IBEB
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit Rheinland-Pfalz

HOCHSCHULE KOBLENZ
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

# Gesamtbericht

## *Modellprojekt Diskursive Qualitäts-entwicklung bedarfsgerechter Übergänge (DebÜ)*

RheinlandPfalz
MINISTERIUM FÜR BILDUNG

# Impressum

**Herausgebende Institution**

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1-5
56075 Koblenz

**Bildnachweis**

IBEB/HS Koblenz

**Institutsleitung**

Prof. Dr. Armin Schneider
(Direktor IBEB)
Ulrike Pohlmann, M.A.
(Geschäftsführerin IBEB)

**Projektleitung**

Prof. Dr. Armin Schneider
Dr. Andy Schieler

**wissenschaftliche Mitarbeiterinnen**

Marion Müller, M.A.
Melanie Schoening, M.A.
Agnieszka Jakobs, M.A. (von September 2022 bis Mai 2023)

**Zitationsvorschlag:** Schoening, M., Müller, M., Schieler, A. & Schneider, A. (2025). Gesamtbericht zum Modellprojekt *Diskursive Qualitätsentwicklung bedarfsgerechter Übergänge* (*DebÜ*). Koblenz: Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz (IBEB).

# Inhaltsverzeichnis


**1. Einleitung ..... 5**

**2. Ausgangslage ..... 7**

**3. Informationen zum Modellprojekt ..... 10**

3.1 Ziele und zentrale Forschungsfragen des Projektes ..... 10

3.2 Methodisches Vorgehen ..... 10

**4. Zentrale Ergebnisse des Modellprojektes ..... 13**

4.1 Leitungsbefragungen ..... 13
4.1.1 Theoretischer Hintergrund ..... 13
4.1.2 Forschungsfragen im Rahmen der Leitungsbefragung ..... 13
4.1.3 Datenerhebung ..... 14
4.1.4 Stichprobe ..... 14
4.1.5 Darstellung der Ergebnisse ..... 15

4.2 Kinder- und Familienbefragung ..... 18
4.2.1 Theoretischer Hintergrund ..... 18
4.2.2 Forschungsfrage im Rahmen der Kinder- und Familienbefragung ..... 18
4.2.3 Datenerhebung ..... 18
4.2.4 Stichprobe ..... 19
4.2.5 Darstellung der Ergebnisse ..... 20

4.3 Entwicklungswerkstätten/Transitionsforen ..... 24
4.3.1 Theoretischer Hintergrund ..... 24
4.3.2 Forschungsfragen im Rahmen der Entwicklungswerkstätten und Transitionsforen ..... 25
4.3.3 Datenerhebung ..... 25
4.3.4 Stichprobe ..... 26
4.3.5 Darstellung der Ergebnisse ..... 27

4.4. *Qualitätsentwicklung im Diskurs* (*QiD*) ..... 32
4.4.1 Theoretischer Hintergrund ..... 32
4.4.2 Forschungsfragen im Rahmen des *QiD*-Prozesses ..... 33
4.4.3 Datenerhebung ..... 33
4.4.4 Stichprobe ..... 35
4.4.5 Darstellung der Ergebnisse ..... 35

**5. Gesamtergebnisse ..... 39**

**6. Ausblick .....**

**Literaturverzeichnis ..... 43**

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung zu Frage B3 zusammengefasst: Handelt es sich bei Ihrer Bildungseinrichtung um eine Kindertageseinrichtung oder eine Grundschule? (*n* = 367) 14

Abbildung 2: Häufigkeitsverteilungen zu der Frage D3: Wie zufrieden sind Sie generell mit der Kooperation? (Notenvergabe) (*n* = 246) 15

Abbildung 3: Übergangskalender (IBEB 2024) 19

Abbildung 4: Darstellung des in UCINET erstellten Gesamtnetzwerkes aus allen vier Modellregionen 27

Abbildung 5: Darstellung des Ergebnisses der Ist- und Soll-Stand-Analyse aus allen vier Modellregionen 29

Abbildung 6: Darstellung ausgewählter Ergebnisse zu der qualtitativen Inhaltsanalyse der SMART Methode aus den vier Transitionsforen 30

Abbildung 7: Regionalgruppe *DebÜ* 35

Tabelle 1: Stichprobe aus den Teilnehmer:innen der Entwicklungswerkstätten/Transitionsforen nach Akteur:innen 26

Tabelle 2: Struktur der Auswertung der Beobachtungsprotokolle (eigene Darstellung) 34

# 1. Einleitung

Das Modellprojekt *Diskursive Qualitätsentwicklung bedarfsgerechter Übergänge* (*DebÜ*) (Laufzeit 09/2022 bis 02/2025) wurde in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz durchgeführt. Ziel war es Wissen, Erfahrungswerte und Impulse darüber zu generieren, wie in Kindertagesstätten (Kitas) und Grundschulen aus ländlichen und städtischen Regionen in Rheinland-Pfalz bedarfsgerechte Strukturen der Übergangsgestaltung aufgebaut und konzeptionell verankert werden können. Daneben stand im Fokus des Modellprojektes die bedarfsgerechte Übergangsgestaltung in einem kompetenten System, welches alle Akteur:innen des Übergangsprozesses berücksichtigt. Das Modellprojekt erstreckte sich auf die vier Modellregionen Stadt Koblenz, Stadt Speyer, Landkreis Neuwied und Landkreis Mainz-Bingen. In der ersten Phase des Projekts wurde ein, in der uns bekannten Forschungslandschaft, erstmals initiierter, gemeinsamer Qualitätsentwicklungsprozess von Kitas und Grundschulen anhand des Ansatzes *Qualitätsentwicklung im Diskurs* (*QiD*) (Autor:innengruppe IBEB 2020) angeregt. Mithilfe des Ansatzes wurden die Übergangsprozesse der Modellregionen systematisch, anhand einer klaren Struktur, und unter Einbezug der an den Übergängen beteiligten Akteur:innen sowie der Kinder und Familien diskursiv weiterentwickelt, dokumentiert und konzeptionell verankert. Um mögliche Veränderungen innerhalb der Kooperationsdynamik zwischen den Vergleichsgruppen zu erfassen, wurden zwei Leitungsbefragungen mit Kita- und Grundschul-Leitungen durchgeführt, die erste im Januar 2023 vor Beginn des *QiD*-Schulungsprozesses und die zweite im Januar 2024. Das dritte Format des Modellprojekts bestand in der Durchführung von regionalen Entwicklungswerkstätten, in welche die verschiedenen direkt und indirekt am Übergang beteiligten Akteur:innen eingeladen waren, um die Bedarfe aller am Übergang Beteiligten zu ermitteln und in Beziehung zu setzen. Ausgehend von der positiven Resonanz der Entwicklungswerkstätten und dem ausdrücklichen Wunsch von unterschiedlichen Akteur:innen fand im April 2024 ein ähnliches Format statt, die Transitionsforen. Ein weiteres Format widmete sich der Kinder- und Familienperspektive im Übergang, in dem die Perspektiven der Kinder und Familien sowohl vor als auch nach der Einschulung erforscht wurden. Dies geschah in Form von zwei unterschiedlichen Befragungsmethoden. Zum einen wurden in jeder Region einzelne Kinder einige Monate vor der Einschulung und anschließend einige Monate nach der Einschulung zu ihren Erfahrungen und Gedanken befragt. Darüber hinaus wurde ein eigens entwickeltes Befragungsinstrument, der Übergangskalender, eingesetzt, mit dem die Befragung der gesamten Familie im Übergang, inklusive Gesprächsanreize zur Beschäftigung mit der Thematik, fokussiert wurde. Die Ergebnisse des Modellprojektes zeigen einmal mehr die Komplexität des

Übergangsprozesses auf. Über die einzelnen Formate hinaus tauchten immer wiederkehrende Muster in den Ergebnissen auf, aus denen 12 Thesen für bedarfsgerechte Übergänge samt Erläuterungen formuliert wurden. Zu den Thesen wurden gemeinsam mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL) Handlungsempfehlungen erarbeitet. (IBEB/PL 2024) Darüber hinaus entstanden aus den Ergebnissen Ideen für verschiedene Materialien, die einen bedarfsgerechten Übergang des Kindes unterstützen und in einem Übergangskompass zusammengefasst wurden.

# 2. Ausgangslage

Das Thema Übergang und die Gestaltung des Übergangsprozesses zwischen Kita und Grundschule ist kein neues Thema. Modellprojekte und Forschung beschäftigen sich seit Jahren mit Gelingensbedingungen des Übergangsprozesses und der Wahrnehmung verschiedener Perspektiven im Kontext institutioneller, politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. National wie international scheint der Übergang von Einrichtungen der frühen Kindheit in das Schulsystem ein viel diskutiertes Thema zu sein. (vgl. Mays et al. 2023) Dabei wird meist einer soziologisch-anthropologischen Tradition gefolgt, die sich maßgeblich auf Bronfenbrenners Ökologische Systemtheorie (1989) stützt. Im Mittelpunkt steht der Mensch als soziales Wesen in Wechselwirkung mit der Umwelt. In Deutschland gibt es diverse Projekte zum Übergang von der Kita in die Grundschule (z. B. zur Übergangsgestaltung (Kita & Co, TransKigs, Von der Kita in die Grundschule, Brückenjahr, WEGE, BIKS, Schatzsuche, Löwenstark)). Diesen liegt meist das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004, 2011, 2020) zugrunde. Das Modell beschreibt Transitionen als Phasen im Lebenslauf, in denen markante Umstrukturierungen erfahren werden, die häufig in eine Neuausrichtung der Biografie münden. Sie zeichnen sich durch beschleunigte Anpassungsleistungen im Kontext komplexer, miteinander verwobener Wandlungsprozesse aus, die für das Individuum mit Herausforderungen und Chancen einhergehen. (vgl. Welzer 1993) Für Kinder haben Transitionen einen besonderen Charakter, da diese sich auf ihre weitere Entwicklung auswirken. Daher gilt es als Hauptaufgabe der Erwachsenen im Übergang, bedarfsgerechte Bildungsprozesse zu begleiten, die sich an der Bildungsbiografie und dem individuellen Entwicklungs- und Kompetenzstand des Kindes orientieren. (vgl. Roos & Jirasek 2016)

Jedoch unterscheiden sich die strukturellen Voraussetzungen und die Gestaltungsrichtung der Institutionen Kita und Grundschule, was die Herstellung von Anschlussfähigkeit erschwert. Kitas erhalten ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag über vertragliche Vereinbarungen von den Eltern[1] in Form einer familienergänzenden Bildung, Erziehung und Betreuung. Sie befinden sich in kommunaler, konfessioneller oder freier Trägerschaft, Schulen besitzen dagegen einen staatlichen Bildungsauftrag, der aus dem Grundgesetz Art. 7 hervorgeht. Das Verständnis unterschiedlicher Erziehungs- und Bildungsaufgaben von Kita und Grundschule bestimmt bis heute

[1] Für die Zwecke dieses Gesamtberichts wird der Begriff "Eltern" inklusiv verwendet, um alle Personen einzubeziehen, denen die Sorge für ein Kind obliegt. Dies schließt ausdrücklich auch Sorgeberechtigte ein, die nicht die biologischen Eltern des Kindes sind.

den Diskurs zwischen Elementar- und Primarpädagogik, der das Verhältnis der beiden Institutionen zueinander prägt und Einfluss auf die Kooperationsformen zwischen den beiden Institutionen hat. Seitdem bestimmt regelmäßig die Forderung nach einer verstärkten Kooperation und Integration des Elementar- und Primarbereichs die politisch-ökonomische wie pädagogisch-curriculare Diskurslinie. (vgl. Röhner 2022) Mit der Festlegung in der Weimarer Verfassung von 1919 wurde die Trennung der beiden Systeme manifestiert. Im Gegensatz zur neu gegründeten gemeinsamen Grundschule für alle Kinder wurde der Kindergarten nicht dem Bildungswesen zugeordnet. Der Versuch, den Kindergarten bei der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920 in das Bildungswesen zu integrieren, scheiterte. Seit dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt von 1922 gehört der Kindergarten zum Bereich der Jugendhilfe. (vgl. Foerster & Kammermeyer 2018; König & Franke-Meyer 2023) Als Folge der Bildungsreform der 1970er Jahre arbeiteten die Bundesländer Empfehlungen zur Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen aus. Heute haben diese Empfehlungen in allen Bundesländern verbindlichen Charakter und sind entsprechend auch in den einzelnen Bildungs- und Orientierungsplänen als Auftrag festgehalten. (vgl. Braun 2015) „Doch noch immer gibt es eine Suchbewegung, wie die beiden Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule, die sich über mehr als hundert Jahre mehr oder weniger getrennt voneinander entwickelt haben, im Sinne der kontinuierlichen Bildungsbiographie von Kindern eine Übergangsgestaltung in gemeinsamer Kooperation entwickeln können.“ (ebd.)

