

Forschungsbericht

**zum Modellprojekt
„Offensive Bildung macht Schule“**

**Ein Kooperations-Projekt zwischen
Kindergarten und Grundschule zur
Übergangsgestaltung in Ludwigshafen**

Prof. Dr. Katy Dieckerhoff
Fachhochschule Koblenz
Institut für Forschung und Weiterbildung
des Fachbereichs Sozialwesen
e-mail: dieckerhoff@fh-koblenz.de

Koblenz, März 2012



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Evaluation Teil I: Die methodische Anlage der Untersuchung	7
1.1 Untersuchungsbereiche und Fragestellungen	7
1.2 Datenerhebung - Triangulierung.....	9
1.2.1 Evaluation der Fortbildung zur Qualifizierung der Fachkräfte	12
1.2.2 Erfassung der Effekte auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte	13
1.2.3 Beobachtung der Effekte auf die Übergangskompetenzen der Kinder.....	16
1.2.4 Einschätzung der Auswirkung auf die kindliche Bildungsbiografie	19
1.2.5 Kinderinterviews zum Bildungsprozess und zum Wohlbefinden	21
1.2.6 Erfassung der Partizipation der Eltern an der Übergangsgestaltung.....	23
1.2.7 Erfassung der Wichtigkeit zentraler Projektbausteine.....	25
1.2.8 Erfassung der Auswirkungen auf die Praxis aus Sicht der Fachkräfte	26
1.3 Datenauswertung.....	28
2. Evaluation Teil II: Ergebnisse der Untersuchung	31
2.1 Inhaltliche und didaktische Bewertung der Fortbildung.....	31
2.1.1 Bewertung der Atmosphäre während der Fortbildung.....	31
2.1.2 Bewertung des methodischen Vorgehens	31
2.1.3 Bewertung der Relevanz der Fortbildungsinhalte	32
2.1.4 Einschätzung der Wirkung.....	33
2.1.5 Zufriedenheit mit der Impulsfortbildung insgesamt	33
2.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse: Impulsfortbildung	34
2.1.7 Empfehlungen zur zukünftigen Gestaltung von Impulsfortbildungen.....	34
2.2 Effekte auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte	35
2.2.1 Einstellung zu frühkindlicher Bildung	35
2.2.2 Einstellung zur Sicherung von Bildungskontinuität.....	37
2.2.3 Einstellung zu kooperativer Übergangsgestaltung.....	38
2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Bildungsorientierung Fachkräfte	41
2.3 Effekte auf die Übergangskompetenzen der Kinder	42
2.3.1 Effekte auf Kontaktfähigkeit.....	42
2.3.2 Effekte auf Selbststeuerung / Rücksichtnahme	42
2.3.3 Effekte auf Selbstbehauptung	43
2.3.4 Effekte auf Stressregulierung	43
2.3.5 Effekte auf Aufgabenorientierung	43
2.3.6 Effekte auf Explorationsfreude	44
2.3.7 Mittelwertvergleich.....	44
2.3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Übergangskompetenzen.....	44
2.4 Auswirkung auf die kindliche Bildungsbiografie	46
2.4.1 Auswirkung auf die Vorfreude des Kindes auf die Schule.....	46
2.4.2 Auswirkung auf die kindliche Neugier und Experimentierfreude	46
2.4.3 Auswirkung auf Bildungskontinuität	47
2.4.4 Auswirkung auf Berücksichtigung des individuellen Lerntempos	47
2.4.5 Auswirkung auf einen gelingenden Übergang	48
2.4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Auswirkung auf Bildungsbiografie	50
2.5 Effekte auf kindlichen Bildungsprozess und kindliches Wohlbefinden	51
2.5.1 Neugier, Erwartungen und Wohlbefinden	51
2.5.2 Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung	52
2.5.3 Kontinuität im Bildungsprozess.....	53
2.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Bildungsprozess & Wohlbefinden	54
2.6 Partizipation der Eltern an der Übergangsgestaltung	56
2.6.1 Bereiche und Ausmaß der Projektbeteiligung.....	56

