich, obwohl diese Thematik z.B. in den

elementarpädagogischen Bildungsplänen breiter und detaillierter beschrieben wird als in primarpädagogischen Bildungsplänen.

Auf der Ebene des Bundesländervergleiches kann kein Unterschied hinsichtlich des individuellen Kooperationsverständnisses festgestellt werden (vgl. Tabellen 8.24 und 8.25). Die Überlegung, ob die explizite Verantwortungszuweisung einer Fachperson (z.B. Kooperationslehrkraft in Baden-Württemberg) hinsichtlich der Initiierung und Durchführung von Kooperation zu einem Eindruck des „Outsourcen der Thematik Kooperation“ führt, kann an dieser Stelle widerlegt werden. Sowohl in Bremen (ohne Kooperationslehrkraft und Kooperationsbeauftragten) als auch Baden-Württemberg haben die pädagogischen Fachkräfte ein Verantwortungsbewusstsein, welches weder hoch noch niedrig ausfällt.

Entgegen bisheriger empirischer Ergebnisse (ErzieherInnen: z.B. ponte, Hoffsommer & Ramseger 2008, S. 142; LehrerInnen: z.B. Fussangel 2008, S. 151f.), die den negativen Einfluss des Zeitmangels auf bestehende Kooperationen (Ist-Kooperationen) in den Blick nehmen, wird der Wunsch nach Kooperation im Rahmen dieser Untersuchung jedoch durch fehlende Zeitressourcen bei mangelnden Personalressourcen und gleichzeitig bzw. dadurch auch bedingten zu hohem Arbeitspensum stärker geäußert (vgl. Tabellen 8.112). Es kann demnach auch an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass sich ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eine entlastende Wirkung aufgrund kooperativer Zusammenarbeit mit der anderen Bildungsstufe versprechen. Insbesondere für ErzieherInnen wirken sich eine mangelhafte Ausstattung des Kindergartens bzw. eine mangelhafte Versorgung mit Materialien und arbeitsrelevanten Informationen förderlich auf den Wunsch nach Kooperation aus (vgl. Tabelle 8.96), wahrscheinlich in der Hoffnung sowohl methodisch-didaktische Anregungen als auch Materialien im Rahmen von kooperativen Tätigkeiten auszutauschen oder im besten Falle kokonstruktiv zu verwenden. Eventuell wird damit von Seiten der ErzieherInnen auch der Wunsch deutlich, Unkenntnis über das, was von GrundschullehrerInnen zum Schulanfang von ErzieherInnen gefordert und von den Kindern erwartet wird, abzubauen.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen insgesamt weder richtig zufrieden noch gänzlich unzufrieden mit ihrer Ko-

operation sind. Ebenso zeigt sich, dass die Wahrnehmung von Arbeitsbelastungen durch sozioemotionale und ressourcenbedingte Faktoren sowie die dadurch erlebte Belastung gleichermaßen von den pädagogischen Fachkräften weder sehr stark, aber auch nicht sehr gering eingeschätzt wird. Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsbelastung - sowohl bezüglich der Häufigkeit des Auftretens als auch bezüglich des negativen subjektiven Erlebens – lassen sich ausschließlich auf Bundesländerebene ausmachen, wobei Bremer PädagogInnen im Vergleich zu baden-württembergischen Fachkräften tendenziell schlechtere bzw. negativere Einschätzungen abgeben (vgl. Tabellen (Häufigkeit von Arbeitsbelastungen: vgl. Tabellen 8.44 bis 8.47; Belastungserleben: vgl. Tabellen 8.48 bis 8.51). Trotzdem die Fachkräfte nicht gänzlich zufrieden sind bzw. gerade diejenigen, die am wenigsten mit der Kooperationspraxis zufrieden sind, wird der Wunsch nach intensiverer und häufigerer Kooperation geäußert. Es kann jedoch sein, dass das, was von außen vorgegeben wird (z.B. bildungspolitische Anforderungen) und das, was die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis erfahren, nicht dem entspricht, was ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sich von ihrer Kooperation mit der jeweiligen andere Bildungsstufe erwarten oder erhoffen. Anscheinend reicht Kooperation, welche momentan hauptsächlich anhand einer ‚low cost'-Kooperationsform (z.B. Austausch im Sinne gegenseitiger Besuche, vgl. Tabelle 8.26) – die am einfachsten umzusetzen ist, aber auch keine Verständigung über gemeinsame Ziele und Pläne, sowie keine reflexive und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Kooperationspartner erfordert – durchgeführt wird, so nicht aus und ist wenig zufriedenstellend. Es müssen zunächst die Erwartungen der ErzieherInnen und Professionen, die mit der gemeinsamen Kooperation verbunden werden – und zwar nicht nur professions-, sondern ebenso bundeslandspezifisch – eruiert werden, um daran anzuknüpfen und diese mit Blick auf die Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereichs im Rahmen neuer Konzepte zur kooperativen Zusammenarbeit, zugeschnitten auf professions- und bundeslandspezifische Bedürfnisse, weiter zu entwickeln. Nur so kann langfristig von erfolgreicher Kooperation ausgegangen werden, da für alle Beteiligten ein Nutzen z.B. im Sinne von Entlastung spürbar ist.

Dabei richten sich die Erwartungen auf eine entlastende Wirkung, insbesondere hinsichtlich sozioemotionaler Belastungsfaktoren. Möglicherweise muss über eine gemeinsame, allgemeine Vorstellung kindlicher Bildung und Entwicklung hinaus ein

gemeinsames Verständnis über die pädagogische Arbeit mit Kindern, welche auf einen geringen sozioökonomischen Status blicken, erarbeitet werden. Wobei Materialien, welche gemeinsam, sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule, Verwendung finden oder curriculare Rahmenbedingungen, welche sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich Verbindlichkeit besitzen, die pädagogische Arbeit der ersten Bildungsstufen auf einem einheitlichen Niveau strukturieren, Unkenntnis über den jeweils anderen Arbeitsbereich abbauen sowie den PädagogInnen (insbesondere mit Blick auf bildungspolitische und gesellschaftliche Tätigkeitsanforderungen) Sicherheit im Rahmen der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern vermitteln.

Deutlich wird ebenso, dass konkrete, mit praktischen Handlungsempfehlungen und Beispielen angereicherte Vorgaben und Anforderungen bezüglich der Kooperation von Elementar- und Primarbereich nicht dazu führen, dass nur Einzelne, hierfür ausgewiesene Fachkräfte, sich für ein Gelingen der Kooperation verantwortlich fühlen. Im Gegenteil, es bietet sich die Möglichkeit, im Anschluss an bundeslandspezifische Bedarfs- und Erwartungsanalysen konkrete, praxisnahe Maßnahmen der Kooperation mit einem hohen arbeitsteiligen und kokonstruktiven Anteil zu formulieren, um ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auf einen gemeinsamen Weg zu bringen. Die Begleitung durch externe Fachkräfte erscheint dabei sinnvoll und gewinnbringend. Obwohl noch offen ist, ob sich die Begleitung durch Kooperationsbeauftrage der Regierungspräsidien (mit eher offiziellem und rechnungslegendem Charakter), wie dies in Baden-Württemberg der Fall ist, im Vergleich zu einer Begleitung durch unabhängige Sachverständige besser oder schlechter auf die Kooperationspraxis auswirkt.

Kooperation als Ressource? (vgl. Kapitel 4.2.1)

Ja, Kooperation ist als eine Ressource im Sinne der Entlastung und der Übergangsgestaltung interpretierbar, sofern intensive Formen der Kooperation in der Praxis der pädagogischen Arbeit Anwendung finden, professions- und regionsspezifisches Wissen aufeinander bezogen und gemeinsame Ziele und Standards formuliert werden. In dieser Form können ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Rahmen ihrer Kooperation gegenseitige soziale Unterstützung bzw. sozioemotionale Entlastung erfahren. Hierfür muss auf allen Ebenen der Kooperation angesetzt werden, damit diese

ganzheitlich umgesetzt und langfristig in den Arbeitsalltag gewinnbringend implementiert werden kann.

Wunsch und Wirklichkeit – der Wunsch offenbart was die Wirklichkeit nicht bietet.

10 AUSBLICK

Der Wunsch nach Kooperation und die Wirklichkeit der Kooperationspraxis weisen sowohl Zusammenhänge mit Bedingungen der Arbeit als auch Bedingungen, die sich aus der Kooperation an sich ergeben, auf. Prognostisch relevant sind davon jedoch nur wenige, wobei sich als Prädiktoren aus dem Untersuchungsgegenstand ‚Arbeitsbedingungen' *sozioemotionale* und *ressourcenabhängige* (Zeit- und Personalmangel/zu viel Arbeit) Belastungsfaktoren und aus dem Untersuchungsgegenstand ‚Kooperation' die *Kooperationshäufigkeit*, die *Bewertung der Kooperationspraxis,* die *Einstellung, dass im Kindergarten Erlerntes verlernt oder entwertet wird* als auch die *Kooperationsformen gemeinsame Arbeitsorganisation und Kokonstruktion* identifizieren lassen. Mit Blick auf die Güte der errechneten Modelle wird jedoch auch deutlich, dass es weitere, über diese Untersuchung hinausgehende Bedingungen und Faktoren geben muss, die sich auf die Kooperation der ersten beiden Bildungsstufen auswirken, welche jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht operationalisiert wurden.