Griebel und Niesel (2011) haben im Zusammenhang mit der Untersuchung von Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule ein Transitionsmodell entwickelt, welches die Strukturen und Zielrichtung zwischen der Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen genau bestimmt. Die Autor:innen gehen davon aus, dass das Kind sowie seine Familie im Übergang verdichtete Entwicklungsanforderungen bewältigen müssen, eine Identitätsentwicklung erlebt und gerade das Kind zu beschleunigtem und intensivem Lernen angeregt wird. (vgl. Griebel & Niesel 2020) Die wahrgenommenen Diskontinuitäten können somit als eine Lernerfahrung aufgefasst werden. Aus diesem Modell lassen sich beim Übergang in die Grundschule verschiedene Entwicklungsaufgaben auf drei Ebenen für Kinder und Eltern ableiten (vgl. ebd.): Auf der individuellen Ebene durchleben Kinder und Familien verschiedene Gefühle im Übergangsprozess, die sie bewältigen müssen. Daneben erlernen sie neue Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Prozess. Auf der Ebene der Beziehungen müssen sie bisher bestehende Beziehungen neu strukturieren oder eventuell aufgeben, während sie neue Beziehungen im Kontext der Einschulung aufbauen. Dadurch kommt es auch zu diversen Rollenveränderungen im familiären Umfeld. Auf der Ebene der Lebenswelt verändern sich Lebensumstände und die Lernumgebung durch den Übergang, z. B. in Form eines anderen Tagesablaufs und veränderter Freizeitgestaltung. Hinzu kommen neue Rituale und Regeln. Im Sinne der kontextuellen Schutzfaktoren ist es deshalb die Aufgabe der Kita und der Grundschule, kind- und familienbezogene Problemfaktoren rechtzeitig zu erkennen und Strukturen und Maßnahmen zur Bewältigung des Übergangs

zur Verfügung zu stellen. Dazu müssen sie Anschlussfähigkeit in Bildungsprozessen schaffen. Die enge Kooperation von Kitas und Grundschulen dient im Sinne der Anschlussfähigkeit zum Erhalt einer kontinuierlichen Bildungsbiografie und weiterführenden Entwicklung des Kindes. Deshalb besteht auch die bildungspolitische, fachwissenschaftliche und bildungsprogrammatische Forderung nach einer Zusammenarbeit beider Bildungsinstitutionen im Übergang (vgl. JFMK/KMK 2004; JFMK/KMK 2009).

# 3. Informationen zum Modellprojekt

## 3.1 Ziele und zentrale Forschungsfragen des Projektes

Ziel des Modellprojektes war es, Wissen, Erfahrungswerte und Impulse darüber zu generieren, wie in Kitas und Grundschulen aus ländlichen und städtischen Regionen in Rheinland-Pfalz bedarfsgerechte Strukturen der Übergangsgestaltung aufgebaut und konzeptionell verankert werden können. Dazu widmete sich *DebÜ* folgenden Fragestellungen:

- Welche Bedarfe, Ressourcen und Hürden der Gestaltung von individuellen Übergängen vom System Kita in das System Schule zeigen sich?
- Welche Erfahrungen, Wünsche, Befürchtungen und Ideen hinsichtlich guter Übergänge ergeben sich aus den Kinderperspektiven?
- Wo liegen Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Übergangsgestaltung in städtischen und ländlichen Regionen?
- Wie können erstmalig systemübergreifende Qualitätsentwicklungsprozesse zwischen Schule und Kita gemeinsam ausgestaltet werden?

Daraus ergaben sich eine Vielzahl an spezifischen Themen und weiteren Fragestellungen, die in einem systemischen Verständnis von Übergangsprozessen eine Rolle spielen. Um diese komplexen Zusammenhänge umfassend darzustellen, wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, das sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden kombiniert.

## 3.2 Methodisches Vorgehen

Im Modellprojekt *DebÜ* wurde der Blick über die direkt beteiligten Akteur:innen hinaus geweitet und der Übergangsprozess als Teil eines größeren Zusammenhangs betrachtet. Ein systemischer Blick auf den Übergang Kita-Grundschule ermöglicht einen Perspektivenwechsel und eröffnet alternative Ansatzpunkte für Analyse und Aktion. (vgl. Urban/Macha 2022) Das führt dazu, dass die Konzentration weniger auf den kindlichen Kompetenzen liegt, sondern sich hin zu einer Verantwortungsgemeinschaft im kompetenten System öffnet, in dem Wissen und Ressourcen von vielfältigen Beteiligten genutzt werden können und Synergien zur Weiterentwicklung von Übergangsprozessen entstehen. Denn alle direkt und indirekt beteiligten Akteur:innen haben in ihrer Rolle Einfluss auf die Gestaltung der Übergangsprozesse. Mit Blick auf die komplexen Zusammenhänge der Übergangsprozesse wurde ein Mixed-Methods-Ansatz (Schneider, 2016)

zur Beantwortung der oben genannten, zentralen Fragestellungen gewählt. Dazu standen Daten aus den nachstehenden Erhebungen zur Verfügung:

| **Format** | **Erhebungsmethode** | **Auswertungsmethode** | |
|---|---|---|---|
| | | Quantitativ | Qualitativ |
| Leitungsbefragung 2023/2024 | Online-Fragebogen (Lime Survey) | statistische Auswertung mit Statistical Package for the Social Sciences[2] (SPSS) | |
| Entwicklungswerkstätten | Netzwerke kartographieren (*QiD*-Manual, S. 102) | Netzwerkanalyse mit UCINET[3] | |
| | Pyramide (*QiD*-Manual 2020, S. 107) | | systematische Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2018) mit MAXQDA[4] |
| | Feedback 3. Ordnung (*QiD*-Manual 2020, S. 87) | | |
| Transitionsforen | Work-Café (*QiD*-Manual 2020, S. 117) | | systematische Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2018) mit MAXQDA |
| | SMART (*QiD*-Manual 2020, S. 109) | | |
| | Postersession (*QiD*-Manual 2020, S. 106) | | |
| Kinderbefragung | Gruppeninterviews | | systematische Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2018) mit MAXQDA |
| Familienbefragung | Übergangskalender | | systematische Inhaltsanalyse angelehnt an |

[2] SPSS ist eine Software zur statistischen Analyse, die es ermöglicht, große Datenmengen zu verarbeiten und auszuwerten, um Muster und Zusammenhänge zu erkennen.

[3] UCINET ist eine Software zur Analyse sozialer Netzwerke, die es ermöglicht, Beziehungen zwischen Akteuren zu visualisieren und zu quantifizieren, um Einblicke in die Struktur und Dynamik von Netzwerken zu gewinnen.

[4] MAXQDA ist eine Software zur qualitativen Datenanalyse, die den Anwender:innen hilft, Text-, Audio- und Videodaten zu organisieren, zu kodieren und zu analysieren, um Muster, Themen und Bedeutungen in komplexen Datensätzen zu identifizieren.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Kuckartz (2018) mit MAXQDA |
| Qualitätsentwicklung im Diskurs (QiD) | Protokolle von: Beobachtungen, Reflexions- und Evaluationsgesprächen, Prozessdarstellungen | | systematische Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2018) mit MAXQDA |

# 4. Zentrale Ergebnisse des Modellprojektes

## 4.1 Leitungsbefragungen

In den Leitungsbefragungen wurden gezielt Kita- und Grundschul-Leitungen adressiert, da diese beim Übergang eine Schlüsselrolle innehaben. Daneben diente diese Befragung als Orientierungspunkt für die zweite Befragung zur wissenschaftlichen Analyse des *QiD*-Schulungsprozesses der einzelnen Modelleinrichtungen.

### 4.1.1 Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Studien liefern die wissenschaftliche Grundlage für die Betrachtung des Übergangs von der Kita zur Grundschule in dieser Forschung und präsentieren zentrale Erkenntnisse zu diesem Thema.

- Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004, 2011, 2020)
- Cloos et al. (2011): Gelungene Transition benötigt verlässliche Absprachen und festen Rahmen
- BiKS-Studie (vgl. Faust et al. 2013): Häufig angewendete Kooperationsmaßnahmen sind der Besuch der Grundschule durch Kitakinder und der Informationsaustausch zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften
- WirKt-Studie (vgl. Hanke et al. 2013): Kaum Übergabe von Bildungsdokumentationen im Übergang
- Aghamiri (2016): Wenige Partizipationsmöglichkeiten für Kinder im Übergang

### 4.1.2 Forschungsfragen im Rahmen der Leitungsbefragung

Bei der Leitungsbefragung wurde folgende Leitfrage zugrunde gelegt:
Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Kooperationsgestaltung und -qualität im Übergang und den Faktoren Einrichtungsart, Urbanität, Anwendung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens, Einrichtungsgröße und Trägerschaft bei Kitas und Grundschulen?

Aus dieser Forschungsfrage ergaben sich weitere Fragen, die mit der Studie betrachtet werden sollten:

- Wie unterscheidet sich die konkrete Übergangsgestaltung zwischen Kita und Grundschule in den Modellregionen?
- Welche Kooperationsmaßnahmen finden in Kitas und Grundschulen in den vier Modellregionen statt und welche Adressat:innen stehen hierbei im Mittelpunkt?
- Gibt es einen Unterschied bei der Häufigkeit der Kooperationsmaßnahmen in städtischen und ländlichen Regionen?
- Wie werden die externe (interinstitutionelle, Kita und Grundschule) und interne (intrainstitutionelle, in der Region selbst) Kooperationsqualität in städtischen und ländlichen Regionen bewertet und haben diese Auswirkungen aufeinander?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Vorliegen eines Qualitätsentwicklungssystems in der Einrichtung und der externen und internen Kooperationsqualität?

### 4.1.3 Datenerhebung

Die Befragung der Leitungskräfte aus Kitas und Grundschulen fand zu zwei Zeitpunkten in den vier Modellregionen statt, die erste im Januar 2023 und die zweite Befragung im Januar 2024. Die Onlinebefragung erfolgte über die Software LimeSurvey mit 28 Fragen. Abgefragt wurden Basisdaten der Einrichtungen sowie Aspekte der Kooperation beim Übergang von der Kita in die Grundschule. Die Fragenerstellung orientierte sich am Paderborner Qualitätsstern. (vgl. Hanke et al., 2013) Die Daten wurden deskriptiv mit Hilfe des Analyseprogramms SPSS ausgewertet.

### 4.1.4 Stichprobe

Insgesamt nahmen *N* = 367 Leitungskräfte teil (*N* = 159 in 2023, *N* = 208 in 2024).

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung zu Frage B3 zusammengefasst: Handelt es sich bei Ihrer Bildungseinrichtung um eine Kindertageseinrichtung oder eine Grundschule? (*n* = 367)

Dargestellt ist die Aufteilung der Befragten in die Gruppe der Leitungskräfte aus einer Kindertageseinrichtung und die Gruppe der Leitungskräfte aus einer Grundschule. Die beiden Gruppen waren ungleich verteilt, wobei die Gruppe der Leitungskräfte aus den Kitas (68 % der Befragten) gegenüber der Gruppe der Leitungskräfte aus den Grundschulen (32 % der Befragten) stark überwog.

### 4.1.5 Darstellung der Ergebnisse

**Kooperation Kita-Grundschule**

Die Mehrheit der Befragten (55 %) bewerteten bisherige Kooperationsaktivitäten als gut bis sehr gut. Doch zeigten die Ergebnisse signifikante Unterschiede zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf verschiedene Aspekte der Kooperation. Grundschul-Leitungen berichteten eine höhere Zufriedenheit mit der Kooperation als Kita-Leitungen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Grundschulen als aufnehmende Institution weniger Anpassungsleistungen erbringen müssen als Kitas. Wie Griebel und Niesel (2020) in ihrem Transitionsmodell beschreiben, lag die Hauptanpassungsleistung beim Übergang bei den Kindern und Familien. Möglicherweise unterschieden sich hier die Erwartungen von Kitas und Grundschulen an Kooperationen. Gleichzeitig waren Grundschulen im Durchschnitt größer als Kitas, betreuten also mehr Kinder. Dies könnte eine Herausforderung für die Kooperation darstellen. Dass Grundschul-Leitungen trotzdem zufriedener waren, deutet darauf hin, dass andere Faktoren eine wichtigere Rolle spielten. Möglicherweise liegen Gründe im jeweils unterschiedlichen Bildungsauftrag der beiden Institutionen.