2.6.2 Übergangsbegleitung der Eltern	59
2.6.3 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	59
2.6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Partizipation der Eltern	63
2.7 Wichtigkeit zentraler Projektbausteine.....	64
2.7.1 Gemeinsame Fortbildung	64
2.7.2 Einbezug der Eltern in übergangsbezogene Projekte	64
2.7.3 Tandem-Sitzungen	65
2.7.4 Begleitung durch Prozessberater, Coaches, Kooperationsbeauftragte	65
2.7.5 Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses	66
2.7.6 Einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit	66
2.7.7 Einrichtung von Lernwerkstätten und Orientierung an Brückenthema.....	67
2.7.8 Mittelwert.....	67
2.7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse: Wichtigkeit der Projektbausteine.....	68
2.8 Auswirkungen auf die Praxis	69
2.8.1 Kooperationspartnerschaft	69
2.8.2 Einbindung der Eltern in Übergangsgestaltung.....	71
2.8.3 Einführung Portfolio-Arbeit	71
2.8.4 Orientierung am Brückenthema.....	72
2.8.5 Nutzung der Lernwerkstätten	73
2.8.6 Kooperation mit Sozialraum	73
2.8.7 Förderung durch individuelle Unterstützungselemente	74
2.8.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Auswirkungen auf die Praxis.....	76
3. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Empfehlungen.....	77
3.1 Bildungsgewinn der Kinder: Kinder profitieren in der Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung.....	77
3.2 Partizipation der Eltern: Eltern partizipieren am Projekt und profitieren in ihrer Bildungsorientierung	81
3.3 Nachhaltigkeit: Zugewinn in Bildungsorientierung und pädagogischer Praxis der Fachkräfte.....	85
Literatur	92
Anhang	93
Erhebungsbögen.....	93
Anhang 1 – Fragebogen Evaluation Fortbildung	93
Anhang 2 – Fragebogen Fachkräfte.....	95
Anhang 3 – Beobachtungsbogen Kinder	98
Anhang 4 – Interviewleitfaden Kinder prä.....	100
Anhang 5 – Interviewleitfaden Kinder post	101
Anhang 6 – Fragebogen Eltern	102

Einleitung

„Offensive Bildung macht Schule“ ist ein Modellprojekt mit dem Ziel, ein standortbezogenes individuell gestaltbares Rahmenkonzept zur Gestaltung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen in die Grundschule zu entwickeln.

Das Konzept für das Modellprojekt „Offensive Bildung macht Schule“ wurde auf Initiative der BASF in enger Zusammenarbeit mit dem Projektträger, der Stadt Ludwigshafen am Rhein, sowie der Projektleitung erarbeitet, die von der FH Koblenz, University of Applied Science, übernommen wurde. Laufzeit: Januar 2011 bis Dezember 2011.

Das Modellprojekt bot vier Tandems – jeweils bestehend aus einer Grundschule zusammen mit einer bis vier Kindertagesstätten – die Möglichkeit, auf Basis eines aus den Inhalten der „Offensive Bildung“ gewählten Brückenthemas¹ den Übergang für die Kinder zu gestalten. Fachexperten von der FH Koblenz und Coaches aus Ludwigshafen am Rhein haben die Tandemprozesse begleitet.

Der Übertragbarkeit des Modells auf andere interessierte Standorte diene neben der Bereitstellung von Coaches außerdem die ausführliche Erfassung und Dokumentation der Ergebnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluierung des Projektes. Die Ergebnisse wurden in einem Manual zusammengefasst, das eine Beschreibung der wesentlichen Projektschritte, -risiken und Schnittstellen enthält.

Projektziele

Ziel des Projektes ist es, den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule mit Hilfe eines maßgeschneiderten Konzepts so zu gestalten, dass im Zusammenwirken beider Lernorte eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Bildungsbiografie eines Kindes möglich ist. Hintergrund ist die inhaltliche Schwierigkeit der Übergangsbewältigung für Kinder, die darin liegt, dass sie im Übergang mit verschiedenen Ansätzen der Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen und damit verschiedenen Didaktiken und Methodiken konfrontiert werden, welche zu Brüchen in der kontinuierlichen und erfolgreichen Bildungsentwicklung führen können. Die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule soll durch das Projekt thematisch erweitert und intensiviert werden.

Neun zentrale Projektziele waren hierbei handlungsleitend (vgl. Projektauftrag S. 4ff):

1. Auf der Grundlage der Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kita und GS in Ludwigshafen wird pro Tandem ein gemeinsames Konzept zur Übergangsgestaltung erarbeitet.
2. Das Modellprojekt dient der Erprobung und Auswertung eines exemplarischen Weges zur Gestaltung des Übergangs zwischen Kita und Grundschule an den beiden Lernorten.