So wäre zu prüfen, ob es abgesehen von externen Bedingungen weitere individuelle Merkmale der Fachkräfte gibt, die in diesem Zusammenhang relevant sind und wirksam werden. Gräsel u.a. (2010) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass – neben den ebenso vergleichbaren geringen Zusammenhängen von Kooperationsformen und dem Belastungserleben von Lehrkräften – die berufliche Selbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Anwendung von ‚hig cost'-Kooperation hat. Dementsprechend arbeiten Lehrkräfte stärker kokonstruktiv zusammen, wenn sie sich als kompetent, fähig und den Tätigkeitsanforderungen gewachsen erleben. Im Rahmen des Projekts AnschlussM wurden ebenfalls Daten zur allgemeinen und beruflichen Selbstwirksamkeit erhoben. Im nächsten Schritt wäre somit zu prüfen, inwieweit das Selbstwirksamkeitserleben von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zur Klärung der

Gesamtvarianz der kooperativen Zusammenarbeit beiträgt und ob bzw. welche förderlichen oder hemmenden Wirkungen in diesem Zusammenhang virulent werden.

Wie im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse festgestellt wird, findet Kooperation am häufigsten in Form des weniger aufwendigen, aber auch weniger intensiven Austausches statt. Demgegenüber können intensivere, kokonstruktive Kooperationsformen als kooperationsförderliche Prädiktoren identifiziert werden. Die Frage stellt sich, warum über die Umsetzung einer ‚low cost'-Kooperationsform nicht hinausgegangen wird: Was hemmt die Intensivierung der Kooperation? Ist die Realisierung von ‚high cost'-Kooperation davon abhängig, auf welcher Ebene der Kooperation angesetzt wird? Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse bietet es sich an, dieser Frage nicht nur professionsspezifisch, sondern ebenso regionsspezifisch nachzugehen.

Zudem ist ein weiteres individuelles Merkmal zu eruieren – das individuelle Kooperationsverständnis. Es ist davon auszugehen, dass ErzieherInnen inhaltlich anders gefärbte Erwartungen an die Kooperation mit dem Primarbereich stellen als GrundschullehrerInnen dies im Zusammenhang mit dem Elementarbereich tun. Dabei ist das gemeinsame Formulieren von Erwartungen und Zielen vor dem Hintergrund von derzeit mehrheitlich praktizierter ‚low cost'-Kooperation (z.B. Kinder besuchen sich gegenseitig) schwer umzusetzen. Darüber hinaus können Einstellungen der Fachkräfte bzw. die Hoffnungen, die sie mit der Kooperation verbinden, aufgrund bildungspolitischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen auch sozial erwünscht formuliert sein. Es ergibt sich damit nicht wirklich die Wahlmöglichkeit, kooperative Zusammenarbeit abzulehnen. Dies muss in anschließenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bleibt an dieser Stelle offen: Wie wird die kooperative Zusammenarbeit vom Hauptakteur im Übergang – vom Kind – wahrgenommen? Welchen Nutzen erlebt das einzelne Kind im Rahmen der Kooperation von Elementar- und Primarbereich? Welche Aspekte der Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereiches sind aus der Perspektive des Kindes relevant, um den Übergang zu bewältigen? Bislang bleiben diese Fragen unbeantwortet. Es ist fragwürdig, inwieweit aus der Perspektive der beteiligten Verantwortlichen die Wirksamkeit und das Gelingen von Kooperation als Voraussetzung der Anschlussfähigkeit der ersten beiden Bildungsstufen zur Gewährleistung einer bruchlosen Bildungsbiographie des Kindes, beurteilt werden können, ohne den Hauptakteur hierzu anzuhören.

LITERATURVERZEICHNIS

Abel, M.H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92, 287 – 293.

Altrichter, H. (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 145–163). Opladen: Leske & Budrich.

Antoni, C.H. (Hrsg.) (1994). *Gruppenarbeit: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Arbeitsstab Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf [12.06.2015].

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: Bertelsmann.

AWO, Caritas & GEW – Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband e.V. Deutscher Caritasverband e.V. & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2014). *Bundespressekonferenz Mittwoch, den 29.Oktober 2014. Deutschland braucht ein Bundesqualitätsgesetz für die Kindertagesbetreuung.* Unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary116041/2014_10_29_AWO_DCV_und_GEW_-_Gemeinsame_Erklaerung.pdf [11.05.2015].

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1994). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen: Leske & Budrich.

Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R.H. (Hrsg.) (2000). *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2:Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

Baumgart, S., Flacke, J., Grüger, C., Lütke, P. & Rüdiger, A. (Hrsg.) (2004). *Klein- und Mittelstädte – Verkleinerte Blaupausen der Großstadt? Dokumentation des Expertenkolloquiums am 29. April 2004 an der Universität Dortmund*. Unter: http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/srp/cms/Medienpool/Downloads/SRPapers/64_SRPapers_Nr_1.pdf [13.06.2015].

BBK-BV – Bundesverband der Betriebskrankenkassen (1994). *Gesundheitsbericht der BBK Stadt Kassel: Unveröff. Manuskript.* Essen: Bundesverband der Betriebskrankenkassen, Abteilung Gesundheit – Referat Gesundheitsberichterstattung.

Beckmann, U., Brandt, H. & Wagner, H. (Hrsg.) (2004). *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*. Weinheim: Beltz.

Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule.* Hamburg: Kovac.

Behringer, L. & Höfer, R. (2005). *Wie Kooperation in der Frühförderung gelingt*. München: Ernst Reinhard Verlag.

Bellenberg, G. & Klemm, K. (2014). Die Grundschule im deutschen Schulsystem. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 46-52). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2010). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Bensel, J, Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317-402). Freiburg im Breisgau: Herder.

BGW & DAK – Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege & Deutsche Angestellten Krankenkasse (2001). *Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen*. Unter: http://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf [28.04.2015].

Biddle, B.J. (2002). Recent Research on the Role of the Teacher. In B.J. Biddle, T. L. Good & I. Goodson (Hrsg.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (S. 499-520). Dordrecht u.a.: Kluwer academic publishers.

Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I. (Hrsg.) (2002). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht u.a.: Kluwer academic publishers.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann,.

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Hannover, B., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – die Bundesländer im Vergleich. Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009*. Oberhaching-München: Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V.

bmfsfj – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission. Köln*. Unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [02.05.2015].

Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Münster: Waxmann.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Fußangel, K. (2010). *Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen. Schlussbericht; Projektlaufzeit: 01. April 2008 - 30. Juni 2010*. Wuppertal: Univ., Inst. für Bildungsforschung. Unter: http://suche.suub.uni-bremen.de/cgi-bin/CiXbase/brewis/CiXbase_search?act=peid&XML_STYLE=/styles/url.xml&peid=B67879846&CID=4145693&index=L&Hitnr=1&LOG=NOLOG [15.05.2015]

Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 472–499.

Bönig, D., Schuler, S. & Thöne, B. (2015). Mathematiklernen in Kindergarten und Grundschule. In U. Carle & G. Wittmann (Hrsg.), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Münster: Waxmann, (i. Druck).

Bollinger, D. (2010). *Bremer individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen*. Bremen: Bremen / Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Aktualisierung 2012. Unter: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2012.pdf [09.05.2015]

Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin u.a.: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress*, 21, 48-64.

Brem-KTG Bremen – *Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz*. Unter: http://bremen.beck.de/bremen.aspx?bcid=Y-100-G-brktg-name-inh [09.05.2015].

BremSchulG – *Bremisches Schulgesetz Bremen* (2005). Unter: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf [09.05.2015].

BremSchVwG - *Bremisches Schulverwaltungsgesetz* (2005). Unter: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulverwaltungsgesetz.pdf [18.05.2015].

Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge/Mass. [u.a.]: Harvard University Press.

Broström, S. (2006). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progressing for young children in early education* (S. 52-63). London and New York: Routledge Falmer.

Broström, S. (2005). Transitions Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (3), 17-26.

Broström, S. & Wagner, J.T. (Eds.) (2003). *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systeme Academic.

Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2008). Developing relational epistemology through relational pedagogy: New ways of thinking about personal epistemology in teacher education. In M.S. Khine (Hrsg), *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures* (S. 423–441). New York: Springer.

Buch, M. & Frieling, E. (2001). *Belastungs- und Beanspruchungsoptimierung in Kindertagesstätten*. Kassel: Unveröff. Manuskript.

Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P., Hoyer, H. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1*. Weinheim, München: Juventa.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.

Bungard, W., Koop, B. & Liebig, C. (Hrsg.) (2004). *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis.* München: Rainer Hampp.

Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 15 – 37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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

Carle, U. (2004). Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 30-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Carle, U. (2000). *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Carle, U., Koeppel, G. & Wenzel, D. (2009). Kooperation. Chance für bessere Bildung von Anfang an. In D. Wenzel, G. Koeppel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich* (S. 3-8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,

Carle, U., Košinár, J. & Leineweber, S.; unter Mitarbeit von Schmidt, D., Laskowski, R., Heidepriem, A.-Ch. (2011). *Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation.* Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpäda-

gogik. Unter: http://www.kita.sachsen.de/download/download_smk/bp_abschlussbericht_2011_07_01.pdf [18.05.2014].

Carle, U. & Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Carle, U. & Wittmann, G. (Hrsg.) (2015). *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen.* Münster: Waxmann. (i. Druck).

Caspi, A. & Moffitt, T.E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry, 4*, 247–271.

Chan, D.W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective chinese teachers in Hong Kong. *Educational psychology*, 22(5), 557-569.

Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cowan, P. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. Cowan & E.M. Hetherington (Hrsg.), *Family transitions: Advances in family research* (S. 3-30). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cowan, P. & Hetherington, E.M. (Hrsg.) (1991). *Family transitions: Advances in family research*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cremers, M., Krabel, J. & Calmbach, M. (2012). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Dammann, E. & Prüser, H. (1987). Namen und Formen in der Geschichte des Kindergartens. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des*

Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe (S. 18 – 28). Freiburg: Lambertus.

Däschler-Seiler, S. (2004). Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuiät im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten* (S. 15-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dechert, H.-W. (Hrsg.) (1972). *Team Teaching in der Schule*. München: R. Piper & Co.

Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959). *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Klett.

Die Weimarer Reichsverfassung. Unter: http://www.jura.uni-wuerzburg.de /fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_ Reichsverfassung.pdf [09.06.2015].

Diehm, I. (2008). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdifferenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In W. Helsper & B. Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 557-575). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Diller, A., Leu, H.R. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

DIN EN ISO 10075-1 (2000). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeines und Begriffe*. Berlin: Beuth.

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld

(Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller, S. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006). *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Weimar: Verlag das Netz.

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536 [15.05.2015].

Dizinger, V., Fußangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsformen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43-61.

Duden. *Übergang*. Unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Uebergang [12.06.2015].

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Hrsg.) (2007). *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Berkshire: McGraw Hill.

Edmonson, A. C. (2003). Managing the risk of learning. In M.A. West, D. Tjosvold & K.G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Behavior* (S. 255-275). West Sussex: Wiley.

Edmonson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.

Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. *Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.

Einsiedler, W. (2014). Konzeptionen und Formen des Grundschulunterrichts. Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.*(S. 355-364). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.* Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W., Götz, M., Ritzi, C. & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2012). *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.) (1987). *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe.* Freiburg: Lambertus.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fabian, H. (2007). Informing Transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Hrsg.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice* (S. 3-20). Maidenhead: Berkshire: McGraw Hill.

Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Hrsg.) (2006). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progressing for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer.

Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Hrsg.) (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progressing for young children in early education*. London and New York: Routledge Falmer.

Faust, G. (Hrsg.) (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)*. Münster: Waxmann.

Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder- für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 11-21). Köln: Carl Link.

Faust, G. (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 43-62). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Faust, G. (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit*. *Pä-*

dagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 225–240). Opladen: Budrich.

Faust, G. (2006). Die neue Schuleingangsstufe- Entstehung und aktueller Stand. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 136-149). Weimar: Verlag das Netz.

Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 197-212.

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.

Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal für Bildungsforschung online*, 3 (2), 38–61. Unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5623/pdf/JERO_2011_2_Faust_Wehner_Kratzmann_Zum_Stand_der_Kooperation_D_A.pdf [19.05.2014].

Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001). *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.

Fegert, J. & Schrapper, C. (2004). *Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie – Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim und München: Juventa.

Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 297–326). Münster: Waxmann,.

Fengler, J. (1996). *Konkurrenz und Kooperation in Gruppe, Team und Partnerschaft*. München: Pfeiffer

Filipp, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim: Beltz.

Filipp, H.-S. (Hrsg.) (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.

Flacke, J. (2004). Definitionen, Merkmale und Typologien von Klein- und Mittelstädten. In S. Baumgart, J. Flacke, C. Grüger, P. Lütke & A. Rüdiger (Hrsg.), *Klein- und Mittelstädte – Verkleinerte Blaupausen der Großstadt? Dokumentation des Expertenkolloquiums am 29. April 2004 an der Universität Dortmund*. Unter: http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/srp/cms/Medienpool/Downloads/SRPapers/64_SRPapers_Nr_1.pdf [13.06.2015].

Frenzel, A.C., Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283-295.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.

Fthenakis, W.E. (2002, zuletzt geändert 2010). *Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?* Unter: http://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain [12.06.2015].

Fthenakis, W.E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In W.E. Fthenakis, M. Eckert & M. v. Block, für den Deutschen Familienverband (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung. Band 1* (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, W.E., Eckert, M. & v. Block, M., für den Deutschen Familienverband (Hrsg.) (1999). *Handbuch Elternbildung. Band 1*. Opladen: Leske + Budrich.

Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Frank-

furt am Main. Unter: http://inifes.de/_docs/arbeitspapier_erzieherinnen _24112008.pdf [28.04.2015].

Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Wuppertal. Unter: http://elpub.bib.uni-wuppertal.de /servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf [13.05.2015].

Fußangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geene, R. & Borkowksi, S. (2009). Neue Wege in der Elementarpädagogik und die spezielle Problematik im Übergang Kindertagesstätte – Grundschule. In D. Wenzel, G. Koeppel & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 156-166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Geißler, G. (2000). *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1962*. Frankfurt am Main: Lang.

Gernand, B. & Hüttenberger, M. (1989). *Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung, dargestelltam Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt* (Inauguraldissertation). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Gerwing, C. (1994). Streß in der Schule - Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 41-53.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and teacher education*, 23, 624-640.

GEW – Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW.* Frankfurt a.M.

Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014). Geschichte der Grundschule. In W. Einsiedeler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Hand-*

buch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 32-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Granzer, D. (2014). Standards für die Grundschule. In W. Einsiedeler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 344-353). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Gräsel, C., Fußangel, K., Dizinger, K. & Böhm-Kasper (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagsschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38. Jg. 2010, H. 1, 51-67.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.

Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1–27). Göttingen: Hogrefe.

Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 2, 154-167.

Griebel, W. (2012). Übergang Kindergarten – Grundschule. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft. Band 3* (S. 332 - 333). Stuttgart/Bad Heilbrunn: UTB/Julius Klinkhardt.

Griebel, W. (2006). Übergänge fordern das ganze System. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv* (S. 32 - 47). Weimar: Verlag das Netz.

Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 2. Aufl., Berlin: Cornelsen.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136-151). Freiburg: Herder.

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. & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen.* Freibrug: Herder.

Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19(1), 3–45.

Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionenbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergang*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufriedenheit in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.

Grunwald, W. (1981). Konflikt-Konkurrenz-Kooperation: Eine theoretisch-empirische Konzeptanalyse. In W. Grunwald & H.-G. Lilge, (Hrsg.), *Kooperation und Konkurrenz in Organisationen* (S. 50-96). Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Grunwald, W. & Lilge, H.-G. (Hrsg.) (1981). *Kooperation und Konkurrenz in Organisationen*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haarmann, D. (Hrsg.) (1992). *Handbuch Grundschule. Band 1*. Weinheim: Beltz.

Hacker, H. (2008). *Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hacker, H. (2004). Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 273 - 288). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Hacker, H. (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen* (S. 80-94). Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Haerle, F. & Bendixen, L. (2008). Personal epistemology in elementary classrooms: A conceptual comparison of Germany and the United States and a guide for future cross-cultural research. In M.S. Khine (Hrsg), *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures* (S. 177–195). New York: Springer.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hanke, P. (2008). Der Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule im Fokus der Forschung. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 271-272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.

Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-P. (Hrsg.) (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.

Hellmich, F. (2007). *Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Bildungsforschung, 4, Ausgabe 1. Unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4626/pdf/bf_2007_1_Hellmich_Bedingungen_Bildungsprozesse.pdf [12.06.2015].

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung der Unterrichtsqualität*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Helsper, W. & Jeanette, B. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Heneka, H.P. (2009). *Grundkurs Soziologie*. Konstanz: UVK/UTB.

Herzmann, P., Sparka, A. & Gräsel, C. (2006). Leseförderung durch professionelle Kooperation. Die Bedeutung des Kompetenzaufbaus bei Lehrkräften. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 35-44.

Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart u.a.: Schattauer.

Höltershinken, D. (2012). Kindergartenreform. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft* (S. 193 – 195). Bad Heilbrunn: Klinkhartd.

Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2012). *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft. Band 3*. Stuttgart/Bad Heilbrunn: UTB/Julius Klinkhardt.

Hübner, P. &Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1* (S. 203–226). Weinheim, München: Juventa.

Huppertz, N. & Rumpf, J. (1983). *Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Beiträge zur Theoriebildung.* München: Bardtenschlager.

Hurrelmann, K., Kaufmann, F.-X. & Lösel, F. (Hrsg.) (1987). *Social intervention: Potential and constraints.* Berlin: de Gruyter.