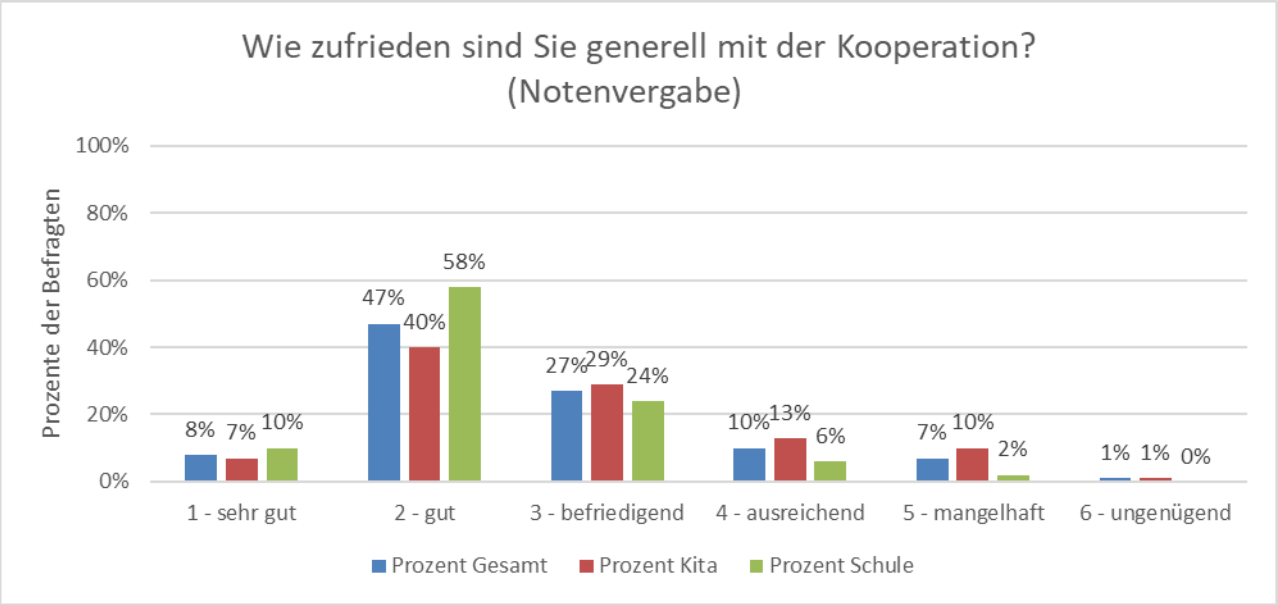


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilungen zu der Frage D3: Wie zufrieden sind Sie generell mit der Kooperation? (Notenvergabe) (*n* = 246)

**Kooperationsaktivitäten und -regelmäßigkeit**

Die Ergebnisse zeigen, dass Einrichtungen mit mehr Kooperationsaktivitäten eine höhere Zufriedenheit berichteten. Dies deckt sich mit Befunden von Cloos et al. (2011), die die Bedeutung eines regelmäßigen Austauschs und vielfältiger Kooperationsaktivitäten betonen. Interessanterweise führten größere Einrichtungen mehr Kooperationsaktivitäten durch.

Die Regelmäßigkeit der Kooperationsaktivitäten war insgesamt eher gering. Dies entspricht Befunden der BiKS-Studie (Faust, 2013), die zeigt, dass viele Kooperationsmaßnahmen nur sporadisch stattfinden. Eine Herausforderung scheint zu sein, Kooperationsaktivitäten kontinuierlich und systematisch umzusetzen.

Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Regelmäßigkeit verschiedener Kooperationsaktivitäten und deren Häufigkeiten. Zudem beziehen Einrichtungen, die häufiger mit der jeweils anderen Institution kooperieren, regelmäßiger Eltern ein. Dies deutet auf eine ganzheitliche Kooperationskultur hin, wie sie von Griebel und Niesel (2020) als wichtig für einen gelingenden Übergang beschrieben wird.

**Kooperationsqualität**

Sowohl die überinstitutionelle (Kooperation zwischen Kita und Grundschule) als auch die interne (Kooperation innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung) Kooperationsqualität wurden von den Leitungen als eher gut eingeschätzt. Hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen beiden Qualitätsaspekten. Dies könnte bedeuten, dass eine gute interne Zusammenarbeit die Grundlage für eine gelingende Kooperation mit anderen Institutionen bildet.

Es zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen Kooperationsqualität und -zufriedenheit. Einrichtungen mit höherer Kooperationszufriedenheit schätzten auch die Qualität der Zusammenarbeit besser ein. Dies unterstreicht die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Kooperation für die Zufriedenheit der beteiligten Akteur:innen.

Größere Einrichtungen berichteten von einer höheren Kooperationsqualität. Dies widerspricht teilweise Befunden der WirKt-Studie (Hanke et al., 2013), die zeigt, dass kleinere Einrichtungen oft intensiver kooperieren. Hier wären weitere Untersuchungen zu den spezifischen Bedingungen größerer und kleinerer Einrichtungen interessant.

**Entwicklungen in der Prozessbegleitung**

Die Analyse der Daten zur Prozessbegleitung mit *QiD* zum Thema Übergang Kita-Grundschule für die Jahre 2023 und 2024 zeigt einige interessante Entwicklungen. Bei der Betrachtung der allgemeinen Maßnahmen konnte kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Jahren festgestellt werden, was auf eine relative Stabilität in der Gesamtzahl der Maßnahmen hindeutet. Besonders auffällig ist jedoch die signifikante Zunahme der Kooperationsmaßnahmen mit anderen Bildungseinrichtungen im Jahr 2024, ebenso wie die hochsignifikante Zunahme der Kooperationshäufigkeit in diesem Bereich. Hinsichtlich der Kooperationshäufigkeit

mit Kindern zeigt sich hingegen eine gegenläufige Entwicklung. Diese Ergebnisse deuten insgesamt auf eine Verschiebung des Schwerpunkts von direkten Aktivitäten mit Kindern hin zu einer verstärkten institutionellen Zusammenarbeit und Netzwerkbildung. Dies könnte Teil einer umfassenderen Strategie sein, um den Übergang von der Kita in die Grundschule auf einer strukturellen Ebene zu optimieren und nachhaltiger zu gestalten. Die Beibehaltung des Niveaus der Elternkooperation bei gleichzeitiger Intensivierung der institutionellen Zusammenarbeit lässt auf einen ganzheitlichen Ansatz schließen, der verschiedene Aspekte des Übergangsprozesses berücksichtigt.

Die beobachtete Abnahme der Kooperationshäufigkeit mit Kindern könnte ebenso auf eine Veränderung in der Wahrnehmung der Teilnehmenden zurückzuführen sein, nicht unbedingt auf eine tatsächliche Verringerung der Aktivitäten. In den Regionalgruppen der Prozessbegleitung wurde intensiv darüber diskutiert, wie Kinder in den Übergangsprozess einbezogen werden können. Dabei kamen die Teilnehmenden häufig zu dem Schluss, dass Kinder bisher zu wenig Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme hatten. Diese Erkenntnis könnte dazu geführt haben, dass die Teilnehmenden ihre bisherigen Bemühungen zur Einbeziehung der Kinder kritischer betrachteten. Als Folge davon bewerteten sie möglicherweise die Beteiligung der Kinder insgesamt niedriger, obwohl sich die tatsächlichen Aktivitäten nicht unbedingt verringert haben. Es handelt sich demnach möglicherweise um eine Verschiebung in der Bewertung aufgrund eines geschärften Bewusstseins für die Wichtigkeit der Kinderpartizipation, nicht um eine tatsächliche Abnahme der Aktivitäten mit Kindern.

Es ist wichtig anzumerken, dass die beobachteten Effekte und Veränderungen nicht eindeutig auf die Prozessbegleitung mit *QiD* zurückgeführt werden können, da in dieser Studie keine Kontrollgruppe einbezogen wurde. Diese methodische Einschränkung begrenzt die Möglichkeit, kausale Zusammenhänge zwischen der *QiD*-Intervention und den festgestellten Entwicklungen herzustellen und sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

## 4.2 Kinder- und Familienbefragung

Der Übergang von der Kita in die Grundschule stellt einen bedeutenden Meilenstein im Leben eines Kindes und seiner Familie dar. Um diesen komplexen Prozess besser zu verstehen und effektive Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, wurde eine qualitative Studie durchgeführt, mit der die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern und Eltern während dieser Übergangsphase untersucht wurden.

### 4.2.1 Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Studien liefern die wissenschaftliche Grundlage für die Betrachtung des Übergangs von der Kita zur Grundschule in dieser Forschung und präsentieren zentrale Erkenntnisse zu diesem Thema.

- Griebel & Niesel (2020): Transitionsmodell im Übergang Kita Grundschule
- Viernickel (2022): Wohlbefinden als multidimensionales Konstrukt – Objektive und subjektive Dimensionen
- Dreyer et al. (2021): Bio-psycho-soziales Modell kindlichen Wohlbefindens
- Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff (2022). Modell subjektiven Wohlbefindens aus Kinderperspektive

### 4.2.2 Forschungsfrage im Rahmen der Kinder- und Familienbefragung

Auf Basis der unter 4.1.1 aufgeführten Theorien sollte folgende Forschungsfrage beantwortet werden:
Welche Gedanken, welches Wissen, welche Ideen, welche Fragen, welche Ängste/Befürchtungen zeigen Kinder und ihre Sorgeberechtigten im Hinblick auf den Übergang in die Grundschule?

### 4.2.3 Datenerhebung

#### 4.2.3.1 Kinderbefragung

Zur Befragung der Kinder wurden, sowohl in der Kita als auch in der Grundschule, Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt. Diese fanden mit Übergangskindern im Zeitraum von drei Monaten vor und drei Monaten nach der Einschulung statt (Juni 2023 bis November 2023), um Veränderungen in den Perspektiven der Kinder zu erfassen.

#### 4.2.3.2 Familienbefragung

Für die Familienbefragung wurde ein multidimensionaler Übergangskalender konzipiert, der Eltern und Kindern die Möglichkeit bot, ihre individuellen Perspektiven auf den Übergangsprozess mittels offener und altersadäquater Fragestellungen zu reflektieren.

Abbildung 3: Übergangskalender (IBEB 2024)

Die Datenauswertung erfolgte anhand einer systematischen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2018) mit der Computersoftware MAXQDA.

### 4.2.4 Stichprobe

Die Akquise zur Teilnahme an den Befragungen war mit großen Herausforderungen verbunden. Insgesamt gestaltete es sich schwierig für das IBEB als externe Institution, die Familien zu erreichen.

#### 4.2.4.1 Kinderbefragung

Insgesamt konnten für die Gruppendiskussion vier Kinder aus zwei Kitas befragt werden und sieben Kinder aus zwei Grundschulen im Alter von fünf bis sechs Jahren. Somit belief sich die Gesamtstichprobe auf $N = 11$. Davon konnten vier Kinder sowohl in der Kita als auch anschließend in der Grundschule befragt werden, um Veränderungen über die Zeit zu erfassen.

#### 4.2.4.2 Familienbefragung

Aufgrund der initialen geringen Partizipationsrate an den Familienbefragungen trotz extensiver Akquise in den Kitas wurde das methodische Design adaptiert. Eine erneute Akquise erfolgte in den Grundschulen der vier Modellregionen, somit wurde der Übergangskalender entsprechend modifiziert, um die Kindergartenphase retrospektiv zu erfassen. Von den insgesamt sieben Übergangskalendern wurden zwei bereits vor der Einschulung ausgefüllt, während die restlichen fünf rückwirkend nach der Einschulung bearbeitet wurden. Dies bedeutet, dass zwei Familien den Kalender noch während der Kitazeit erhielten und ausfüllten, wodurch ihre Erfahrungen und Erwartungen in Echtzeit erfasst wurden. Die anderen fünf Familien füllten den Kalender retrospektiv für die Zeit ihres Kindes in der Kita aus. Dabei erinnerten sie sich an ihre Erlebnisse und Gefühle während der letzten Monate vor dem Übergang von der Kita in die Schule. Diese

Mischung aus Echtzeit- und rückblickenden Daten ermöglicht letztendlich einen differenzierten Einblick in den Übergangsprozess.
Trotz einer begrenzten Stichprobengröße lieferte die Studie wertvolle Einblicke in die Herausforderungen und Chancen von Familien und Kindern im Übergang.

### 4.2.5 Darstellung der Ergebnisse

Die durchgeführten Gruppendiskussionen und Familienbefragungen mittels Übergangskalender bieten einen umfassenden Einblick in die Erfahrungen, Gedanken und Gefühle von Kindern und ihren Familien während des Übergangs von der Kita in die Grundschule. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen beleuchten verschiedene Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens und der familiären Erfahrungen im Kontext dieses Lebensabschnitts.

4.2.5.1 Kinderbefragung

Die Gruppendiskussionen liefern einen aufschlussreichen Einblick in die Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von Kindern während des bedeutsamen Übergangs von der Kita in die Grundschule. Die Ergebnisse der Untersuchung gliedern sich in verschiedene Themenbereiche, die das umfassende Konzept des kindlichen Wohlbefindens widerspiegeln. Dabei wurde dabei das objektive Wohlbefinden betrachtet, welches sich auf die materielle und räumliche Umgebung bezieht, das soziale Wohlbefinden, das die Beziehungen zu Peers, Familie und Lehrkräften umfasst sowie das psychologische und körperliche Wohlbefinden der Kinder. Die Ergebnisse boten nicht nur wertvolle Einblicke in die Kinderperspektive, sondern können auch eine Grundlage für die Entwicklung von Strategien zur Unterstützung eines gelungenen Übergangs sein. In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Ergebnisse der Kinderbefragung zusammengefasst.