¹ Erläuterung „Offensive Bildung“: Brückenthema aus den Bereichen „Naturwissenschaften und Umwelt“ (ehemals Projekte „Natur pur“ und „Einstein“) oder „Kreativität und kulturelles Lernen“ (ehemals Projekte „Picasso“ und „Erzählwerkstatt“) konnten gewählt werden. Hierbei wurden die Querschnittsthemen „integrierte Sprachförderung“ (ehemals Projekt „Sprache macht stark“) und Portfolioarbeit (ehemals Projekt „Beobachtung und Erziehungspartnerschaft“) miteinander abgestimmt.

3. Das entscheidende Kooperationsgremium zwischen Kita und Grundschule ist das Tandem.
4. Die Kinder des Übergangs² profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung
5. Die Eltern gewinnen durch ihre Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind.
6. Die pädagogischen Fachkräfte werden im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbstständig durchführen zu können.
7. Kooperationen mit anderen Institutionen im Sozialraum sind initiiert.
8. Die Voraussetzungen für die Übertragbarkeit des Projektes sind geschaffen.
9. Die Nachhaltigkeit des Projektes ist sichergestellt.

Erkenntnisinteresse der Evaluation

Ziel der Projektevaluation ist die Dokumentation der Wirkungsweise der Projektaktivitäten von „Offensive Bildung macht Schule“ auf die Projektteilnehmer.

Konkretisiert wird der Auftrag zur Evaluation durch das im Projektauftrag formulierte Teilziel 2.6: *„Es existiert eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf die Veränderungen im Bildungsprozess der Kinder, der Beteiligung der Eltern und der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“* (Projektauftrag, S. 6).

Diese Projektevaluation ist somit eine reine Ergebnisevaluation, die sich auf die Wirkung der Maßnahmen konzentriert. Die Frage nach der Art und Weise der Implementierung ist nicht Gegenstand dieser Wissenschaftlichen Begleitforschung, sondern wird gemäß Projektauftrag über den Weg verschiedener Projektdokumentationen (Protokolle, Vereinbarungen, etc) überprüft.

Zum Aufbau des Berichts

Dieser Forschungsbereich gliedert sich in drei Teile:

Kapitel 1 „Evaluation Teil I“ stellt die methodische Anlage der wissenschaftlichen Begleitforschung dar. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Untersuchungsbereiche und Fragestellungen (Kapitel 1.1), sowie das methodische Vorgehen im Überblick (Kapitel 1.2), sowie im Detail für jeden einzelnen Erhebungsbaustein (Kapitel 1.2.1 ff), offen gelegt.

In Kapitel 2 „Evaluation Teil II“ werden schließlich ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Erhebungsbausteine präsentiert und diskutiert.

Im 3. Kapitel werden bedeutende Ergebnisse im Hinblick auf die zu erreichenden Projektziele übergreifend zusammengeführt und entsprechende Empfehlungen für zukünftige Kooperationen zur Übergangsgestaltung abgeleitet.

² Alle Projektkinder, die im 3. Quartal eingeschult werden.

1. Evaluation Teil I: Die methodische Anlage der Untersuchung

1.1 Untersuchungsbereiche und Fragestellungen

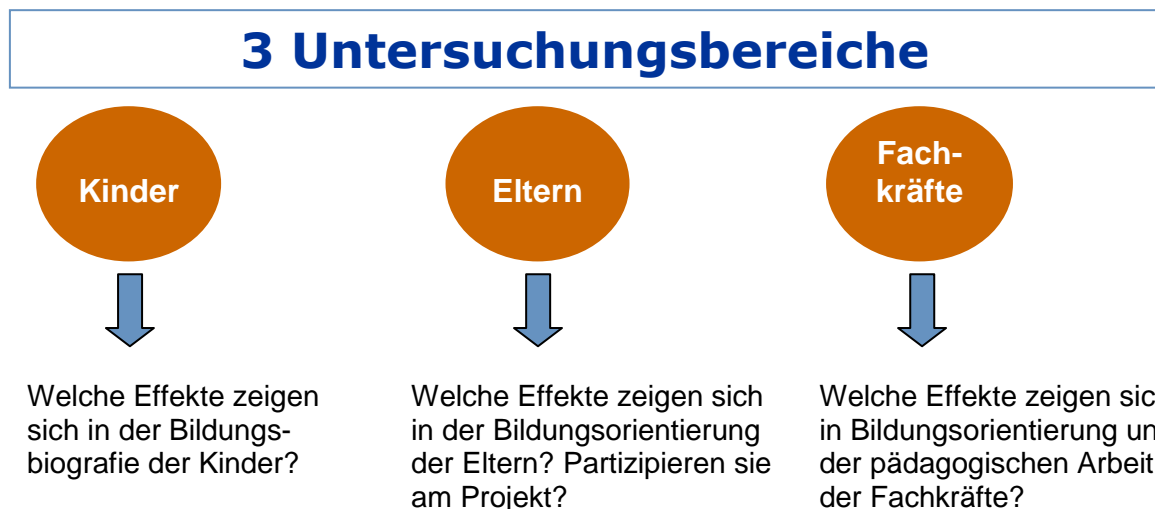
Die Zielsetzung und Aufgabenstellung zur Wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich aus dem Projektauftrag. Demnach soll das Projekt hinsichtlich seiner Wirkung auf Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte evaluiert werden (Projektauftrag S. 14).