Ipfling, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen*

der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: WIFF Expertisen, 1.

JFMK & KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [20.06.2014].

JMK & KMK – Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004a). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [28.04.2015].

JMK & KMK – Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2004b). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf [09.05.2015].

Jung, J., König, B., Krenig, K., Stöcker, K., Stürmer, V. & Vogt, M. (2011) (Hrsg.). *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990*. Berlin: LIT-Verlag.

Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht.* Unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/volltextlink.html?FId=1029745&link=http%3A%2F%2Fwww.katho-nrw.de

%2Ffileadmin%2FprimaryMnt%2FAachen%2FDateien%2FForschung%2Figsp%2FAbschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf [28.04.2015].

Jung-Strauß, E. M. (2000). *Widersprüchlichkeit im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie*. Frankfurt u.a.: Lang.

Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314-319). München: Rainer Hampp.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P. & Toppinen-Tanner, S. (2003). Staying well or burning out at work: Work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work and Stress*, 17(2), 109-122.

Kammermeyer, G. (2004). Fit für die Schule – oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. *Kindergarten heute*, 34, 10, 6-12.

Kemnitz, H. (Hrsg.) (2008). *Abgrenzungen und Übergänge im Bildungssystem. Festschrift für Karl Naumann. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Band 19*. Braunschweig.

Khine, M.S. (Hrsg) (2008). *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*. New York: Springer.

KiBiz - *Kinderbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen.* Unter: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=32292&fileid=109435&sprachid=1 [09.05.2015].

Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education* (S. 23–37). London: Routledge Falmer.

Kirchler, E. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wien: facultas.wuv.

Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge.* München: WIFF Expertisen, 27.

KiTaG - *Kindertagesbetreuungsgesetz Baden-Württemberg*. Unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&max=true&aiz=true [09.05.2015].

Klassen,. R. & Chiu, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology*, 36 (2), 114-129.

Kleickmann, T., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Maßnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 210-228. Unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/didaktik_des_sachunterrichts/dokumente/literaturmoeller/kleickmann_vehmeyer_m__ller_2010_.pdf [12.06.2015].

Klix, F. & Spada, H. (Hrsg) (1998). *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, C, II, Bd. 6*. Göttingen: Hogrefe.

Kluchert, G. (2012). Bildungsreform. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft*. *KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft* (S. 181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kluczniok, K. (2012). Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule. In C. Rahm & S. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, *Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

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

Klusmann, U. & Kunter, M. (2007). *Lehrerbeanspruchung aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie: Die Untersuchung von Bedingungen und Konsequenzen im Lehr-Lern-Kontext*. Vortrag auf der 11. Fachtagung für Pädagogische Psychologie, Berlin.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 127-151.

Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik,* 60 (2), 202-224.

KMK – Kultusministerkonferenz (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.* Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn. Unter: http://kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [07.05.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (2011). Kompeten*zorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [10.06.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (2004a). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf [05.06.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2003*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf [05.06.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (2002). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.09.2014*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [05.11.2014].

KMK – Kultusministerkonferenz (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [11.05.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (1997). *Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf [07.05.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (1970). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf [28.04.2015].

Knauf, T. & Schubert, E. (2006). Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 150-174). Weimar: Verlag das Netz.

Knörzer, W. & Grass, K. (2000). D*en Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.

Knörzer, W. & Grass, K. (1998). Ei*nführung Grundschule: Geschichte – Auftrag – Innovation*. Weinheim: Beltz.

KVJS – Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (2010). *Tipps und Empfehlung zur räumlichen Ausstattung von Kleinkindeinrichtung*. Unter: https://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/385629/Raeumliche Ausstattung.pdf [04.06.2015].

Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R.H. Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am*

Ende der Schullaufbahn, Bd. 2:Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe (S.229-270). Opladen: Leske + Bu drich.

Köller, O., Knigge, M., Tesch, B. (Hrsg.) (2010). Sprac*hliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Körner, S.C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos.

Košinàr, J. & Leineweber, S. (2010). *Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung. Konzepte, Training und Begleitforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehre.

Koslowski, C. (2013). *Kommunikations- und Kooperationsbarrieren in der interinstitutionellen Zusammenarbeit im Elementarbereich*. Unter: http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103341-1.pdf [13.08.2014].

Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.

Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 139-147.

Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, S. 254–273.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 53-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.

Kreid, B. & Knoke, A. (2011). Bildung gemeinsam gestalten – Kooperation von Kitas und Grundschulen begleiten und unterstützen. In D. Kucharz, T. Irion, & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung*, *Band 15* (S. 99–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (Hrsg.) (2011). *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung*, *Band 15*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, T.S. (2003). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Kultusministerium Baden-Württemberg (2004). *Konferenzordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg – mit Erläuterungen –*. Unter: http://lsbr .de/downloads/Konferenzordnung.pdf [18.05.2015].

Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5)*,* 468-482.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. http://www.bildung-staerkt-menschen. de/service/downloads/Niveaukonkretisierung/GS/M [09.05.2015].

Landwehr, N., Fries, O. & Hubler, P. (1983). Schulische Belastung. Problemstellung und theoretisches Konzept. *Bildungsforschung und Bildungspraxis,* 5, 125-145.

Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-323). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.

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.

Leonhart, R. (2009). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung*. Bern: Huber.

Levin, A., Meyer-Siever, K. & Gläser, J. (2015a). Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich. *Frühe Bildung* (4), Göttingen: Hogrefe, 17-24.

Levin, A., Meyer-Siever, K. & Gläser, J. (2015b). Fragebogenstudie: Methoden und Durchführung. In U. Carle & G. Wittmann (Hrsg.) (2015), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Münster: Waxmann. (i. Druck)

Leygraf, J. (2012). *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* Frankfurt a.M.: Henrich Druck + Medien GmbH.

LIS – Landesinstitut für Schule Bremen (2009). *Vom Bildungsplan zum schulinternen Curriculum. Ein Handbuch für Fachkonferenzen*. Unter: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/09_handbuchschucu_teil1_weiss.pdf [18.05.2015].

Little, J.W. (1990). The persistance of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Lortie, D.C. (1975). Schoolteacher – a sociological study. Chicago: University Press.

Lortie, D.C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: R. Piper & Co.

Louca, L., Elby, A., Hammer, D. & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57–68.

Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht (überarbeitete Fassung) Nr. 60*, LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Unter: http://epub.ub.uni-muenchen.de/168/ [12.06.2015].

Margetts, K. (2007). Understanding and supporting transitions: shaping transition practices. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Hrsg.), *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice* (S. 107–119). Maidenhead: Berkshire: McGraw Hill.

Margetts, K. (2006). Planning transition programmes. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progressing for young children in early education* (S. 111-122). London, New York: Routledge Falmer.

Margetts, K. (2002). Transition to School – Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Reasearch Journal*, 10 (2), 103-114.

Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward*. Selected papers from the AECA National Conference, Darwin, July 14 – 17 1999. Unter: http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf [12.06.2015].

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295-303). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.

Mauron Schäppi, A. (2009). *Frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer

Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für*

Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 307–321). Weinheim: Juventa.

Mendoza, J. L., Stafford, K. L., Stauffer, J. (2000). Large-sample confidence intervals for validity and reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5 (3), S. 356-369.

Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird ; Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich*. Bremen: Ed. Lumière. Unter: www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/kindheit.pdf [09.05.2015].

Meyer-Siever, K. (2015a). Arbeitsbedingungen. In U. Carle & G. Wittmann (Hrsg.) (2015), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Münster: Waxmann. (i. Druck).

Meyer-Siever, K. (2015b). Kooperation und Belastung. In Carle, U. & Wittmann, G. (Hrsg.) (2015), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Münster: Waxmann. (i. Druck)

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). *Anforderungen an den Lehrerberuf heute*. Unter: http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/774389 [11.05.2015].

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Implementierungskonzept / Unterstützungsangebote für die Schulen*. Unter: http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Implementierung [19.11.2014].

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *30 Jahre Erfahrung in der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen*. Unter: http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/770005 [09.05.2015].

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). *Orientierungsplan für Bildung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Unter: http://www.kultusportal-bw.de/

site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [12.06.2015].

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). *Bildungsplan für die Grundschule*. Ditzingen. Philipp Reclam. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/bildungsstandards [20.01.2015]

MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2002). *Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (Kooperationsordner)*. Unter: http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [12.06.2015]

Möller, K. (2001). Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In H.-G. Roßbach & K. Nölle (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (S. 16-31). Opladen: Leske + Budrich.

Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.

MWFK – Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.), Lehramtsstudium in Baden-Württemberg. *Selbst-Test und Informationen*, Unter: http://www.bw-cct.de/76.php [14.11.2014].

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. &Pietsch, St. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*. Göttingen: Hogrefe. 22-30.

Neubrand, M. Kunter, M., Baumer, J. & Blum, W. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Nickel, H. (1992). Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung - "Schulreife" aus ökosystemischer Sicht. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Band 1* (S. 88-100). Weinheim: Beltz.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 217-227.

Niesel, R. & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 286-296). Wiesbaden: Springer.