Die materiellen Wünsche der Kinder und ihre Wahrnehmung der Schulräumlichkeiten spiegeln Aspekte des objektiven Wohlbefindens wider. Die Bedeutung von Pausenhöfen und Turnhallen zeigt, dass die physische Umgebung einen wichtigen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder hat.

Die Wichtigkeit sozialer Beziehungen, der Wunsch nach neuen Freundschaften und die Ängste vor sozialer Ausgrenzung unterstreichen die zentrale Rolle des sozialen Wohlbefindens beim Übergang in die Schule. Positive soziale Interaktionen und eine stabile Lehrer:innensituation wurden von den befragten Kindern als förderlich für das Wohlbefinden wahrgenommen.

Die ambivalenten Gefühle zur Schule, die Wahrnehmung von Regeln als einschränkend und der Wunsch nach mehr Freiräumen reflektierten Aspekte des psychologischen Wohlbefindens. Die Balance zwischen Struktur und Autonomie scheint für die Kinder eine Herausforderung darzustellen. Die Kinder äußerten eine allgemeine Erwartungshaltung, die auf eine positive Grundstimmung gegenüber dem Schulalltag hindeutet.

Die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Kita und Schule sowie die Ängste vor unbekannten Situationen zeigen, dass der Übergang in die Schule als bedeutsame Transition erlebt

wird. Die familiäre Unterstützung – insbesondere die positive Einwirkung von älteren Geschwisterkindern – wurde als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Anpassung gesehen.
Die unterschiedliche Wahrnehmung des Lernpotenzials in Kita (freies Spiel) und Schule (strukturierter Wissenserwerb) verdeutlicht die Veränderung der Lernumgebung. Der wahrgenommene Leistungsdruck in der Schule zeigt, dass die Kinder die neue Lernumgebung als herausfordernd empfinden.
Diese Ergebnisse unterstreichen die Komplexität des Übergangs von der Kita in die Grundschule und die Notwendigkeit, verschiedene Dimensionen des Wohlbefindens zu berücksichtigen, um Kindern eine erfolgreiche Transition zu ermöglichen.

#### 4.2.5.2 Familienbefragung

Die Befragung der gesamten Familie mit Hilfe des Übergangskalenders gewährt einen aufschlussreichen Einblick in die Erfahrungen, Gedanken und Gefühle von Kindern und ihren Eltern/Sorgeberechtigten während des bedeutsamen Übergangs von der Kita in die Grundschule. Die Ergebnisse dieser Untersuchung gliedern sich in verschiedene Themenbereiche, die das umfassende Konzept des Wohlbefindens im Kontext des Übergangs widerspiegeln. Betrachtet wurde dabei sowohl das objektive Wohlbefinden, welches sich auf die materielle und räumliche Umgebung bezieht, als auch das soziale Wohlbefinden, das die Beziehungen zu Peers, Familie und pädagogischen Fachkräften umfasst. Ebenso wurde das psychologische und körperliche Wohlbefinden der Kinder beleuchtet. In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Erkenntnisse zu jedem der Befragung präsentiert. Dabei wurden sowohl die Erwartungen und Vorfreude der Kinder und Eltern auf die Schule als auch ihre Ängste und Herausforderungen beleuchtet. Besondere Aufmerksamkeit wurde den Unterschieden zwischen den Erfahrungen in der Kita und der Grundschule gewidmet, um ein ganzheitliches Bild des Übergangsprozesses zu zeichnen.
Der Übergang von der Kita in die Grundschule stellt sich als multidimensionaler Prozess dar, der sowohl Kinder als auch Eltern auf individueller, beziehungsbezogener und lebensweltlicher Ebene herausfordert. (vgl. Griebel & Niesel, 2004, 2011, 2020) Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder und Erwachsene vielfältige Veränderungen wahrnehmen und bewältigen müssen, die jedoch nicht immer gleich sind. Denn Erwachsene betonten strukturelle Unterschiede zwischen Kita und Schule (z. B. Tagesabläufe, Kommunikation, Anforderungen), während Kinder sich auf konkrete, alltägliche Erfahrungen und Veränderungen (z. B. neue Regeln, Materialien, Aktivitäten) konzentrierten. Erwachsene tendierten dazu, Lernen in der Kita primär mit spielerischen Aktivitäten zu assoziieren. Schule wurde als der Ort des strukturierten Lernens wahrgenommen. Dabei betonten sie vor allem in der Kita die Entwicklung sozialer Kompetenzen als wichtigen Aspekt. Von Kindern wurde Kita nicht als Lernort wahrgenommen. Sie unterschieden jedoch sehr wohl zwischen den Inhalten, die in den jeweiligen Kontexten vermittelt werden. Soziale Fähigkeiten werden aus Kindersicht eher in der Kita erworben, während Lesen und Rechnen

als typische Schulfächer wahrgenommen wurden. Sie fokussierten sich stark auf Freundschaften und soziale Interaktionen in beiden Umgebungen. Auch die emotionale Verarbeitung des Übergangsprozesses unterschied sich. Eltern beobachteten und interpretierten die emotionalen Reaktionen der Kinder (z. B. Vorfreude, Ängste, Stolz), während Kinder direkte emotionale Erfahrungen und Wünsche (z. B. Spaß haben, neue Freunde finden) äußerten. Weiterhin hatten Eltern/Sorgeberechtigte komplexe Erwartungen an die Institutionen (z. B. individuelle Förderung, Kommunikation mit Eltern). Kinder äußerten einfachere, konkretere Wünsche (z. B. weniger Hausaufgaben, mehr Spielzeit). Eltern/Sorgeberechtigte sahen Herausforderungen in der Anpassung an neue Strukturen und Anforderungen und betrachteten den Übergang als längerfristigen Prozess mit Auswirkungen auf die Entwicklung. Kinder dagegen lebten mehr im Moment und konzentrierten sich auf aktuelle Erfahrungen und Veränderungen, wie neue Regeln oder Veränderungen im Tagesablauf. Schließlich reflektierten Eltern/Sorgeberechtigte die unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten von Kita und Schule. Kinder dagegen nahmen primär die konkreten Unterschiede in Aktivitäten und Umgebung wahr.

Diese Unterschiede zeigen, dass Eltern/Sorgeberechtigte und Kinder den Übergangsprozess aus sehr verschiedenen Perspektiven betrachten und erleben. Eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs sollte beide Sichtweisen berücksichtigen und integrieren. Das Konzept des kindlichen Wohlbefindens (Viernickel, 2022) erwies sich bei der Analyse als hilfreich, um die Erfahrungen der Kinder zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder den Übergang in verschiedenen Dimensionen (körperlich, psychologisch, sozial) erleben und bewerten. Kinder erleben den Schulstart als Mischung aus Vorfreude und Unsicherheit, wobei soziale Aspekte, Regeln und der Wunsch nach Selbstbestimmung eine zentrale Rolle spielen. Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse Bronfenbrenners (1989) ökosystemischen Ansatz, indem sie die Wechselwirkungen zwischen Kind, Familie, Kita und Schule aufzeigen. Die Kinder nehmen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Systemen wahr und müssen diese integrieren. Während Eltern eher die strukturellen und zukunftsorientierten Aspekte betonten, konzentrierten sich Kinder auf unmittelbare, konkrete Erfahrungen und soziale Beziehungen.

#### 4.2.5.3 Verbindung der Ergebnisse

Durch die Vergleichbarkeit der Auswertungskategorien ist eine gute Möglichkeit entstanden, die Kalender- und Kinderbefragung miteinander in Beziehung zu setzen. Übereinstimmend mit früheren Studien (Faust, 2020) zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Kinder den Übergang gut meistern. Sie erlebten positive Emotionen wie Vorfreude und Stolz, aber auch Unsicherheiten jedoch kaum Ängste. Interessant war, dass sie vielfach nicht kommunizieren konnten, worauf sie sich nun eigentlich freuen.

Kinder und Eltern berichteten von vielfältigen Lernprozessen und Entwicklungsaufgaben, die mit dem Übergang verbunden waren. Dies bestätigt die Annahme von Griebel und Niesel (2020), dass der Übergang als Lernerfahrung verstanden werden kann und der Übergang von

der Kita in die Grundschule sowohl für Eltern als auch für Kinder eine Zeit intensiver Anpassung und Entwicklung darstellt, die verschiedene Bereiche des Lebens und Lernens betrifft.
Die Ergebnisse unterstreichen die wichtige Rolle der Eltern/Sorgeberechtigte im Übergangsprozess. Sie erlebten ebenfalls Veränderungen und Herausforderungen und waren wichtige Unterstützer:innen für ihre Kinder. Eine transparente Zusammenarbeit mit den Institutionen, insbesondere der Schule, wurde als wichtiger Faktor wahrgenommen. Sowohl in der Kita als auch in der Schule erwiesen sich soziale Beziehungen als zentral für das Wohlbefinden der Kinder. Der Aufbau neuer Freundschaften und der Erhalt bestehender Freundschaften waren wichtige Themen. Eine gute Beziehung zu den Lehrkräften wurde ebenfalls genannt.
Kinder nahmen deutliche strukturelle Unterschiede zwischen Kita und Schule wahr, insbesondere hinsichtlich Regeln, Tagesablauf und Lerninhalten. Dies bestätigt die Notwendigkeit einer guten Vorbereitung und Begleitung des Übergangs.
Angelehnt an die Studienergebnisse von Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2021) spielen Räumlichkeiten und die Ausstattung eine entscheidende Rolle für die Kinder und den Einfluss auf ihr Wohlbefinden im Übergang. Klassenräume wurden teilweise als beengt beschrieben. Die Selbstwahrnehmung als Schulkind erfolgte über die Ausstattung (Schultasche, Schultüte, Mäppchen, etc.).
Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass der Übergangsprozess individuell unterschiedlich verläuft und von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, wie auch von Hanke et al. (2020) beschrieben. Wichtig scheint zu sein, dass das Kind im Übergang in seiner Individualität betrachtet wird.
Für einen bedarfsgerechten Übergang erweisen sich nach den Ergebnissen insbesondere folgende Faktoren als wichtig: positive Einstellung zur Schule, soziale Unterstützung und Förderung sozialer Beziehungen, gute Vorbereitung in der Kita inklusive Kennenlernen der Schule, kindgerechte Gestaltung des Schulalltags und eine offene Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Komplexität des Übergangsprozesses und die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung und Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule.

## 4.3 Entwicklungswerkstätten/Transitionsforen

Im März und April 2023 wurden regionale Entwicklungswerkstätten in jeder Modellregion initiiert. Ziel war es, die verschiedenen Akteur:innen im System des Übergangs direkt in den Diskurs miteinander zu bringen, was sich als große Ressource herausstellte. An den Entwicklungswerkstätten nahmen Kita-Leitungen, Kita-Fachkräfte, Grundschul-Leitungen, Grundschul-Lehrkräfte, Ministerium für Bildung, Gesundheitsamt, Kita-Träger, ADD, Jugendamt, Fachberatung, Kita- und Schulsozialarbeit sowie Elternvertretungen teil. Die Teilnehmer:innen erarbeiten diskursiv und angeleitet Fragestellungen zur Übergangsgestaltung und dokumentierten ihre Ergebnisse entsprechend.

Ausgehend von der positiven Resonanz der Entwicklungswerkstätten und dem ausdrücklichen Wunsch der unterschiedlichen Akteur:innen fand 2024 in jeder Modellregion ein darauf aufbauendes Format statt – die Transitionsforen. Dabei wurde der Begriff Transitionsforum im doppelten Sinn verstanden: zum einen ging es um die Transition vom Kita-Kind zum Schul-Kind, zum anderen ging es um den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis zur partizipativen Weiterentwicklung des Übergangsprozesses. Der Schwerpunkt dieser Veranstaltung lag auf der Entwicklung von Ideen zur Verankerung bedarfsgerechter Strukturen für die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule, ausgehend von den zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Zwischenergebnissen. Diese ließen sich in fünf Kategorien zusammenfassen: *Multiprofessionalität als Chance und Herausforderung*, *Notwendigkeit einer aktiven Einbindung von Kindern und Familien*, *Unterschiedlichkeit der Lernorte*, *Bedarfsvielfalt der Übergangskinder*, *Vorhandene Entwicklungspotenziale in der Übergangsgestaltung*. Insgesamt zeigen die bis dahin ermittelten Zwischenergebnisse und die Diskussionen der Teilnehmer:innen, dass es noch viel Potenzial gibt, um den Übergangsprozess zwischen Kita und Grundschule für alle Kinder weiter zu optimieren.

### 4.3.1 Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Studien liefern die wissenschaftliche Grundlage für die Betrachtung des Übergangs von der Kita zur Grundschule in dieser Forschung und präsentieren zentrale Erkenntnisse zu diesem Thema.