Konkretisiert wird der Auftrag zur Evaluation durch das Teilziel 2.6: „Es existiert eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf die Veränderungen im Bildungsprozess der Kinder, der Beteiligung der Eltern und der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“ (Projektauftrag, S. 6).

Grundlage der Evaluation bilden folgende drei zentrale Projektziele:

1. Projektziel 4: Die **Kinder** des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung.
2. Projektziel 5: Die **Eltern** gewinnen durch ihre Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind.
3. Projektziel 6: Die pädagogischen **Fachkräfte** werden im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbstständig durchführen zu können.

Aus diesen drei zu evaluierenden Projektzielen wurden drei Untersuchungsbereiche mit jeweils eigenen forschungsleitenden Fragestellungen abgeleitet:



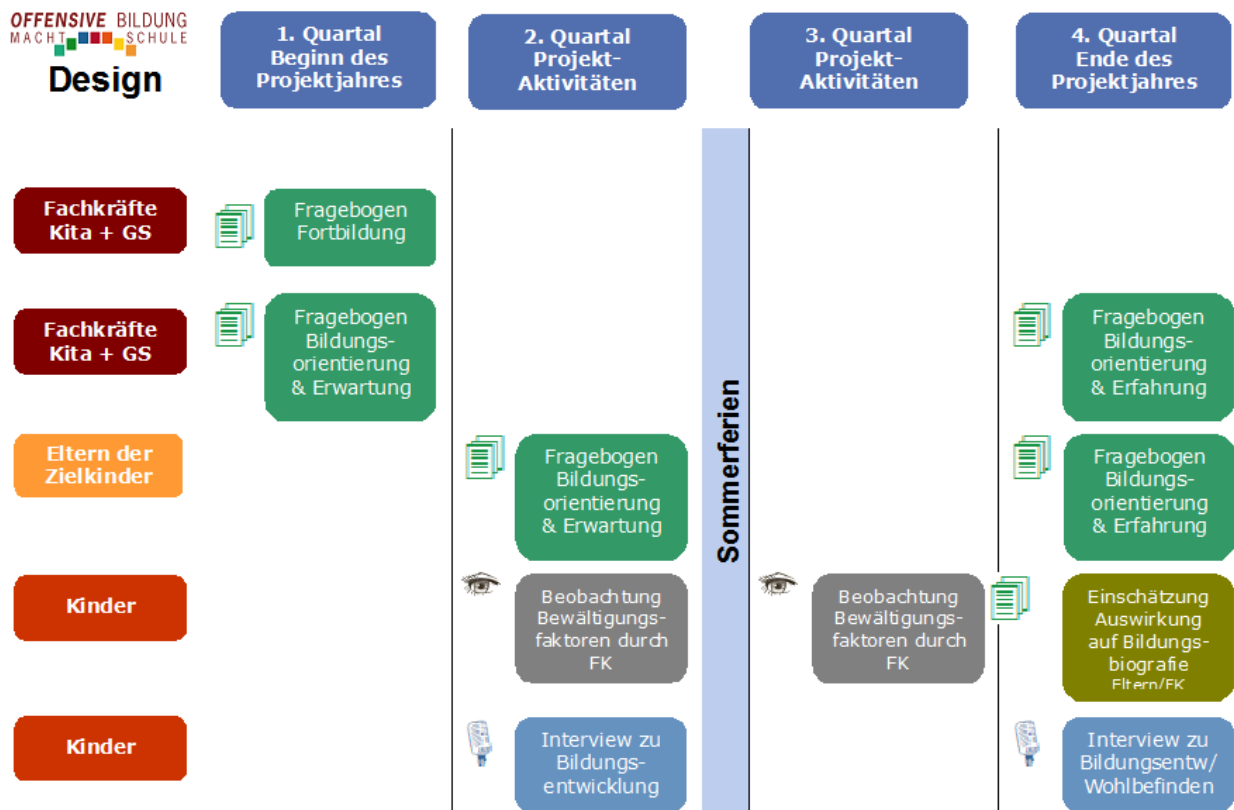
Die Operationalisierung dieser drei zentralen Fragestellungen orientiert sich an den im Projektauftrag formulierten und den dort dem Bereich der Evaluation zugewiesenen Teilzielen (vgl. Projektauftrag, S. 4-11):