Nisbet, R.A. (2000). Cooperation. In D.L. Sills & R.K. Merton (Hrsg.), *International encyclopedia of the social sciences. Social science quotations* (S. 384–390). New York: Macmillan.

Nübling, M., Wirtz, M., Neuner, R. & Krause, A. (2008). Ermittlung psychischer Belastungen bei Lehrkräften – Entwicklung eines Instruments für die Vollerhebung in Baden-Württemberg. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 58, 312-313.

Nunnally, J. C., Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Bremerhaven: NW-Verlag.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Unter: http://www.oecd.org/edu/school/37519496.pdf [07.06.2015].

Paivio, A. (1983).The empirical case for dual coding. In J.C. Yuille (Hrsg), *Imagery, memory and cognition: Essays in honor of Allan Paivio* (S. 307-332). Hillsdale: Erlbaum.

Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62(3), 307–332.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.

Pearlin, L. I. (1987). The stress process in strategies of intervention. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann & F. Lösel (Hrsg.), *Social intervention: Potential and constraints* (S. 53-74). Berlin: de Gruyter.

Peter, S. I. (1997). *Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten.* Wiesbaden: Gabler.

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teacher's Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.

PIK AS – *Kooperationsprojekt zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in der Primarstufe. Definition von Professionellen Lerngemeinschaften*. Unter: http://pikas.dzlm.de/upload/Material_AS/Kooperation/Definition_PLG.pdf [18.05.2015].

Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.) (2012). *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Carl Link.

Poppelreuter, S. & Mierke, K. (2012). *Psychische Belastungen am Arbeitsplatz. Ursachen – Auswirkungen – Handlungsmöglichkeiten*. Berlin: Schmidt.

Porlán, R. & Martin del Pozo, R. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teacher about the teaching and learning of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 15 (1), 39-62.

Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 10(3), 354-395.

Prüß, F., Kortas, S. & Schöpa, M. (Hrsg.) (2009). *Studien zur ganztägigen Bildung: Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.

Rahm, C. & Nerowski, S. (Hrsg.) (2012). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, *Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008). *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Berlin: Verlag das Netz.

Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.) (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rathmer, B. (2012). *Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen. Empirische Bestandsaufnahme. Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag.

Rathmer, B., Hanke, P., Backhaus, J., Merkelbach, I. & Zensen, I. (2011). Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich - Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung*, *Band 15* (S. 111–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Renkl, A. (2000). Weder Paradigmenwechsel noch alter Wein! *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 5-7.

Reusser K. (1998). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In F. Klix & H. Spada (Hrsg), *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, C, II, Bd. 6* (S. 115-166). Göttingen: Hogrefe.

Reyer, J. (2012). Kindergarten. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft*. *KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft* (S. 193 – 195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reyer, J. (2010). Kindergarten. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 518 – 526). Weinheim: Beltz.

Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung – Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.

Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–522.

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Röhrle, B., Sommer, G. & Nestmann, F. (Hrsg.) (1998). *Netzwerkinterventionen*. Tübingen: dgtv-Verlag.

Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform*. Weinheim: Beltz.

Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research (revised)*. Newbury Park, CA: Sage.

Roßbach, H.-G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux, (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 280-292). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Roßbach, H.-G. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roßbach, H.-G. & Erning, G. (2008). Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine unendliche Geschichte. In H. Kemnitz (Hrsg.), *Abgrenzungen und Übergänge im Bildungssystem. Festschrift für Karl Naumann. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik*, *Band 19* (S. 9 – 28). Braunschweig.

Roßbach, H.-G., Frank, A. & Sechtig, J. (2007). Der Modellversuch KiDZ – Die wissenschaftliche Einbettung von KiDZ. In Stiftung Bildungspaket Bayern (Hrsg.), *KiDZ – Das Handbuch* (S. 22-57). Wolters Kluwer: Kronach.

Roßbach, H.-G. & Grell, F. (2012). Vorschulische Einrichtungen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 332-338). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Roßbach, H.-G. & Nölle, K. (Hrsg.) (2001). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule.* Opladen: Leske + Budrich.

Roth, H. (1994). *Zusammenarbeit im Lehrerberuf. Literaturstudie, qualitative Untersuchung und standardisierte Erhebung unter Verwendung der Rep-Grid-Technik von G. A. Kelly*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer.

Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind … die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 111-125.

Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2005). Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. *Die Deutsche Schule, 97*(2), 159-173.

Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rudow, B. (2004). Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. *Bildung & Wissenschaft*, 6-13. Unter: http://www.gesunde arbeit.info/uploads/docs/24.pdf [28.04.2015].

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Rutenfranz, J. & Graf, O. (1963). *Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften*. Köln: Westdeutscher Verlag.

SAFGJS – Die Senatorin für Arbeit Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2010). *Sozialindikatoren 2009, Volume 9. Aktualisierung der Sozialindikatoren*. Unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAAahUKEwi2r-Sw95TGAhXDiiwKHfE7AHA&url=http%3A%2F%2Fwww.soziales.bremen.de%2Fsixcms%2Fmedia.php%2F13%2FLebenslagen_Bremen_2009_Entwurf_a-2009-03-26%2520barrierefrei.pdf&ei=43aAVfaxH8OVsgHx94CABw&usg=AFQjCNHTBM2pqYIaL-5BpxE2r7bTj_huYQ [13.06.2015].

Sambanis, M. Arndt, P. & Hille, K. (2012). Die wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“. In D. Kurcharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), G*rundlegende Bildung ohne Brüche. Reihe: Jahrbuch Grundschulforschung. Band 15.* Wiesbaden: Springer.

Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B. & Rausch, A. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

SBW – Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2012). *Pädagogische Leitlinien - Rahmenplan für die Primarstufe*, Unter: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_P%E4d._Leitlinien.9264.pdf [10.05.2015].

SBW – Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hrsg.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule Mathematik*. Bremen. Unter: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/04-06-23_Mathe.pdf [12.06.2015].

SBWG – Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Bildung – Migration – soziale Lage Von einander und miteinander lernen. Band 1*. Unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=https%3A%2F%2Fwww.bildung.bremen.de%2Fsixcms%2Fmedia.php%2F13%2FBildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf&ei=medtVcnaIcmKsAHnsYGoCw&usg=AFQjCNHRkngSNOyj3Wd5s1rQUeTmyikO5A [02.06.2015].

Schaarschmidt U. (2005a). Psychische Belastung im Lehrerberuf. Unter: http://nibis.ni.schule.de/~auge/seiten/themen/psych_bel_gru/lehrergesundheit/medien/psychische_belastung_im_lehrerberuf.pdf [28.04.2015].

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005b). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.

Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schad, M. (2002). *Erziehung (k) ein Kinderspiel Gefährdung und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten. Schriftenreihe der Unfall-*

kasse Hessen 7. Unter: http://www.gesundearbeit.info/uploads/docs/35.pdf [28.04.2015].

Schäfers, C. & Koch, S. (2000). Neuere Veröffentlichungen zu Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 601-623.

Schäfer, G. E. (2001). Frühkindliche Bildung. *klein&groß*, 9, 6-11.

Scharenberg, K. & Rollett, W. (2013). Schulische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften. Eine Überprüfung des Erfurter Modells im Rahmen der Hamburger KESS-Studie. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 129-146). Münster: Waxmann.

Schaub, H. & Zenke, K.G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv).

Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schendera, C.F.G. (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg Verlag.

SchG - *Schulgesetz Baden-Württemberg.* Unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true&aiz=true#focuspoint [09.05.2015].

Schmidt, K. (2009). *Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln – Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs*. Unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2794/pdf/KS4_Einstellungen_kooperatives_Handeln_2009_11_30_Opt_D_A.pdf [12.06.2015].

Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart u.a.: Schattauer.

Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg.

Schönpflug, W. (1979). Regulation und Fehlregulation im Verhalten. Verhaltensstruktur, Effizienz und Belastung – theoretische Grundlagen eines Untersuchungsprogramms. *Psychologische Beiträge*, 21, 174-202.

Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 179-202). Weinheim: Juventa.

Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern* (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschung Fb 989). Bremerhaven: Wissenschaftsverlag NW.

Schröder, M. (2006). *Burnout unvermeidlich? Ein Kompendium zu Lehrerbelastungsforschung unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsaspekts und eine empirische Untersuchung zur Passungsproblematik im Lehrerberuf*. Potsdam: Universitätsverlag.

Schuler, H. (Hrsg.) (2004). *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, S., Wenzel-Langer, D. & Wittkowski, A. (2015). Übergang vom Kindergarten in die Schule. In U. Carle & G. Wittmann (Hrsg.) (2015), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Münster: Waxmann. (i. Druck).

Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation*. Weinheim: Juventa.

Schwippert, K., Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (Hrsg.) (2013). *Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos*. Münster: Waxmann.

Sechtig, J., Schmidt, T. & Roßbach, H.-G. (2014). Vorschulerziehung und Elementarbildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 255 – 262). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Seibt,R., Khan, A. & Thinschmidt, M. (2005). *Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten. Abschlussbericht Forschungsprojekt F44/03*. Dresden: Technische Universität.

Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München: Piper.