- Urban et al. (2012): Qualität als Ergebnis und Verantwortung eines kompetenten Systems
- Griebel & Niesel (2004, 2006, 2011, 2020): Transitionsmodell im Übergang Kita und Grundschule
- Cloos et al. (2011): Gelungene Kooperation benötigt feste Absprachen und festen Rahmen
- WirKt-Studie (vgl. Hanke et al. 2013): Wechselseitiger Austausch der Kooperationspartner das häufigste Niveau der Zusammenarbeit in der Umsetzung verschiedener Kooperationsformen – Kooperationen auf dem Niveau Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion eher selten

### 4.3.2 Forschungsfragen im Rahmen der Entwicklungswerkstätten und Transitionsforen

#### 4.3.2.1 Entwicklungswerkstätten

Um einen vertieften Einblick in die Komplexität des Übergangsprozesses zu gewinnen und dadurch den Diskurs über Herausforderungen und Chancen der Netzwerke im Übergang von der Kita in die Grundschule in Rheinland-Pfalz anzuregen, wurden folgende Fragestellungen näher betrachtet:

- Wie sehen die Akteur:innen die Netzwerke im Übergangsprozess? Welche Netzwerkressourcen nutzen die verschiedenen Akteur:innen in der Übergangsgestaltung? Wo wird mehr und/oder intensivere Vernetzung gewünscht?
- Welche eigenen Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten im Übergangsprozess benennen die Akteur:innen in ihrer Funktion?
- Welche Bedarfe der Kinder sehen die Akteur:innen im Übergangsprozess?

#### 4.3.2.2 Transitionsforen

Im Laufe des Projekts wurden über die verschiedenen Formate hinweg mehrere zentrale Themen identifiziert, die in den Transitionsforen diskutiert wurden. Ziel war es, die bisherigen Ergebnisse zu reflektieren und mit der Praxis weiterzuentwickeln. Diese Fragen standen dabei im Mittelpunkt:

- Welche Potenziale und Herausforderungen verbinden die Akteur:innen mit den Zwischenergebnissen?
- Welche Ideen zur Gestaltung bedarfsgerechter Übergänge werden daraus abgeleitet?

### 4.3.3 Datenerhebung

#### 4.3.3.1 Entwicklungswerkstätten

In den Entwicklungswerkstätten wurden die Teilnehmenden gebeten, eine Netzwerkkarte anzufertigen, die auf folgenden Fragestellungen basierte:

- Mit wem bin ich zum Thema Übergang vernetzt? Mit wem wünschen Sie sich noch Vernetzung?
- Wo gibt es Stärken und Schwächen in den Netzwerken? Was fällt auf? (vgl. AutorInnengruppe IBEB 2020)

Die Datenauswertung erfolgte quantitativ mit einer formalen Netzwerkanalyse mit Hilfe der Software UCINET. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer:innen gebeten, aus ihrer Sicht Stärken, Schwächen und Auffälligkeiten der von ihnen wahrgenommenen Übergangsnetzwerke zu benennen, aus ihrer Akteur:innenrolle heraus ihre eigenen Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und aus Kinderperspektive Bedarfe und Hindernisse im Übergangsprozess sowie mögliche Lösungsstrategien zu benennen und zu notieren. Die Dokumentenanalyse erfolgte mit einer systematischen qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2018), mit

Hilfe der Software MAXQDA.

#### 4.3.3.2 Transitionsforen

Im Mittelpunkt der Transitionsforen standen die fünf zentralen Zwischenergebnisse des Modellprojekts, die durch qualitative und quantitative Auswertungen der Daten aus den verschiedenen Formaten gewonnen wurden. Im ersten Schritt wurden die Zwischenergebnisse zur Diskussion gestellt und in fünf Gruppen mit der Methode *Work-Café* (AutorInnengruppe IBEB 2020) dokumentiert. Für jede der fünf Kategorien der Zwischenergebnisse wurde pro Gruppe eine spezifische Leitfrage formuliert, die den weiteren Arbeitsprozess strukturierte. Mit der SMART-Methode (AutorInnengruppe IBEB 2020) wurden anhand der Leitfragen Ziele und Maßnahmen für bedarfsgerechte Übergänge formuliert, um in einem dritten Schritt Implementierungsmöglichkeiten zu eruieren (Postersession). Jede Methode der Transitionsforen wurde einer eigenen Auswertung unterzogen, um detaillierte Einblicke in die verschiedenen Aspekte des Übergangsprozesses zu gewinnen. Auch hier erfolgte die Auswertung anhand einer systematischen Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2018) mit der Computersoftware MAXQDA.

### 4.3.4 Stichprobe

Die Stichprobe ergab sich aus den Teilnehmer:innen der Entwicklungswerkstätten und Transitionsforen.

| Akteur:innen | Anzahl Teilnehmer:innen Entwicklungswerkstätten | Anzahl Teilnehmer:innen Transitionnsforen |
|---|---|---|
| **Kita-Leitung** | 10 | 15 |
| **päd. Fachkräfte** | 8 | 5 |
| **Fachkraft für Kinderperspektiven im Kita-Beirat (FaKiB)** | 0 | 1 |
| **Grundschul-Leitung** | 7 | 5 |
| **Lehrkräfte** | 4 | 3 |
| **KiSoA** | 7 | 11 |
| **SchuSo** | 8 | 7 |
| **Gesundheitsamt** | 4 | 1 |
| **Jugendamt** | 5 | 2 |
| **ADD** | 3 | 3 |
| **Kita-Träger** | 6 | 0 |
| **Elternvertretung Grundschule** | 3 | 2 |
| **Elternvertretung Kita** | 5 | 0 |
| **Ministerium für Bildung** | 2 | 3 |

Tabelle 1: Stichprobe aus den Teilnehmer:innen der Entwicklungswerkstätten/Transitionsforen nach Akteur:innen

### 4.3.5 Darstellung der Ergebnisse

#### 4.3.5.1 Entwicklungswerkstätten

Die Ergebnisse der Netzwerkanalyse zeigen eine zentrale Vernetzung von Kita und Grundschule in allen Regionen, jedoch mit großen regionalen Unterschieden in der Konzentration von Verbindungen, der Dichte der einzelnen Netzwerke und der Wahrnehmung von zentralen Akteur:innen. Es konnte kein explizierter Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen festgestellt werden.

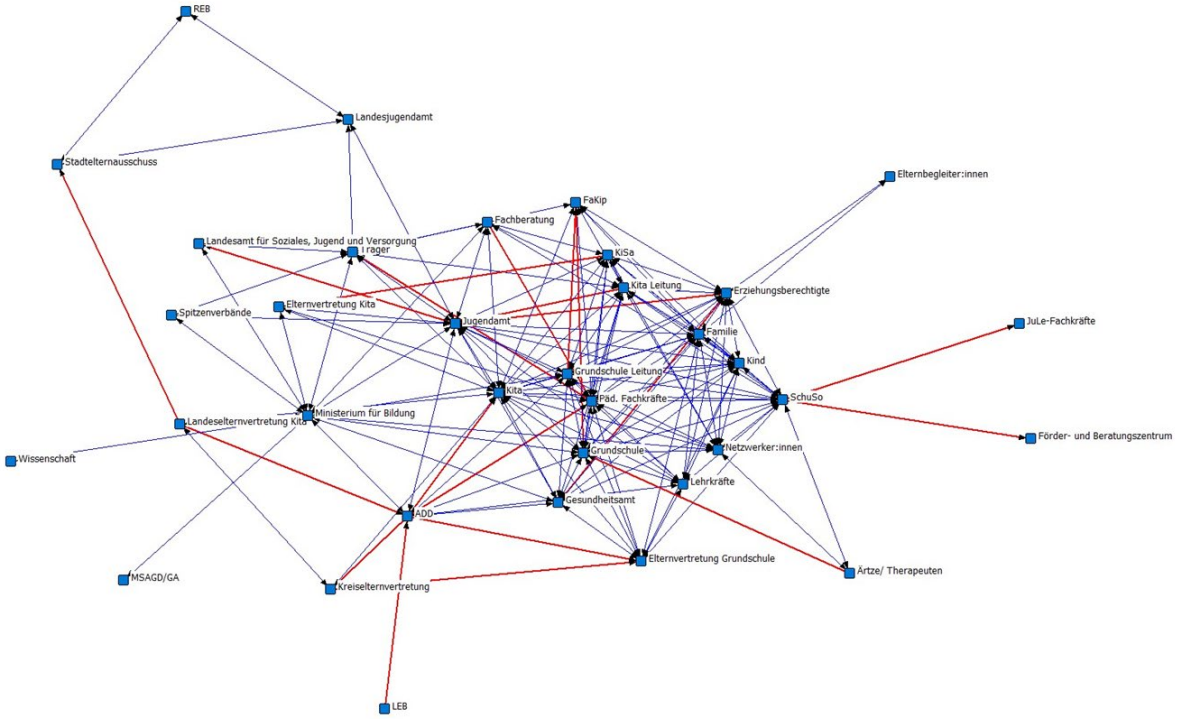


Abbildung 4: Darstellung des in UCINET erstellten Gesamtnetzwerkes aus allen vier Modellregionen[5]

Wird das in Deutschland vorherrschende Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004, 2011, 2020) theoretisch zugrunde gelegt, stehen Kinder und ihre Familien im Zentrum des Übergangsprozesses von der Kita in die Grundschule. Hier konnte die Netzwerkanalyse aufzeigen, dass Kinder und Familien, im Gegensatz zu anderen Akteur:innen, von den Teilnehmer:innen nicht als Hauptakteur:innen im Übergangsprozess wahrgenommen werden. Die Berechnung der Betweenness-Zentralität zeigte, wie wichtig es ist, sogenannte Broker in den einzelnen Regionen zu erkennen, um Synergieeffekte nutzen zu können. Zudem wünschten sich pädagogische Fachkräfte, Kita- und Schul-Sozialarbeit sowie Gesundheitsamt deutlich mehr Einbezug in den

[5] Aufgrund eines Fehlers in der Ausgabe des Programms kam es zu fehlerhaften Abkürzungen. Richtig ist: „FaKiB“ (Fachkraft für die Kinderperspektive im Kita-Beirat) anstelle von „Fakip“ und „MWG“ (Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit) anstelle von „MSAGD“ (gemeint war das Gesundheitsministerium).

Übergangsprozess und umgekehrt wird eine intensivere Einbettung dieser Akteur:innen ebenfalls gewünscht. Verknüpft mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse wurde deutlich, dass der Übergang von der Kita in die Grundschule **für** Kinder und weniger **mit** Kindern gestaltet wird. In vielen Studien werden die Perspektiven von Kindern, deren Sorgeberechtigten sowie von Fachkräften berücksichtigt, doch die Kinder selbst kommen eher selten zu Wort. (vgl. Mays et al. 2023) Auch aus sozialisationstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass die Kinderperspektive im Übergang von der Kita in die Grundschule bislang weitgehend vernachlässigt wurde. (vgl. Bühler-Niederberger 2021) Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass kindliche Bedarfe im Übergang als komplex wahrgenommen werden und von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. ihren individuellen Eigenschaften, ihrer unmittelbaren Umgebung und auch kontextuellen Faktoren. Verschiedene Akteur:innen nahmen verschiedene Bedarfe von Kindern wahr.

Um sicherzustellen, dass Übergangsprozesse bedarfsgerecht gestaltet werden, ist es wichtig, möglichst viele Perspektiven einzubeziehen. Hier ließ sich in den Übergangsnetzwerken ungenutztes Potenzial identifizieren, das zur Weiterentwicklung der Übergangsprozesse beitragen könnte. Die identifizierten Broker der einzelnen Regionen könnten z. B. zur Weitergabe wesentlicher Informationen im Netzwerk gezielt genutzt werden. Durch die Analyse der regionalen Netzwerke könnten diese Verbindungen sichtbar und ungenutzte Ressourcen identifiziert werden. Eine transparente Zuordnung von Ansprechpartner:innen erleichtert Kommunikationsprozesse und vermeidet Missverständnisse.

Auch sollten Sorgeberechtigte aktiv am Übergangsprozess beteiligt werden, um sie in die Lage zu versetzen, Übergangsprozesse für sich selbst effektiv und erfolgreich zu gestalten. Sorgeberechtigte sind Expert:innen ihres Kindes. Wenn sie verstehen und nachvollziehen, wie Kita und Grundschule im Übergang zusammenarbeiten, stärkt das ihr Vertrauen in die Arbeit der Fachkräfte. Es ermöglicht ihnen, ihre eigene Sichtweise zu reflektieren, sich eine Meinung zu bilden und sich in den Übergangsprozess aktiv einzubringen.

Die Analyse des gegenwärtigen und angestrebten Zustands offenbarte, dass die Akteur:innen zwar verschiedene Ansätze zur Übergangsgestaltung verfolgen, dabei jedoch eher auf bewährte Methoden zurückgreifen, anstatt sich für innovative Lösungen zu öffnen. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass der Schwerpunkt der Übergangsarbeit deutlich bei der Vernetzung liegt.