- a) Die **Kinder** des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung.
- Es sind kontinuierliche, aufeinander bauende Lernprozesse in Kita und Grundschule für Kinder erkennbar (TZ 1.6).
 - Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität (TZ 4.1).
 - Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf (TZ 4.2).
 - Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet (TZ 4.3).
 - Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (TZ 4.4).
 - Die Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung (TZ 4.6).
 - Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar (TZ 4.8).
- b) Die **Eltern** gewinnen durch ihre Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind.
- Die Eltern werden in ihrer Unterstützungsfunktion für ihre Kinder gestärkt und erhalten Anregungen (TZ 5.5).
- c) Die pädagogischen **Fachkräfte** werden im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbstständig durchführen zu können.
- Positive Wirkung auf Einstellung und Handlungskompetenzen (TZ 2.6).
 - Es existiert eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis (TZ 2.2).
 - Die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt (TZ 4.5).
 - Die Erwartungshaltungen der päd. Fachkräfte an die Bildungsziele sind im Sinne der Kinder und im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aufeinander abgestimmt (TZ 4.9).
 - Eine gemeinsame Fortbildung für die päd. Fachkräfte aus Kita und Grundschule ist durchgeführt (TZ 6.1).
 - Die Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder und Familien sind zur Beratung der Familien und im Rahmen des Modellprojektes einbezogen (TZ 7.1).
 - Unterstützungselemente für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind bekannt und werden im Übergangsprozess genutzt (TZ 7.3).
 - Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt im Übergang ist perspektivisch angelegt (Nachhaltigkeit) (TZ 9.2).

1.2 Datenerhebung - Triangulierung

Zur Erfassung der Wirkungsweise des Projekts „Offensive Bildung macht Schule“ auf die drei oben genannten Untersuchungsbereiche und unter Berücksichtigung der vielschichtigen Teilziele, war die Entwicklung mehrerer Forschungsanlagen notwendig.

Eine Übersicht hierzu gibt das folgende Schaubild:



Im Einzelnen handelt es sich um die Anwendung folgender Verfahren:

Verfahren	Zu überprüfende Teilziele
1. Evaluation der Fortbildung zur Qualifizierung der Fachkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • TZ 6.1 Eine gemeinsame Fortbildung für die päd. Fachkräfte aus Kita und Grundschule ist durchgeführt
2. Befragung der Fachkräfte zu deren Bildungsorientierung im prä-post-Vergleich	<ul style="list-style-type: none"> • Projektziel 2.6 „Es existiert eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf die Veränderungen (...) der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“. • TZ 2.2: Es existiert eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis • TZ 4.5: Die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt • TZ 4.9: Die Erwartungshaltungen der päd. Fachkräfte an die Bildungsziele sind im Sinne der Kinder und im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aufeinander abgestimmt.
3. Beobachtung der Effekte auf die Bewältigungskompetenzen der Kinder durch die Fachkräfte im prä-post-Vergleich	<ul style="list-style-type: none"> • Projektziel 4: Die Kinder des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung
4. Einschätzung der Effekte auf die kindliche Bildungsbiografie durch Eltern und Fachkräfte zu Projektende	<ul style="list-style-type: none"> • Projektziel 4: Die Kinder des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung • TZ 4.1 + TZ 1.6: Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität • TZ 4.2: Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf • TZ 4.3: Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet • TZ 4.4: Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt • TZ 4.8: Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar
5. Kinderinterviews zur Bildungsentwicklung und zum Wohlbefinden während Kita-Zeit und während Grundschul-Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • TZ1.6, TZ4.1: Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität • TZ4.2: Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf • TZ4.3: Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet • TZ4.4: Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt • TZ4.6 Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung • TZ4.8 Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar
6. Erfassung der Partizipation der Eltern im prä-post-Vergleich	<ul style="list-style-type: none"> • Projektziel 5: Die Eltern gewinnen durch die Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind. • TZ 5.5 Die Eltern werden in ihrer Unterstützungsfunktion für ihre Kinder gestärkt und erhalten Anregungen