Senat (2015). *Mitteilung des Senats an die bremische Bürgerschaft*. Unter: https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2015-04-08_Drs-18-684%20S_5e0f1.pdf [15.05.2015].

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1,* 27-41.

Sills, D.L. & Merton, R.K. (Hrsg.) (2000). *International encyclopedia of the social sciences. Social science quotations*. New York: Macmillan.

SKJF – Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2014). *Lebenslagen im Land Bremen. Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht des Senats der Freien Hansestadt Bremen - 2014 -* . Vorlage für die Sitzung des Senats am 13.01.2015. Unter: http://soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/01%20Zweiter%20Armuts%20und%20Reichtumsbericht%20des%20Senats%20der%20Freien%20Hansestadt%20Bremen-Entwurf-.pdf [03.05.2015].

SKJF – Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. Unter: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf [12.06.2015].

SMS – Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2009). *Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Arbeits- und Gesundheitsschutz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen*. Unter: https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/13701/documents/15763 [28.04.2015].

Speck-Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 20-31). Weimar: Verlag das Netz.

Speck-Hamdan, Angelika (1990). Freude auf das Neue. Schulanfang aus der Sicht des Kindes. *Grundschule*, 6, 26-28.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.) *Organisationspsychologie* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.

Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.

Stamm, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. Bern: Huber.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.

Statista – Das Statistik-Portal. *Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2013*. Unter: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/164203/umfrage/armutsgefaehrdungsquoten-in-den-bundeslaendern/ [13.06.2015].

Statista – Das Statistik-Portal. *Bundesländerranking: Vergleich der Wirtschaftskräfte der Bundesländer im Jahr 212 (Bestandsranking)*. Unter: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72903/umfrage/vergleich-der-wirtschaftskraft-der-bundeslaender/ [13.06.2015].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (14. November 2014, korrigiert am 30.01.2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2013 – Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden. Unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile [25.02.2015].

Statistisches Bundesamt (2011). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2010/2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013). *Zensus 2011: Migration und Religion. Statistik AKTUELL, Ausgabe 2013*, Unter: .http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/veroeffentl/Statistik_AKTUELL/803413006.pdf [13.06.2015].

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011). *Kindertageseinrichtungen am 11. März 2011 nach Art der Einrichtung*. Unter: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/Tageseinrichtungen.asp [13.06.2015].

Staub, F.C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.

Steinbring, H. (1991). The concept of chance in everyday teaching: Aspects of a social epistemology of mathematical knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 22(6), 503-522.

Stiftung Bildungspaket Bayern (Hrsg.) (2007). *KiDZ – Das Handbuch*. Wolters Kluwer: Kronach.

Stipek, D.J., Givven, K.B., Salmon, J.M. & MacGyvers, V.L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.

Sturmhöfel, N. (2012). Das baden-württembergische Modellprojekt "Bildungshaus 3-10" – Ein neuer Weg der Übergangsgestaltung? In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von Kita und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 220-232). Köln: Wolters Kluwer.

Tenorth, H.-E. (2004). Lehrerarbeit – Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 14-23). Weinheim: Beltz.

Tepe, M. (2014). *Redebeitrag von Marlis Tepe zur Bundespressekonferenz am Mittwoch, den 29. Oktober 2014. „Deutschland braucht ein Bundesqualitätsgesetz für die Kindertagesbetreuung"*. Unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary116042/Tepe-Bundeskita.pdf [11.05.2015].

Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (S. 448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.

Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2008). *Bildung und Kindheit*. *Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre.* Opladen: Budrich.

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 u. a.: Beltz.

Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch, M.J. & Barber, L.K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology,* 30(2), S. 173-189.

Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie*. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH.

Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Zwischen Horrorjob und Erfüllung*. Marburg: Tectum.

Van Santen, E. & Seckinger, M., (2003). *Kooperation-Mythos und Realität einer Praxis*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (Hrsg.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

Viernickel, S., Fuchs-Rechling, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg: FEL.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Unter: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf [12.06.2015].

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: GEW. Unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf [14.06.2015].

Viernickel, S. & Voss, A. (2014). *Wissenschaftlicher Abschlussbericht. STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf [28.04.2015].

Von Bülow, K. (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Von Kardoff, E. (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung-Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.), *Netzwerkinterventionen* (S. 203-222). Tübingen: dgtv-Verlag.

Von Rosenstiel, L. (1988). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Neubrand, M. Kunter, J. Baumer & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Münster: Waxmann.

VwV – Verwaltungsvorschrift Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschule (2002). In MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen* (S. III.-1-III.-15). Weilheim/Teck: Druckerei Bräuer. Unter: http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDFAnlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf [09.05.2015].

Wachtel, P. & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *ZfH,* 8, 263-271.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Heidelberg: Springer

Weimarer Reichsverfassung (1919). *Die Verfassung des Deutschen Reichs („Weimarer Reichsverfassung") vom 11. August 1919*. Unter: http://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung.pdf [09.06.2015].

Weise, G. (1975). Psychologische Leistungstests. Gottingen: Hogrefe.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.* Tübingen: edition discord.

Wenzel, A. (Hrsg.) (1970). *Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Wiegmann.

Wenzel, D., Koeppel, G. & Carle, U. (Hrsg.) (2009). *Kooperation im Elementarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,

West, M.A., Tjosvold, D. & Smith, K.G. (Hrsg.) (2003). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Behavior*. West Sussex: Wiley.

WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ [10.11.2014]

Wilks, D. (1995). *Statistical methods in the atmosphere sciences: an introduction*. Academic Press.

WRV – *Weimarer Reichsverfassung (1919). Die Verfassung des Deutschen Reichs „Weimarer Reichsverfassung“) vom 11. August 1919 (Reichsgesetzblatt 1919)*. Unter: http://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung.pdf [07.05.2015].

Yuille, J.C. (Hrsg) (1983). *Imagery, memory and cognition: Essays in honor of Allan Paivio*. Hillsdale: Erlbaum.

Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Organisationspsychologie* (S. 1007–1112). Göttingen: Hogrefe.

Zöfel, P. (2006). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson Studium.

Zymek, B. (2012). Der Stellenwert des Grundschulgesetzes von 1920 in der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts oder Warum ist die Grundschule kein deutscher Erinnerungsort? In W. Einsiedler, M. Götz, C. Ritzi & U. Wiegmann (Hrsg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland* (S. 55-71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Seite

Abb. 1.1 Aufbau der Gesamtausbildung zur/zum ErzieherIn (Janssen 2010, S. 31) ……. 38
Abb. 2.1 Fünf Verdichtungszonen der Diskussion und Gestaltung des Verhältnisses von Kindergarten und Schule im historischen Ablauf (Reyer 2006, S. 212, Hervorhebungen im Original) ……. 48
Abb. 2.2 Rahmenmodell zur Verortung der Kooperation als Voraussetzung von Anschlussfähigkeit auf verschiedenen Ebenen ……. 70
Abb. 3.1 Kinderbildungsgesetz (KiBiz) Nordrhein-Westfalen: §14b Zusammenarbeit mit der Grundschule ...…… 81
Abb. 3.2 Vorschlag bzw. Muster zur Jahresplanung der Kooperation (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002, S. V.-8) …… 86
Abb. 3.3 Dimensionen der Kooperation im Verhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule (Rathmer 2012, S. 29) ...…… 100
Abb. 3.4 Grad der strukturellen und konzeptionellen Verankerung von Kooperation in den Dimensionen …… 102
Abb. 3.5 Um die Ebene der interpersonellen Kooperation erweiterte Dimensionen der Kooperation (in Anlehnung an Rathmer 2012,S. 29) …...…… 117
Abb. 4.1 Vereinfachtes Modell der Belastung und Beanspruchung (Rothland 2013, S. 45, in Anlehnung an Rudow 1994, S.43 und 46) …… 133
Abb. 4.2 Arbeitsbelastungen in Kindergärten (Thinschmidt 2009, S. 8) ...…… 137
Abb. 4.3 Fünf Paradigmen als Argumentationsmuster der LehrerInnenbelastungsforschung (Rothland 2013, S. 63f.) …… 142
Abb. 4.4 Raster zur Einordnung empirischer Studien der LehrerInnenbelastungsforschung (Rothland 2013, S. 65) ...…… 143
Abb. 5.1 Allgemeines Rahmenmodell schulischer Belastung (Böhm-Kasper 2004, S. 75) …… 155
Abb. 5.2 Rahmenmodell zur schulischen Belastung und Beanspruchung (Dizinger, Fußangel, Böhm-Kasper 2011, S. 45, in Anlehnung an Böhm-Kasper 2004) …… 156
Abb. 5.3 Fusion der Rahmenmodelle zur Verortung der Kooperation im Rahmen der Anschlussfähigkeit (vgl. Abb. 2.2) und zur schulischen Belastung und Beanspruchung (vgl. Abb. 5.2) …… 157