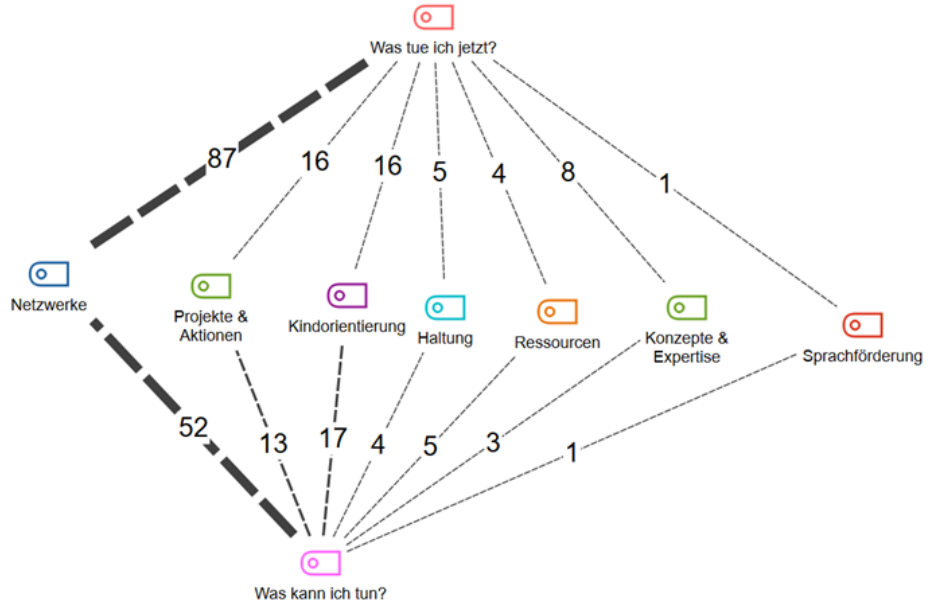


Abbildung 5: Darstellung des Ergebnisses der Ist- und Soll-Stand-Analyse aus allen vier Modellregionen

Die Rückmeldungen zu den Entwicklungswerkstätten zeigen, dass dieses Format von den Teilnehmer:innen als äußerst gewinnbringend wahrgenommen wurde. Der Diskurs zwischen den verschiedenen Akteur:innen ermöglicht eine systemische Betrachtung des Übergangsprozesses und die Integration verschiedener Perspektiven. Dies führte zu größerem gegenseitigem Verständnis und könnte perspektivisch zur Etablierung einer nachhaltigen Kooperationskultur zwischen Kita und Grundschule beitragen.

4.3.5.2 Transitionsforen

Die Analyse der Ergebnisse aus den Transitionsforen zeigt ein umfassendes und vielschichtiges Bild der Herausforderungen und Potenziale in der Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule. Multiprofessionalität wurde dabei sowohl als Chance als auch als Herausforderung wahrgenommen. Es zeigt sich ein starker Bedarf an verbindlichen Strukturen, personellen Ressourcen und einer offenen, kooperativen Haltung aller Beteiligten im Übergangsprozess.

Die These, dass es sich bei dem Übergang eher um eine passive 'Überführung' als um einen aktiven 'Übergang' handelt, wurde kaum ernsthaft in Frage gestellt. Aus dieser nahezu unbestrittenen Annahme erwächst der Bedarf nach einer stärkeren Partizipation der Kinder und Eltern.

Die Unterschiedlichkeit der Lernorte Kita und Schule wurde als signifikante Herausforderung wahrgenommen. Gegenseitiges Kennenlernen, Austausch und gemeinsame Konzepte wurden als wichtige Lösungsansätze gesehen. Das betraf allen voran die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte als aktive Moderator:innen des Übergangsprozesses, jedoch auch die anderen Akteur:innen im Netzwerk. Eine präzise Definition der Rollen und Verantwortlichkeiten der einzelnen Beteiligten im Übergangsprozess schien von zentraler Bedeutung zu sein. Ebenso wichtig erschien eine klare Zuweisung der jeweiligen Aufgaben an die verschiedenen Akteur:innen im

Übergangsprozess.

Die Bedarfsvielfalt der Übergangskinder erfordert individuelle Förderung, emotionale Unterstützung und eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten. Die heterogenen Bedarfe von Übergangskindern erfordern eine differenzierte pädagogische Begleitung, die sowohl ihre individuellen Stärken als auch ihre Entwicklungspotenziale adressiert.

Entwicklungspotenziale in der Gestaltung des Übergangsprozesses wurden in verschiedenen Bereichen identifiziert, von der Verbesserung der zeitlichen und personellen Ressourcen und Ausstattung der Lernumgebung im Übergang bis hin zur Weiterentwicklung der professionellen Haltung.

Abbildung 6: Darstellung ausgewählter Ergebnisse zu der qualtitativen Inhaltsanalyse der SMART Methode aus den vier Transitionsforen

Die Best-Practice-Beispiele und Vorschläge der Teilnehmenden zeigen, dass ein starker Fokus auf Kooperation, Vernetzung und gemeinsamen Aktivitäten liegt. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit einer konzeptionellen Arbeit und strukturellen Verankerung der Übergangsarbeit auf allen Ebenen betont.

Insgesamt wurde deutlich, dass eine erfolgreiche Übergangsgestaltung einen ganzheitlichen, multidimensionalen Ansatz erfordert. Dieser sollte alle Ebenen – von der politischen Gestaltung der Rahmenbedingungen bis zur individuellen Unterstützung jedes Kindes – berücksichtigen. Die aktive Einbeziehung aller Beteiligten, insbesondere der Kinder und Eltern/Sorgeberechtigten, sowie die kontinuierliche Professionalisierung und Weiterentwicklung der Fachkräfte sind dabei zentrale Aspekte.

Die Ergebnisse unterstreichen, dass der Übergang als Prozess verstanden werden muss, der weit vor dem eigentlichen Schulbeginn beginnt und über diesen hinaus andauert. Eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Übergangspraktiken erscheinen unerlässlich.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, die nur durch die Berücksichtigung von vielfältigen Perspektiven gelingen kann. Durch die Vernetzung der verschiedenen Beteiligten kann ein aufeinander abgestimmtes Angebot gewährleistet werden, in dem die verschiedenen Perspektiven einbezogen werden und die Definitionen gemeinsamer Ziele und Aufgaben ermöglicht werden. Darüber hinaus sollten die Perspektiven der Kinder selbst mehr beachtet werden, indem sie aktiv am Übergangsprozess beteiligt werden, sodass der Übergang von der Kita in die Grundschule weniger für Kinder und mehr mit Kindern gemeinsam

gestaltet wird. (vgl. Müller 2024) Die Verstetigung von Transitionsforen mit fachlich moderierender Begleitung könnte die konzeptionelle Weiterentwicklung des Übergangsprozesses mit der Bereitstellung von Zeit und Ressourcen auf verschiedenen Ebenen nachhaltig voranbringen und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit des Themas schaffen. Mit Netzwerkarbeit im Sinne eines kompetenten Systems (vgl. Urban & Macha 2022) kann durch den Diskurs die Entstehung eines gemeinsamen Bildungsbegriffs, die Reflexion der pädagogischen Haltung und die Anerkennung der Perspektivenvielfalt im Übergangsprozess angeregt werden, um „im Sinne der kontinuierlichen Bildungsbiographie von Kindern eine Übergangsgestaltung in gemeinsamer Kooperation entwickeln [zu] können." (Braun 2015) Perspektivisch geht es darum, gemeinsame Themen zu identifizieren und in Verbindung mit den verschiedenen Bedarfen vor Ort auszugestalten.

## 4.4. Qualitätsentwicklung im Diskurs (QiD)

Die vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen im Kontext der Übergangsgestaltung und Qualitätsentwicklung zu untersuchen. Mithilfe des Ansatzes *QiD* reflektierten, entwickelten und evaluierten je Modellregion und Regionalgruppe vier Kitas und zwei Grundschulen ihre Übergänge. Insgesamt waren 16 Modellkitas und acht Modellgrundschulen in vier Regionalgruppen beteiligt. Alle Modelleinrichtungen einschließlich deren Träger unterzeichneten im Vorfeld eine Rahmenvereinbarung zur Teilnahme am Modellprojekt.

Für die Kitas und Grundschulen bedeutete dies die Teilnahme der Tandems (zwei Personen aus jeder Einrichtung: Leitung und Lehr- bzw. pädagogische Fachkraft) an fünf ganztägigen Regionalgruppentreffen sowie an einem vorgeschalteten dreistündigen Basiskurs zur Einführung in die digitale Lernplattform *OpenOlat* als Kommunikationsplattform. Speziell ausgebildete Prozessbegleiter:innen moderierten die Regionalgruppe (theoretischer Input, Methoden, Materialien, Leitfragen) und bereiteten die Einrichtungen auf den Entwicklungsprozess im Team vor. Die Inhalte und Aufgaben der jeweiligen Regionalgruppentreffen wurden von den Tandems in ihren Teams jeweils vorbereitet und reflektiert. Die Regionalgruppentreffen fanden reihum in den Einrichtungen statt. Zum Abschluss des ca. einjährigen Prozesses verfasste jedes Tandem eine Prozessdarstellung, die als Grundlage für ein gemeinsames Reflexionsgespräch mit dem IBEB diente. Anschließend nahmen die Tandems an einer Online-Evaluation teil.

### 4.4.1 Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Studien liefern die wissenschaftliche Grundlage für die Betrachtung des Übergangs von der Kita zur Grundschule in dieser Forschung und präsentieren zentrale Erkenntnisse zu diesem Thema.

- Hanke et al. (2013): Kooperation als vertrauensbasierte Interaktion mit gemeinsamen Zielen; Drei Ebenen Modell der Kooperation: Kinder, Eltern, Fachpersonal
- Griebel und Niesel (2020): Fachlicher Austausch in der kontinuierlichen Bildungsarbeit
- Wehner und Pohlmann-Rother (2012, 2020): Praxis der Kooperation: häufig Informationsaustausch, selten Ko-Konstruktion; Herausforderungen: Datenschutz, Ressourcenmangel, unterschiedliche pädagogische Ausrichtung
- Gräsel et al. (2006): Niveaus der Kooperationsintensität: Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion

### 4.4.2 Forschungsfragen im Rahmen des *QiD*-Prozesses

Mit der Analyse und Evaluation des *QiD*-Prozesses sollte erörtert werden, welchen Beitrag systematische Qualitätsentwicklungsansätze wie *QiD* zu einer gelingenden Gestaltung des Übergangsprozesses zwischen Kita und Grundschule leisten können. Dazu wurden folgende Fragen untersucht:

- Welche Themen und Inhalte zeigen sich in der konkreten Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen der Kitas und Grundschulen in ihren Funktionen der Leitung und Lehrkraft bzw. pädagogischen Fachkraft im Kontext der Qualitätsentwicklung als systematische Reflexion, Evaluation und Weiterentwicklung ihrer Übergangsgestaltung?
- Wie verhalten sich die Akteur:innen der Kitas und Grundschulen in ihren Funktionen der Leitung und Lehrkraft bzw. pädagogischen Fachkraft in der konkreten Zusammenarbeit im Kontext der Qualitätsentwicklung als systematische Reflexion, Evaluation und Weiterentwicklung ihrer Übergangsgestaltung?
- Wie werden die Kooperationsstrukturen zwischen Kita und Grundschule durch *QiD* unterstützt und gefördert?

### 4.4.3 Datenerhebung

Die einzelnen Regionalgruppentreffen wurden beobachtet und mit Hilfe eines Protokolls dokumentiert. Dazu wurden im Vorfeld, zusammen mit den beiden Prozessbegleiter:innen, für jedes Regionalgruppentreffen drei Beobachtungszeiträume ausgewählt, die von den wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des IBEB protokolliert wurden. Die Protokolle zur Beobachtung der Regionalgruppentreffen waren einheitlich strukturiert, um eine systematische und umfassende Erfassung der Interaktionen und Prozesse während der Treffen zu gewährleisten. Basierend auf dem theoretischen Hintergrund und gängigen Praktiken in der teilnehmenden Beobachtung in der qualitativen Forschung, wurde die Struktur der Protokolle wie folgt aufgebaut:

| | |
|---|---|
| **1. Allgemeine Informationen** | • Datum und Ort des Treffens<br>• Teilnehmende Einrichtungen und Personen<br>• Name Protokollant:in |
| **2. Themen und Inhalte** | • Hauptthemen des Treffens<br>• Diskutierte Inhalte und Fragestellungen<br>• Besondere Schwerpunkte oder Herausforderungen |
| **3. Prozess** | • Ablauf des Treffens |

| | |
|---|---|
| | • Methoden und Techniken der Zusammenarbeit im Kontext von *QiD*<br>• Gruppendynamik und Interaktionsmuster im Trio |
| **4. Interaktionsqualität** | • Art und Weise der Kommunikation zwischen den Teilnehmer:innen<br>• Grad der Beteiligung und Engagement der einzelnen Akteur:innen<br>• Atmosphäre und Stimmung während des Treffens |
| **5. Best-Practice-Beispiele** | • Vorgestellte oder diskutierte erfolgreiche Ansätze und Methoden<br>• Innovative Ideen oder Lösungsansätze |
| **6. Herausforderungen und Lösungsansätze** | • Identifizierte Probleme oder Schwierigkeiten in der Kooperation<br>• Vorgeschlagene oder vereinbarte Lösungsstrategien |
| **7. Vereinbarungen und nächste Schritte** | • Getroffene Entscheidungen und Vereinbarungen<br>• Geplante Aktivitäten bis zum nächsten Treffen |
| **8. Reflexion und Evaluation** | • Feedback der Teilnehmenden und der Prozessbegleiter:innen zum Treffen<br>• Erkennbare Entwicklungen oder Veränderungen im Vergleich zu vorherigen Treffen |
| **9. Offene Fragen und Anmerkungen** | • Ungelöste Probleme oder offene Diskussionspunkte<br>• Besondere Beobachtungen oder Auffälligkeiten |

Tabelle 2: Struktur der Auswertung der Beobachtungsprotokolle (eigene Darstellung)

Diese Struktur ermöglichte es, sowohl die inhaltlichen als auch die prozessualen Aspekte der Regionalgruppentreffen zu erfassen und bot eine solide Grundlage für die spätere Analyse und Evaluation des *QiD*-Prozesses. Darüber hinaus lagen die Dokumentationen der einzelnen Regionalgruppentreffen und die dokumentierten Evaluations- und Reflexionsgespräche vor. Die Datenauswertung erfolgte anhand einer systematischen Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz

(2018) mit der Computersoftware MAXQDA.