Verfahren	Zu überprüfende Teilziele
7. Erfassung der Wichtigkeit zentraler Projektbausteine nach Einschätzung von Fachkräften und Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Projektziel 5: Die Eltern gewinnen durch die Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind. • TZ 2.2: Es existiert eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis • TZ 4.5 Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt
8. Erfassung der Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit nach Einschätzung der Fachkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • TZ 4.5: Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt • TZ 7.1: Die Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder und Familien sind zur Beratung der Familien und im Rahmen des Modellprojektes einbezogen. • TZ 7.3: Unterstützungselemente für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind bekannt und werden genutzt • TZ 9.2: Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt ist perspektivisch angelegt

Wie aus der oben stehenden Übersicht deutlich wird, werden einzelne Projektziele und Teilziele durch mehrere Verfahren einer „Überprüfung“ unterzogen: Insbesondere das Projektziel 4 „Die Kinder des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung“ wurde sowohl mittels quantitativer Verfahren (standardisierter Frage- und Beobachtungsbögen) als auch qualitativer Verfahren (Kinderinterviews) evaluiert. Diese Methode der „Triangulierung“ bietet die Möglichkeit, verschiedene Verfahren zielbewusst zu kombinieren und gleichwertig in den Forschungsprozess einzubeziehen.

Qualitative und quantitative Daten stehen hierbei nicht nur in einem ergänzenden Verhältnis zueinander, sondern können auch sich widersprechende Ergebnisse produzieren – deshalb kann Triangulierung auch als eine „kumulative Validierung“ von Forschungsergebnissen verstanden werden. Durch diesen kombinierten Einsatz von qualitativen und quantitativen Verfahren und der entsprechenden Berücksichtigung im Auswertungsprozess können Ergebnisse gewonnen werden, die durch *ein Verfahren allein* nicht möglich gewesen wären – im Ergebnis zeigt sich ein verlässlicheres Gesamtbild (vgl. Zusammenfassung der Ergebnisse in Kap. 3).

Die in der Tabelle aufgeführten methodischen Vorgehensweisen werden in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert. Dies erfolgt entsprechend der in der Tabelle vorgenommenen Abfolge.

1.2.1 Evaluation der Fortbildung zur Qualifizierung der Fachkräfte

Untersuchungsgegenstand

Entsprechend dem Teilziel 6.1 wurde eine gemeinsame Fortbildung für die pädagogischen Fachkräfte aus Kita und Grundschule durchgeführt.

Jeweils zwei Fachkräfte der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen fungierten als Kooperationsbeauftragte und nahmen in dieser Funktion sowohl an den regelmäßigen Projekt-Kooperations-Treffen der beteiligten Bildungseinrichtungen, den sogenannten „Tandem-Sitzungen“, als auch an der Impulsfortbildung teil.

Angeboten wurde diese Fortbildung zu zentralen Themen des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“ den Tandem-Mitgliedern zu Beginn des Projektes.

Fragestellung und Untersuchungsziel

Die Ergebnisse der Befragung sollten die Zufriedenheit mit der Atmosphäre während der Fortbildung, dem methodischen Vorgehen und den angebotenen Inhalten aufzeigen, um Empfehlungen für zukünftige Impulsfortbildungen ableiten zu können.

Stichprobe und Datenerhebung

An der Fortbildung nahmen insgesamt 33 Fachkräfte teil: 20 Kita-Fachkräfte (alle weiblich) und 13 Grundschul-Lehrkräfte (3 männlich, 10 weiblich).

	Häufigkeit	Prozent
Gültig <30	7	21,2
31-40	7	21,2
41-50	7	21,2
51-60	11	33,3
>60	1	3,0
Gesamt	33	100,0

Im Anschluss an die zweitägige Impulsfortbildung wurden die teilnehmenden Fachkräfte mittels eines standardisierten Fragebogens³ zum Verlauf und den Inhalten befragt.

³ Siehe Anhang 1

1.2.2 Erfassung der Effekte auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte

Untersuchungsgegenstand

Ein zentrales Projektziel von „Offensive Bildung macht Schule“ lag darin, die pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen so zu begleiten, zu unterstützen, zu qualifizieren und zu beraten, dass sie die Prozessschritte der Übergangsgestaltung selbständig durchführen können (vgl. Projektziel Nr. 6). Zentrale Projektbausteine hierfür waren neben dem Angebot der Impulsfortbildung auch die Implementierung von Tandem-Sitzungen, Prozessberater und Coaches. Ein Grundstein wurde erfolgreich durch das Angebot der Impulsfortbildung gelegt (vgl. Kapitel 2.1).