Abb. 5.4 Rahmenmodell zur Kooperation eingebettet in Arbeitsbedingungen des Elementar- und Primarbereichs (in Anlehnung an Dizinger, Fußangel & Böhm-Kasper 2011 und Rudow 1994) …… 158
Abb. 7.1 Projektstruktur von AnschlussM – Grau hinterlegt: Hauptuntersuchung und Datengrundlage der vorliegenden Arbeit ..…… 187
Abb. 7.2 Skalen zur Kooperation für die Stichprobe der ErzieherInnen ...…… 206
Abb. 7.3 Skalen zur Kooperation für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen …… 207
Abb. 7.4 Skalen zur Arbeitsbelastung für die Stichprobe der ErzieherInnen … 213
Abb. 7.5 Skalen zur Arbeitsbelastung für die Stichprobe der GrundschullehrerInnen …… 213
Abb. 8.1 Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartnern im Bundesländervergleich (BaWü: n = 1250 / Bremen: n = 223) ...… 246
Abb. 8.2 Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartnern in Abhängigkeit von der Region (n = 1250) …… 249
Abb. 8.3 Häufigkeitsverteilung (gültige Prozente) der Teambesprechungen im Vergleich der Professionen …… 258

TABELLENVERZEICHNIS

Seite

Tab. 1.1 Modelle der fachschulischen Ausbildung zur/m ErzieherIn (Leygraf 2012, S. 19f.) 38
Tab. 3.1 Vergleich der Kindergartengesetze der Bundesländer Baden-Württemberg und Bremen mit Blick auf „Kooperation“ 79
Tab. 7.1 Bundesland- und professionsspezifische Verteilung der Stichprobe der Hauptuntersuchung 190
Tab. 7.2 Itemrevision nach Pretestung – Item 29 im Fragebogen für ErzieherInnen/Item 22 im Fragebogen für LehrerInnen 196
Tab. 7.3 Itemrevision nach Pretestung – Item 30 im Fragebogen für ErzieherInnen/Item 23 im Fragebogen für LehrerInnen 196
Tab. 7.4 Itemrevision nach Pretestung – Items 23 k, l und n im Fragebogen für ErzieherInnen/Items 19 k, l und n im Fragebogen für LehrerInnen 197
Tab. 7.5 Intrainstitutionelle Kooperation – Variable und Skalierung 199
Tab. 7.6 Interpersonelle Kooperation – Variable und Skalierung 200
Tab. 7.7 Interinstitutionelle Kooperation – Variable und Skalierung 202
Tab. 7.8 Interinstitutionelle Kooperation – Anzahl der Kooperationspartner – Variable und Skalierung 202
Tab. 7.9 Interinstitutionelle Kooperation – Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartner – Variable und Skalierung 203
Tab. 7.10 Individuelle Kooperationsdisposition – Item und Skalierung 204
Tab. 7.11 Aggregation der Items für die Skalen zur Erfassung der Kooperation bei ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen 207
Tab. 7.12 Interne Konsistenz und Itemtrennschärfen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen 208
Tab. 7.13 Interkorrelationen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 651) 209
Tab. 7.14 Interkorrelationen der Skalen zur Ist- und Soll-Kooperation für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 622) 209
Tab. 7.15 Interinstitutionelle Kooperation – Items und Skalierung 211
Tab. 7.16 Aggregation der Items für die Skalen zur Erfassung der Arbeitsbelastung bei ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen 214
Tab. 7.17 Interne Konsistenz der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbedingungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen 215
Tab. 7.18 Interne Konsistenz der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen 216

Tab. 7.19 Interkorrelationen der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbelastungen für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 624) 216
Tab. 7.20 Interkorrelationen der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für die Gruppe der ErzieherInnen (n = 624) 217
Tab. 7.21 Interkorrelationen der Skalen zur Häufigkeit von Arbeitsbelastung für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 649) 218
Tab. 7.22 Interkorrelationen der Skalen zur erlebten Arbeitsbelastung für die Gruppe der GrundschullehrerInnen (n = 649) 218
Tab. 7.23 Übersicht der Einzelindikatoren (SAFGJS 2010, S. 4) 220
Tab. 7.24 Funktionsbereich – Variable und Skalierung 221
Tab. 7.25 Beschäftigungsumfang und Berufserfahrung – Variablen und Skalierung 222
Tab. 7.26 Beschäftigungsumfang und Berufserfahrung – bereinigte Variablen und Skalierung 223
Tab. 7.27 Einzugsgebiet – Variable und Skalierung 224
Tab. 8.1 Rücklaufquote 236
Tab. 8.2 Stichprobenzusammensetzung – Altersgruppen 237
Tab. 8.3 Stichprobenzusammensetzung – Einwohnerzahl der zugehörigen Gemeinde in Baden-Württemberg 238
Tab. 8.4 Stichprobenzusammensetzung – Bremer Kindergärten und Grundschulen nach Sozialstufen kategorisiert 238
Tab. 8.5 Stichprobenzusammensetzung – Vergleich der Bundesländer hinsichtlich des Funktionsbereichs der ErzieherInnen 239
Tab. 8.6 Stichprobenzusammensetzung – Häufigkeitsverteilung der berufsqualifizierenden Abschlüsse der ErzieherInnen 240
Tab. 8.7 Vergleich der Bundesländer hinsichtlich Berufserfahrung und Leitungsfunktionen von GrundschullehrerInnen 240
Tab. 8.8 Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität im Bundesländervergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) 242
Tab. 8.9 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf Ist-Kooperation – Qualität (n =1353) 242
Tab. 8.10 Deskriptive Ergebnisse – Bewertung der Ist-Kooperation im Bundesländervergleich (1 = sehr gut; 6 = sehr schlecht) 243
Tab. 8.11 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Bewertung der Ist-Kooperation (n =1427) 243
Tab. 8.12 Deskriptive Ergebnisse – Wunsch nach Kooperation (1 = Stimme völlig zu resp. bestehender Wunsch nach Kooperation; 5 = Stimme nicht zu resp. kein Wunsch nach Kooperation) 244
Tab. 8.13 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf den Wunsch nach Kooperation (n =1358) 244
Tab. 8.14 Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner (1 = Wöchentlich, 2 = 1 – 2 Mal im Monat, 3 = Alle 2 – 6 Monate, 4 = Einmal im Jahr, 5 = Nie) 246

Tab. 8.15 Häufigkeitstabelle – Austausch mit Hauptkooperationspartner nach Profession und Bundesland …….. 246
Tab. 8.16 Deskriptive Ergebnisse – Anzahl der Hauptkooperationspartner (1-2 Schulen/Kitas; mehr als 6 Schulen/Kitas) ……. 247
Tab. 8.17 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anzahl der Hauptkooperationspartner (n =1358) ……. 248
Tab. 8.18 Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner je Region (1 = wöchentlich; 2 = 1-2 mal im Monat; 3 = alle 2-6 Monate; 4 = Einmal im Jahr; 5 = Nie) …….. 249
Tab. 8.19 Kruskal-Wallis-Teststatistik zur Häufigkeit des Austausches mit Hauptkooperationspartner in Abhängigkeit von der Region …… 250
Tab. 8.20 Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) ……. 250
Tab. 8.21 Effekt der Zugehörigkeit zur Region auf die Ist-Kooperation – Qualität (n = 1083) …… 251
Tab. 8.22 Deskriptive Ergebnisse – Wunsch nach Kooperation je Region (1 = Stimme völlig zu resp. bestehender Wunsch nach Kooperation; 5 = Stimme nicht zu resp. kein Wunsch nach Kooperation) ……... 252
Tab. 8.23 Effekt der Zugehörigkeit zur Region auf den Wunsch nach Kooperation (n = 1076) ……. 252
Tab. 8.24 Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsverständnis (1 = stimme völlig zu, 5 = stimme nicht zu) ……. 253
Tab. 8.25 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anzahl der Hauptkooperationspartner (n =1441) ……. 253
Tab. 8.26 Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeiten der Kooperationsformen aus der Perspektive der ErzieherInnen (Mehrfachnennungen möglich) …. 254
Tab. 8.27 Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeiten der Kooperationsform aus der Perspektive der GrundschullehrerInnen (Mehrfachnennungen möglich) …… 255
Tab. 8.28 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Anwendung kokonstruktiver Kooperationsform (n =1471) …… 256
Tab. 8.29 Deskriptive Ergebnisse – intrainstitutionelle Kooperationskultur (Gesamtteam: 1 = einmal wöchentlich, 2 = alle 14 Tage, 3 = Einmal im Monat, 4 = weniger als einmal im Monat, 5 = nie; innerhalb der Gruppe: 1 = täglich, 2 = einmal wöchentlich, 3 = alle 14 Tage, 4 = Einmal im Monat, 5 = weniger als einmal im Monat, 6 = nie) ….. 257
Tab. 8.30 Deskriptive Ergebnisse – gemeinsame Vorstellung zur kindlichen Bildung und Entwicklung (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) …… 259
Tab. 8.31 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des Bestehens einer gemeinsamen Vorstellung zur kindlichen Bildung und Entwicklung (n =1448) …… 259