### 4.4.4 Stichprobe

Die Stichprobe der Auswertung der Beobachtungsprotokolle ergab sich aus den Trios der vier Modellregionen, d. h. insgesamt 16 pädagogische Fachkräfte, acht Lehrkräfte, 16 Kita- und acht Grundschul-Leitungen.

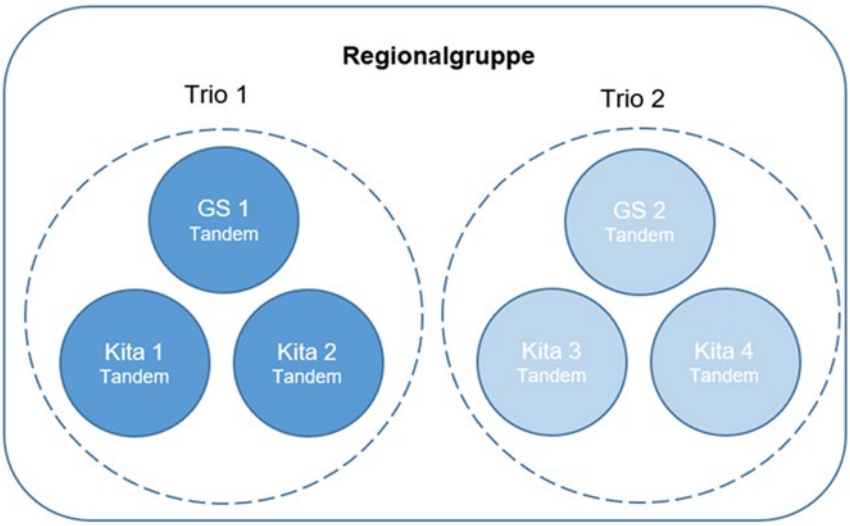


Abbildung 7: Regionalgruppe *DebÜ*

Für die Evaluation lagen Evaluationsprotokolle von sieben Grundschulen und 13 Kitas vor. Zusätzlich flossen die dokumentierten Reflexionsgespräche mit der Prozessbegleitung der vier Regionen in die Auswertung mit ein. Es standen insgesamt 24 Auswertungsdokumente für die qualitative Inhaltsanalyse zur Verfügung.

### 4.4.5 Darstellung der Ergebnisse

4.4.5.1 Beobachtungsprotokolle

Die Ergebnisse der Protokollauswertung zeigen eine vielfältige und komplexe Kooperationslandschaft zwischen Kitas und Grundschulen im Kontext der Übergangsgestaltung. Die Ergebnisse spiegeln alle drei von Hanke et al. (2013) beschriebenen Ebenen wider: Maßnahmen mit Kindern, Maßnahmen mit Eltern und Zusammenarbeit zwischen Fach- und Lehrkräften. Besonders häufig wurden Aktivitäten auf der Ebene der Kinder (z. B. gemeinsame Ausflüge, Schulrallyes) und der Eltern (z. B. gemeinsame Elternabende) genannt. Dies entspricht den Erkenntnissen von Wehner & Pohlmann-Rother (2020), die eine Häufung von Kooperationsaktivitäten auf diesen Ebenen feststellten.

Hinsichtlich der Kooperationsintensität ließen sich alle drei Niveaus nach Gräsel et al. (2006) identifizieren:

- Austausch: Mit 128 Nennungen am häufigsten vertreten, was die grundlegende Bedeutung von Informationsaustausch unterstrich.
- Arbeitsteilung: 32 Nennungen zeigen, dass eine strukturierte Aufgabenteilung stattfand.
- Ko-Konstruktion: 41 Nennungen deuten auf Ansätze intensiver Zusammenarbeit hin, die im Rahmen der Prozessbegleitung stattgefunden haben.

Die Ergebnisse zeigen eine interessante Verteilung der Kooperationsformen, wobei Ko-Konstruktion nach dem Verständnis der Leitungskräfte mit 41 Nennungen häufiger vorkommt als Arbeitsteilung mit 32 Nennungen. Dies ist bemerkenswert, da Ko-Konstruktion in der Praxis generell seltener auftritt als andere Kooperationsniveaus. (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother 2020) Die Tatsache, dass innerhalb der Beobachtungen Ko-Konstruktion häufiger ersichtlich wird als Arbeitsteilung, könnte tatsächlich auf positive Effekte des Qualitätsentwicklungsansatzes hindeuten. Mögliche Erklärungen dafür sind, dass der Qualitätsentwicklungsprozess zu einem stärkeren Bewusstsein für die Bedeutung intensiver Zusammenarbeit beigetragen hat. Denn durch den Ansatz wurden neue Rahmenbedingungen geschaffen, die ko-konstruktive Prozesse begünstigen. Qualitätsentwicklung als übergeordnetes Ziel hat eine Basis für intensivere Zusammenarbeit geschaffen. Darüber hinaus könnte dadurch eine kritische Reflexion bestehender Praktiken angeregt worden sein und so der Weg für neue Kooperationsformen geebnet werden. Denn im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses werden Methoden und Tools zur Verfügung gestellt, die ko-konstruktive Arbeit erleichtern. Diese Beobachtung legt nahe, dass gezielte Qualitätsentwicklungsmaßnahmen das Potenzial haben, die Kooperationskultur zwischen Kitas und Grundschulen günstig zu beeinflussen und intensivere Formen der Zusammenarbeit zu fördern. Dennoch ist zu beachten, dass diese Entwicklung möglicherweise noch am Anfang steht und weitere Unterstützung benötigt, um nachhaltig wirksam zu werden.

Die identifizierten Themen decken ein breites Spektrum ab, das von Bildungsaufträgen und Qualitätsentwicklung über Sozialraumorientierung bis hin zu Vielfalt und Inklusion reicht. Dies zeigt, dass die Kooperation sich nicht auf organisatorische Aspekte beschränkt, sondern auch inhaltliche und konzeptionelle Fragen einbezieht. Als Gelingensbedingungen wurden u. a. regelmäßiger Austausch, gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten sowie eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe genannt. Hürden zeigen sich in Form von Zeitmangel, Personalengpässen und unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, was den Erkenntnissen von Wehner und Pohlmann-Rother (2012) entspricht.

Die Ergebnisse deuten auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis hin, das sowohl die kognitiven als auch die sozialen und emotionalen Aspekte der kindlichen Entwicklung berücksichtigt. Das Bild vom Kind scheint überwiegend von einem kompetenzorientierten Ansatz geprägt zu sein, wobei die individuelle Entwicklung und Bedürfnisse der Kinder betont wurden. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass Qualitätsentwicklung als wichtiger Aspekt der Kooperation wahrgenommen wird. Die Bildung von Arbeitsgruppen, die Reflexion und Evaluation von Prozessen

sowie die gemeinsame Entwicklung von Konzepten deuten auf eine systematische Herangehensweise hin.
Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Kooperation zwischen den teilnehmenden Kitas und Grundschulen in vielen Bereichen den theoretischen Anforderungen entsprach. Es zeigen sich jedoch auch Herausforderungen, insbesondere bei der Umsetzung intensiverer Kooperationsniveaus wie der Ko-Konstruktion. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit weiter zu fördern und zu intensivieren, um eine optimale Übergangsgestaltung für Kinder zu gewährleisten.

#### 4.4.5.2 Evaluation

Die Ergebnisse der Evaluation des *QiD*-Prozesses unterstreichen, dass die Schaffung von Möglichkeiten zum Austausch, zur gemeinsamen Reflexion und zur Weiterentwicklung von Konzep-ten einen positiven Einfluss auf die Gestaltung des Übergangsprozesses von Kita und Grund-schule hat. Der Ansatz hat sich als förderlich für die Zusammenarbeit, die Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses und die Anregung von Diskussionen zur Ausgestaltung der Über-gangsprozesse erwiesen. Die Umsetzung des Ansatzes wurde durch Ressourcenmangel (Zeit und Personal) erschwert. Zusätzlich zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen den Ansatz in ihrer Zusammenarbeit teilweise unterschiedlich interpretierten, was zu weiteren Herausforderungen führte.
Durch die gemeinsamen Treffen der Regionalgruppen entstand Raum für einen offenen Austausch zwischen den Institutionen Kita und Schule über die eigene Praxis und die Entwicklung gemeinsamer Ziele, was den Teilnehmer:innen ermöglichte, die Perspektiven und Herausforderungen der jeweils anderen Institution besser zu verstehen. Durch gemeinsame Lösungen für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Übergangsprozesse wurden die Zusammenarbeit und das Vertrauen zwischen den Einrichtungen gestärkt. Durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und die Anwendung praktischer Methoden wurden die jeweiligen Pro-fessionen dabei unterstützt, ihre Sicht der Dinge in die Gestaltung des Übergangsprozesses einzubringen. Perspektivisch könnte die Bereitstellung praktischer Beispiele und die Sicherstel-lung eines klaren Verständnisses der Ziele und Aufgaben zu Beginn des Prozesses zur weiteren Unterstützung beitragen.
Als besonders gelungen wurde wahrgenommen, dass durch *QiD* eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis von Qualität entstand, was die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen erleichterte. Die Möglichkeit, feste Ansprechpartner:innen durch die Regionalgruppentreffen zu haben, wurde als großer Gewinn empfunden. Der Wechsel der Ansprechpersonen im Prozess wurde als Hemmnis wahrgenommen und ließ den laufenden Prozess teilweise ins Stocken kommen. In der Auseinandersetzung mit den Fundamenten und Säulen des *QiD*-Ansatzes wurde der Blick auf die Bedürfnisse der Kinder und Familien für eine passgenaue

Gestaltung von Übergängen gelenkt. Zudem ermöglichte der Ansatz den Einrichtungen, ihre individuellen Stärken zu erkennen und diese in die Gestaltung der Übergangsprozesse einzubringen. Darüber hinaus boten die Regionalgruppen eine Plattform für kollegiale Beratung und den Austausch von Erfahrungen. Jedoch wurde *QiD* als voraussetzungsvoller Ansatz erlebt, dessen Umsetzung einen erheblichen Zeitaufwand und die Teilnahme im Tandem (zwei Personen je Einrichtung) erfordert, was in vielen Einrichtungen als Herausforderung empfunden wurde. Hier sollten perspektivisch verbindlich Zeit- und Personalressourcen eingeplant und zur Verfügung gestellt werden.

Grundsätzlich erscheint *QiD* auch als Ansatz für die Qualitätsentwicklung in Grundschulen geeignet. Im Kontext des Modellprojektes *DebÜ* wurde QiD als wertvolles Instrument zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule und zur Gestaltung gelungener Übergänge erlebt. Die Erfahrungen im Modellprojekt lassen vermuten, dass *QiD* in Kitas und in Grundschulen in die bestehenden Qualitätsentwicklungsprozesse integriert werden kann. *QiD* wurde ursprünglich konzipiert, um in Kitas Veränderungen gemeinsam zu gestalten. „Zugleich soll auch Bewährtes erhalten und bestätigt werden. Es wird angestrebt, im Team eine Offenheit für Neues zu fördern. Die erarbeiteten Lösungen sollen dauerhaft in die […] Praxis integriert werden, um damit eine zufriedenstellende und motivierende Qualitätsentwicklung zu fördern.“ (AutorInnengruppe IBEB 2020, S. 7)

# 5. Gesamtergebnisse

Aus den oben skizzierten Ergebnissen des Modellprojektes ergeben sich 12 Thesen samt Erläuterungen zu bedarfsgerechten Übergängen, zu denen gemeinsam mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL) Handlungsempfehlungen erarbeitet wurden.