Jedem Handeln voran geht eine bestimmte Haltung gegenüber dem Handlungsobjekt. So wird in der Psychologie davon ausgegangen, dass die Einstellung gegenüber einem Handlungsobjekt eine Person für bestimmte Handlungsweisen prädisponiert.

Hierauf gründend lässt sich für das Projekt OBmS die These aufstellen, dass eine positive Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zu wesentlichen Aspekten der Projektidee entsprechende Handlungsweisen begünstigt. Also die Richtung und das Ausmaß der Bildungsorientierung der pädagogischen Fachkräfte wird wesentlich die praktische Umsetzung einer kooperativen Übergangsgestaltung zur Sicherung frühkindlicher Bildungskontinuität beeinflussen.

Fragestellung und Untersuchungsziel

Das Erkenntnisinteresse dieses Erhebungsbaustein orientiert sich am Teilziel 2.6, demnach „eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf Veränderungen (...) der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (existiert)“.

Die Ergebnisse sollen aufzeigen, inwieweit sich das Projekt auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte, ihre Einstellungen, ausgewirkt hat.

Stichprobe und Datenerhebung

Im Rahmen eine Prä-Post-Erhebung wurden alle pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kita und Grundschulen sowohl vor Beginn der Projektaktivitäten im 1. Quartal, als auch nach Abschluss der Projektaktivitäten im 4. Quartal mittels eines standardisierten Fragebogens⁴ zu ihrer Bildungsorientierung befragt.

Der Einbezug auch der nicht direkt am Projekt beteiligten Fachkräfte sollte Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die Projektaktivitäten auch auf diesen Personenkreis ausgewirkt haben.

⁴ Vgl. Anhang 2

Nach Rücklauf der Fragebögen konnten schließlich die Daten folgender Fachkräfte in die Auswertung einbezogen werden:

nur befragte Tandem-Mitglieder		Einrichtung		Gesamt
		Kita	Grundschule	
Erhebungsphase	prä	19	12	31
	post	16	9	25

alle befragten Fachkräfte		Einrichtung		Gesamt
		Kita	Grundschule	
Erhebungsphase	prä	82	44	126
	post	61	41	102

Operationalisierung

Als zentrale Aspekte der „Bildungsorientierung“ wurden basierend auf den Zielen...

- Projektziel 6: Die pädagogischen Fachkräfte werden im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbstständig durchführen zu können.
- Teilziel 2.1: Es existiert eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis.
- Teilziel 4.5: Die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt.
- Teilziel 4.9: Die Erwartungshaltungen der päd. Fachkräfte an die Bildungsziele sind im Sinne der Kinder und im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aufeinander abgestimmt.

... folgende Einstellungsobjekte definiert:

- a) frühkindliche Bildung
- b) Sicherung von Bildungskontinuität
- c) kooperative Übergangsgestaltung

Gemäß dem psychologischen dreidimensionalen Einstellungskonzept, war es im Rahmen der Evaluation von Interesse, diese drei Einstellungsobjekte jeweils hinsichtlich dreier Komponenten zu untersuchen:

1. kognitive Komponente: Vorstellungen und Überzeugungen von einem Gegenstand
2. affektive Komponente: positive oder negative gefühlsmäßige Bewertung
3. aktionale oder konative Komponente: Tendenz, sich dem Objekt gegenüber in einer bestimmten Weise zu verhalten

Zu jedem dieser Komponenten im Zusammenspiel mit dem jeweiligen Einstellungsobjekt wurden verschiedene Items formuliert, aus denen sich schließlich die Erhebungsfragen ableiten ließen. Die detaillierte Operationalisierung dieses Untersuchungsgegenstands ist dem folgenden Schaubild zu entnehmen:

Operationalisierung**Bildungsorientierung der pädagogischen Fachkräfte – Einstellung zu**

- a) frühkindlicher Bildung (**Bildungsverständnis**)
 b) Sicherung von Bildungskontinuität (**Bildungskontinuität**)
 c) kooperativer Übergangsgestaltung (**Kooperation**)