Tab. 8.32 Deskriptive Ergebnisse – an Erlerntem wird angeknüpft (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) ……. 260
Tab. 8.33 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des im Kindergarten Erlerntem in der Schule (n =1449) ……. 261
Tab. 8.34 Deskriptive Ergebnisse – Verlernen oder Entwertung von im Kindergarten Erlerntem (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) ……. 261
Tab. 8.35 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf die Einschätzung des Verlernens oder Entwertens von im Kindergarten Erlerntem (n =1464) …… 262
Tab. 8.36 Deskriptive Ergebnisse – antizipiertes Fremdbild der Bewertung der Kooperation (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) ……. 263
Tab. 8.37 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland und zur Profession auf das antizipierte Fremdbild der Bewertung der Kooperation (n =1420) ……... 263
Tab. 8.38 Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation – Qualität im professionsspezifischen Vergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) ... 264
Tab. 8.39 Deskriptive Ergebnisse – Soll-Kooperation im professionsspezifischen Vergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) …….. 265
Tab. 8.40 Deskriptive Ergebnisse – bundeslandspezifische Häufigkeiten von objektiven Belastungsfaktoren (1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie) …….. 266
Tab. 8.41 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit von objektiven Belastungsfaktoren (n =1384) …….. 267
Tab. 8.42 Deskriptive Ergebnisse – bundeslandspezifisches Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) …… 267
Tab. 8.43 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver (negativer) Belastungsfaktoren (n =1307) …….. 268
Tab. 8.44 Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen objektiver Belastungsfaktoren im Bundesländervergleich (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) ...…… 269
Tab. 8.45 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1469) …….. 269
Tab. 8.46 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1423) ……. 269
Tab. 8.47 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1470) ……... 270
Tab. 8.48 Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen subjektiver Belastungsfaktoren im Bundesländervergleich (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) ...…… 270

Tab. 8.49 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1426) 271
Tab. 8.50 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1383) 271
Tab. 8.51 Effekt der Zugehörigkeit zum Bundesland auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1427) 271
Tab. 8.52 Häufigkeitsverteilung der Sozialstufen für Bremen (1 = positive soziale Bedingungen, 5 = negative soziale Bedingungen) 272
Tab. 8.53 Häufigkeitsverteilung der Sozialstufen für Bremen – Einteilung von Gruppen (1 = sozial wenig belastet, 2 = weder noch, 3 = sozial stark belastet) 273
Tab. 8.54 Deskriptive Ergebnisse – Belastungserleben in Abhängigkeit der Extremgruppen sozialer Belastung, Bremen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) 273
Tab. 8.55 Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Einschätzung der Qualität von Kooperationen und den Wunsch nach Kooperation (n =122) 274
Tab. 8.56 Deskriptive Ergebnisse – professionsspezifische Häufigkeiten von objektiven Belastungsfaktoren(1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie) 275
Tab. 8.57 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit von objektiven Belastungsfaktoren (n =1378) 276
Tab. 8.58 Deskriptive Ergebnisse – professionsspezifisches Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (1 = praktisch immer; 5 = praktisch nie) 276
Tab. 8.59 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben von subjektiven (negativen) Belastungsfaktoren (n =1301) 276
Tab. 8.60 Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen objektiver Belastungsfaktoren im Vergleich der Professionen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) 277
Tab. 8.61 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1469) 279
Tab. 8.62 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personalmangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1423) 279
Tab. 8.63 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf die Häufigkeit objektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeitsmaterialien und -informationen (n =1470) 279
Tab. 8.64 Deskriptive Ergebnisse – Einzelskalen subjektiver Belastungsfaktoren im Vergleich der Professionen (1 = sehr stark; 5 = gar nicht) 279

Tab. 8.65 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – sozioökonomischer Hintergrund (n =1426) 281
Tab. 8.66 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Zeit- und Personal-mangel/Zeitmangel und zu viel Arbeit (n =1383) 281
Tab. 8.67 Effekt der Zugehörigkeit zur Profession auf das Erleben subjektiver Belastungsfaktoren – Mangel an Arbeits-materialien und -informationen (n =1427) 281
Tab. 8.68 Deskriptive Ergebnisse – Erleben von Arbeitsbelastungen im Vergleich der Extremgruppen (4 ≤ gar nicht belastet ≤ 5; 1≤ stärker belastet ≤ 2) 283
Tab. 8.69 Deskriptive Ergebnisse – Erleben von Arbeitsbelastungen im Vergleich der Extremgruppen (3,5 ≤ nicht belastet ≤ 5; 1≤ belastet ≤ 2,5) 284
Tab. 8.70 Deskriptive Ergebnisse – Ist-Kooperation und Soll-Kooperation im Extremgruppenvergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) 284
Tab. 8.71 Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Einschätzung der Qualität von Kooperationen und den Wunsch nach Kooperation (n =578) 285
Tab. 8.72 Korrelation der Arbeitsbelastung und der Kooperationsformen (n = 1258) 286
Tab. 8.73 Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsformen im Extremgruppen-vergleich (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) 286
Tab. 8.74 Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Anwendung von Kooperationsformen (n =645) 287
Tab. 8.75 Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation (n = 1107) 288
Tab. 8.76 Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Ist-Kooperation 289
Tab. 8.77 Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation 289
Tab. 8.78 Korrelation des Einzugsgebietes und der Qualität der Kooperation sowie deren Bewertung (n = 1324) 290
Tab. 8.79 Tab. 8.79: Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation (n = 1345) 291
Tab. 8.80 Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation für Bremen (n = 174) 292
Tab. 8.81 Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation, Bremen 293
Tab. 8.82 Korrelation der erlebten Arbeitsbelastung und der Ist- und Soll-Kooperation für Baden-Württemberg (n = 953) 294

Tab. 8.83 Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Ist-Kooperation, Baden-Württemberg 295
Tab. 8.84 Regression – subjektives Belastungserleben als Prädiktor für Soll-Kooperation, Baden-Württemberg 295
Tab. 8.85 Deskriptive Ergebnisse – Häufigkeit der Kooperation mit Hauptkooperationspartner im bundeslandspezifischen Vergleich 296
Tab. 8.86 Effekt der Zugehörigkeit zur Extremgruppe auf die Anwendung von Kooperationsformen (n = 1473) 297
Tab. 8.87 Deskriptive Ergebnisse – Bewertung der Kooperation (Schulnote), Ist-Kooperation und Soll-Kooperation im Vergleich Bremer Extremgruppen sozialer Belastung (1 = stimme völlig zu; 5 = stimme nicht zu) 298
Tab. 8.88 Effekt der Zugehörigkeit zur Bremer Extremgruppe sozialer Belastung auf die Bewertung von Kooperation, auf die Ist- und Soll-Kooperation (n = 156) 298
Tab. 8.89 Deskriptive Ergebnisse – zusätzliche Arbeitsstunden, Belastungserleben, Ist- und Soll-Kooperation 300
Tab. 8.90 Korrelation – zusätzliche Arbeitsstunden, Belastungserleben, Ist- und Soll-Kooperation ($n_{ErzieherInnen}$ = 557, $n_{LehrerInnen}$ = 498) 300
Tab. 8.91 Deskriptive Ergebnisse – Kooperationsverständnis und Soll-Kooperation im Vergleich leitender Funktionen (1 = stimme völlig zu, 5 = stimme nicht zu) 302
Tab. 8.92 Effekt der Zugehörigkeit zum Funktionsbereich auf das Kooperationsverständnis und Soll-Kooperation (n = 1015) 302
Tab. 8.93 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, ErzieherInnen (n = 329) 303
Tab. 8.94 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, GrundschullehrerInnen (n = 441) 304
Tab. 8.95 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, ErzieherInnen 305
Tab. 8.96 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, ErzieherInnen 305
Tab. 8.97 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, GrundschullehrerInnen 306
Tab. 8.98 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, GrundschullehrerInnen 306
Tab. 8.99 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, Bremen (n = 118) 307
Tab. 8.100 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, Arbeitsbedingungen, erlebte Arbeitsbelastung, Baden-Württemberg (n = 604) 308
Tab. 8.101 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, Bremen 308

Tab. 8.102 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation, Baden-Württemberg …….. 309
Tab. 8.103 Regression – Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation, Baden-Württemberg …… 309
Tab. 8.104 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, ausgewählte Aspekte der Kooperation, ErzieherInnen (n = 642) …….. 311
Tab. 8.105 Korrelation – Ist-Kooperation, Soll-Kooperation, ausgewählte Aspekte der Kooperation, GrundschullehrerInnen (n = 596) ……... 312
Tab. 8.106 Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Ist-Kooperation, ErzieherInnen ……... 312
Tab. 8.107 Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Soll-Kooperation, ErzieherInnen ……. 313
Tab. 8.108 Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Ist-Kooperation, GrundschullehrerInnen ……. 314
Tab. 8.109 Regression – ausgewählte Bedingungen der Kooperation als Prädiktoren für Soll-Kooperation, GrundschullehrerInnen …….. 314
Tab. 8.110 Korrelation – Kooperationsbedingungen, Arbeitsbedingungen (n = 742) …… 317
Tab. 8.111 Regression – Kooperationsbedingungen und Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Ist-Kooperation ……... 318
Tab. 8.112 Regression – Kooperationsbedingungen und Arbeitsbedingungen als Prädiktoren für Soll-Kooperation …… 319