**Kurzfassung Thesen und Handlungsempfehlungen:**

Bedarfsgerechte Übergänge Kita-Grundschule…

1. … benötigen eine aktive Mitwirkung der Kinder.
2. … sind Teil des Bildungsprozesses und verbinden Bildungsorte und Menschen.
3. … benötigen eine partnerschaftliche Beteiligung der Eltern.
4. … beruhen auf einem ganzheitlichen Bild vom Kind.
5. … erfordern Transparenz.
6. … brauchen ein kompetentes System.
7. … erfordern die Reflexion bestehender Prozesse und das Erproben neuer Wege.
8. … brauchen eine gemeinsame, vor Ort abgestimmte Qualitätsentwicklung beider Bildungseinrichtungen.
9. … brauchen förderliche strukturelle Bedingungen.
10. … geben Kindern emotionale Sicherheit durch Berücksichtigung von Peer-Beziehungen.
11. … sind abhängig von den handelnden Personen und müssen zugleich über diese hinaus gestaltet werden.
12. … werden durch eine gemeinsame Sprache erleichtert.

Wesentlich für die Umsetzung der folgenden Handlungsempfehlungen zur Gestaltung bedarfsgerechter Übergänge ist die verbindliche Klärung von Zuständigkeiten innerhalb der Verantwortungsgemeinschaft.

Wir empfehlen…

- … ein gemeinsames Bild von Bildung: Kita und Grundschule sollten ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln. (Bezug zu den Thesen 2, 5, 6, 7, 9 und 12)
- … ein gemeinsames, ganzheitliches, ressourcenorientiertes und individuelles Bild vom Kind. (Bezug zu den Thesen 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 und 12)
- … die gezielte Nutzung des kompetenten Systems und seiner regionalen Netzwerke. (Bezug zu den Thesen 2, 5, 6, 8, 9, 11 und 12)

- … Übergänge multiprofessionell zu gestalten. (Bezug zu den Thesen 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 und 12)
- … den Übergang „mit“ den Kindern und nicht „für“ die Kinder zu gestalten. (Bezug zu den Thesen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 und 12)
- … den Übergang „mit“ den Eltern und nicht „für“ die Eltern zu gestalten. (Bezug zu den Thesen 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 und 12)
- … eine gemeinsame und partizipative Organisations- und Konzeptionsentwicklung sowie Evaluation. (Bezug zu den Thesen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 und 12)

# 6. Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert wichtige Erkenntnisse zur Übergangsgestaltung zwischen Kitas und Grundschulen, zeigt aber auch weiteren Forschungsbedarf auf. Zukünftige Untersuchungen sollten die hier gefundenen Zusammenhänge vertiefen und dabei insbesondere die Perspektiven aller beteiligten Akteur:innen einbeziehen. Die Familien- und Kindbefragungen haben bereits wichtige Einblicke in die Perspektiven der Eltern und Kinder geliefert. Dennoch wäre es wertvoll, diese Erkenntnisse durch detailliertere Erhebungen ihrer Sichtweisen zu schärfen sowie durch eine vertiefende Analyse der bestehenden Familien- und Kindbefragungen zu ergänzen. Längsschnittstudien könnten zudem Aufschluss darüber geben, wie sich gemeinsame Qualitätsentwicklungsprozesse über die Zeit entwickeln und welche langfristigen Auswirkungen eine ko-konstruktive Zusammenarbeit auf den weiteren Bildungsweg der Kinder hat. Angesichts der gefundenen Unterschiede zwischen größeren und kleineren Einrichtungen wäre es interessant, die spezifischen Bedingungen und Herausforderungen verschiedener Einrichtungstypen genauer zu untersuchen. Auch die Rolle digitaler Medien in der Kooperation, die in der aktuellen Befragung nicht berücksichtigt wurde, könnte ein vielversprechendes Forschungsfeld darstellen.

Darüber hinaus sollten Interventionsstudien entwickelt werden, um die Wirksamkeit verschiedener Qualitätsmaßnahmen im Übergangsprozess von der Kita in die Grundschule zu evaluieren und evidenzbasierte Empfehlungen für die Praxis ableiten zu können. Nicht zuletzt wäre es wichtig, die hier regional in RLP gewonnenen Erkenntnisse bundesweit und/oder in einen internationalen Kontext zu stellen und von erfolgreichen Modellen in anderen Ländern zu lernen. Insgesamt bietet die Gesamtstudie eine solide Grundlage für weiterführende Forschung, die dazu beitragen kann, die Übergangsgestaltung zwischen Kitas und Grundschulen zu stärken und damit allen Kindern einen gelungenen Start in ihre Schulzeit zu ermöglichen.

Die Ergebnisse des Modellprojektes verdeutlichen insgesamt die Komplexität der Übergangsprozesse zwischen Kita und Grundschule. Sie zeigen, dass eine intensive und qualitativ hochwertige Zusammenarbeit mit höherer Zufriedenheit einhergeht und bestätigen damit die Bedeutung der Kooperation für einen gelingenden Übergang, wie sie im theoretischen Diskurs (z. B. Griebel & Niesel, 2020) betont wird.

Gleichzeitig werden Herausforderungen sichtbar, insbesondere hinsichtlich der Ressourcenausstattung und des Einbezugs von Eltern/Sorgeberechtigten und Kindern im Übergang. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, Übergangsgestaltung als kontinuierlichen Prozess zu verstehen und diese systematisch in den Strukturen beider Institutionen zu verankern.

Für die Praxis legen die Befunde nahe, verstärkt den systematischen Aufbau von vor Ort abge-

stimmter Qualitätsentwicklung beider Bildungseinrichtungen voranzutreiben und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu erarbeiten. Dabei sollte insbesondere die aktive Einbeziehung von Kindern und Familien gestärkt werden. Auf politischer sowie auf Trägerebene erscheint es wichtig, die notwendigen Ressourcen für eine bedarfsgerechte Übergangsgestaltung bereitzustellen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Annäherung der Systeme Kita und Schule ermöglichen.

Mit der Entwicklung eines flächendeckend implementierten und evaluierten Übergangskompasses Kita-Grundschule Rheinland-Pfalz, basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, soll eine nachhaltige und bedarfsgerechte Gestaltung von Übergangsprozessen zwischen beiden Systemen angestrebt werden.

Dieser sogenannte Übergangskompass umfasst verschiedene Instrumente, die aus dem Modellprojekt heraus entwickelt wurden. Damit werden alle Akteur:innen des kompetenten Systems adressiert, die in ihrer Rolle Einfluss auf das Gelingen der Übergänge haben, die aktive Beteiligung der Kinder und Familien gefördert und die regional unterschiedlichen Bedarfe im Übergang Kita-Grundschule berücksichtigt, indem die passenden Materialien und Methoden bedarfsentsprechend genutzt werden. Zu den Materialien und Methoden zählen:

- Regionale Übergangswerkstatt
- Dokumentation im Trialog
- Übergangskalender
- *Qualitätsentwicklung im Diskurs* (*QiD*)
- FAQ – Schuleingangsuntersuchung
- Bilderbuch
- Netzwerkanalyse

In einem Umsetzungsprojekt soll der Übergangskompass Rheinland-Pfalz implementiert, evaluiert und weiterentwickelt sowie die Auseinandersetzung mit den Handlungsempfehlungen auf allen Ebenen des kompetenten Systems begleitet werden.

# Literaturverzeichnis


Aghamiri, K. (2016): Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim und Basel: BeltzJuventa, 1. Aufl. S. 172-186.

AutorInnengruppe IBEB (2020). Vielfalt leben. Haltung entwickeln. Qualität zeigen. Manual zur *Qualitätsentwicklung im Diskurs*. Weimar: verlag das netz.

Braun, D. (Hrsg.) (2015). Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 1. Aufl.

Bronfenbrenner, U. (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/M: Fischer.

Bühler-Niederberger, D. (2021). Bildung und Erziehung aus kindheitssoziologischer Perspektive. In Bauer, U. et al. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007

Cloos, P. et al. (2011): Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim u.a.: Juventa. S. 121-141.

Dreyer, R. et al. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In Weimann-Sandig, N. (Hrsg.), Forschungsfeld Kita. Kronach: Carl Link. S. 187 – 214.

Faust, G. et al. (2013): Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: G. Faust (Hrsg.), Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster: Waxmann. S. 137-152.

Faust, G. (2020): Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder: für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Pohlmann-Rother, S.; Franz, U.; Lange, S. D. (Hrsg): Kooperation von KiTa und Grundschule. Köln: Carl Link, 2020. S. 3-15.

Foerster, F. & Kammermeyer, G. (2018). Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In Schmidt, T. & Smidt, W. (Hrsg.), Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann Verlag GmbH (e-book). S. 507-525.

Geene, R. et al. (2022). Modellprogramm Schatzsuche – Schule in Sicht (SiS). Verfügbar unter [https://www.schatzsuche-kita.de/fileadmin/sch/data/Dokumente_allgemein/Kurzfassung_Gesamtbericht_SiS_220321.pdf, Januar 2022].

Gräsel, C. et al. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2006) 2, S. 205-219.

Griebel, W. & Niesel, R. (2020): Beiträge zur Bildungsqualität: Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen, 6. aktual. Aufl.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz Juventa.

Hanke, P. et al. (2020). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.), Kooperation von KiTa und Grundschule. Köln: Carl Link, S. 73-92.

Hanke, P. et al. (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann.

Hein, A. K. & Streffer, H. (2019). "WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule." Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer, Jahrbuch Grundschulforschung 23, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH,S. 314-319.

Herrmann, K. (2013). Brückenjahr - Modellprojekte für den Übergang. Verfügbar unter [https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=416, 17.09.2013].

IBEB 2024: Übergangskalender. In Übergangskompass RLP. Verfügbar unter [https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Aktuelle_Forschungsprojekte/Modellprojekt_Uebergang_Kita_Grundschule/UEbergangskalender_20230825_bearbeitbar.pdf, 12.02.2025]

IBEB/PL 2024. Thesen und Handlungsempfehlungen für bedarfsgerechte Übergänge von der Kita in die Grundschule. Verfügbar unter [https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Forschung/Aktuelle_Forschungsprojekte/Modellprojekt_Uebergang_Kita_Grundschule/DebUE_Thesen_und_Handlungsempfehlungen.pdf, 12.02.2025].

JMK/KMK (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kul-

tusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf].

JMK /KMK (2009). Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten. Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009. Verfügbar unter [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf].

Kita & Co. (2023). Frühkindliche Erziehung und Bildung. Ein Projekt des Kreises Herford und der Carina Stiftung. Verfügbar unter [https://www.kita-co.de/#struktur, n. d.].

König, M. & Franke-Meyer, D. (Hrsg.) (2023): Kindergarten revisited. Weichenstellung Reichsschulkonferenz 1920. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Lenkungsgruppe TransKiGs /Koordinierungsstelle TransKiGs: Hofmann, J. (Hrsg.) (2009). Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar: verlag das netz.

Mays, D., Soyka, V., Blume, V., Quenzer-Alfred, C. & Harbrecht, M. (2022). Löwenstark in die Schule. Vorschulkinder in der Kita optimal vorbereiten. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Mays, D., Quenzer-Alfred, C., Metzner-Guczka, F., Zielemanns, H., Tölle, L., Soyka, V., Krol, L. & Lok-Yan Wichmann, M. (2023). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. ZfG 16.

Müller, M. (2024). Netzwerke im Übergang von der Kita in die Grundschule effektiv nutzen. In: KiTa aktuell 3/2024, S. 22-23.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk L.-M. (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden aus Kinderperspektive. Frühe Bildung, 11(3), S. 115–124.

Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y. & Sitter, M. (2011). Kooperationsformen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. In Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (Hrsg.),

Grundlegende Bildung ohne Brüche (S. 251-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röhner, C. (2022). Kindergarten oder Schule? Historische und aktuelle Diskurslinien zum Verhältnis von Elementar- und Primarpädagogik. In Franke-Meyer, D., Kasüschke, D. & Braches-Chyrek, R. (Hrsg.), Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Vergessene Zusammenhänge. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich (e-book). S. 33-55.

Roos, J. & Jirasek, R. (2016): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Lernen & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg. Übergänge vom Kindergarten bis zur Hochschule. Erfahrungen und Anregungen zur Passung von Anschlüssen, Heft 4, 42. Jahrgang.

Schneider, A. (2016). Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. 2. überarb. Aufl. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Urban M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K. & Lazzari, A. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. European Journal of Education 47 (4): S. 508–526. Doi: 10.1111/ejed.12010. Crossref. Web of Science.

Urban, M. & Macha, K. (2022). Frühpädagogik neu denken. In Schindler, L. & Pohlmann, U. (Hrsg.), Halt(ungen) im Wandel – Qualität im Diskurs. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. S. 12-35.

Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. In Frühe Bildung, 11(3), S. 107 – 114.

Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2012). Kooperation von Kindergarten und Grundschule – Eine Einschätzung der Erzieherinnen. In Faust, E. (Hrsg.). Einschulung: Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BIKS). Münster: Waxmann, S. 235-251.

Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. Kooperation von KiTa und Grundschule, Band 1. Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis. Köln: Carl Link, 2.Aufl. S. 93-113.

Welzer, H. (1993). Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Akko, D. (2024). Krankenstand in Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.