Einstellungsdimension	Einstellungsobjekt (zentr. Aspekte d Proj)	Indikator (analog Teilziele)	Items (vgl. Erhebungsfragen post)
Wissen/ kognitive Komponente (Überzeugungen ,Meinung, Vorstellung, über Einstellungs- objekt) (Bedeutsamkeit, Wichtigkeit, Geeignetheit)	Bildungsverständnis Bildungskontinuität Kooperation	Meinung zu frühkindlicher Bildung	Fragenkatalog B1 <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang frühkindliche Bildung und Selbstbildungspotential • Zusammenhang Selbstbildungsprozesse und Instruktionen • Zusammenhang Selbstbildung und Beziehungsqualität
		Meinung zu Bildungskontinuität	Fragenkatalog C1 <ul style="list-style-type: none"> • Wichtigkeit inhaltlicher Kooperation • Wichtigkeit von gemeinsamen Bildungsverständnis für Ermöglichung von Bildungskontinuität • Wichtigkeit Beteiligung der Eltern
		Meinung zu Kooperation (<i>Gelingensbedingungen</i>)	Fragenkatalog A1 <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung Wechselseitiger Kenntnisstand päd. Konzepte • Bedeutung verlässlicher Strukturen • Bedeutung Begegnung auf Augenhöhe
Bewertung/ affektive Komponente (emotionale Einstellung zu Einst.-objekt) (Ängste, Befürchtungen/ Erwartungen)	Bildungsverständnis Bildungskontinuität Kooperation	Bewertung frühkindliche Bildung	Fragenkatalog B2 <ul style="list-style-type: none"> • Bewertung Berücksichtigung kindlicher Selbsttätigkeit • Bewertung Auftrag Kita zur Entwicklung Schulfähigkeit • Bewertung Auftrag GS zur Entwicklung Schulfähigkeit
		Bewertung Bildungskontinuität	Fragenkatalog C2 <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Bildungskontinuität für Erhöhung von Bildungschancen • Bedeutung homogenes Lernen • Wichtigkeit von Bildungskontinuität für Bildungsprozess
		Bewertung Kooperation	Fragenkatalog A2 <ul style="list-style-type: none"> • Wichtigkeit von Kooperation • Angemessenheit des Mehraufwandes • Wichtigkeit von gemeinsamen Bildungsverständnisses für Kooperationsqualität
Verhaltens- Bereitschaft/ behaviorale Komponente (verbalisierte Handlungs- intension / gegenüber dem Einst.-objekt) (Interesse haben)	Bildungsverständnis Bildungskontinuität Kooperation	Bereitschaft zur Unterstützung frühkindlicher Selbstbildung	Fragenkatalog B3 <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit Kind
		Bereitschaft zur Ermöglichung von Bildungskontinuität	Fragenkatalog C3 <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Berücksichtigung des individuellen Lerntempos des Kindes
		Bereitschaft zu Kooperation	Fragenkatalog A3 <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Kooperation

1.2.3 Beobachtung der Effekte auf die Übergangskompetenzen der Kinder

Untersuchungsgegenstand

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ zielt durch eine kooperative Übergangsgestaltung auf eine Bildungsförderung der Kinder. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4).

Transition: Übergangsbewältigung als Entwicklungsaufgabe

Übergänge sind Phasen beschleunigten Lernens, in denen viele neue Anforderungen in relativ kurzer Zeit zu bewältigen sind. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist somit ein besonderes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie. Er geht einher mit verschiedenen Entwicklungsanforderungen sowohl auf individueller Ebene (z.B. Veränderung der Identität, Umgang mit Ängsten), auf interaktionaler Ebene (z.B. Aufnahme neuer Beziehungen, Verlust alter Beziehungen) als auch kontextueller Ebene (z.B. Erwerb neuer Lernmethoden).

Neben dem Risiko des Scheiterns durch zu hohe Stressbelastungen oder Anpassungsschwierigkeiten, entsteht aus der Diskontinuität im Übergang aber auch eine hohe Entwicklungschance: Als besondere Herausforderung kann sie als Stimulus für die Entwicklung betrachtet werden, die zur Kompetenzerweiterung des Kindes beiträgt. Es wird davon ausgegangen, dass ein positiver Übergang das positive Selbstbild des Kindes und sein Interesse am lebenslangen Lernen stärkt (NLSCY). Insbesondere wird erwartet, die eine erfolgreiche Übergangsbewältigung Vorteile für die Bewältigung weiterer Übergänge mit sich bringt. (= Transitionskompetenz).

Übergangskompetenzen

Für die positive, gelingende Bewältigung von Übergängen gelten neben interaktionalen Faktoren (z.B. Bindungserfahrungen, Anwesenheit vertrauter Kinder) und kontextuellen Faktoren (z.B. Partizipation, Kommunikation, Kooperation) auch personale Faktoren des Kindes (z.B. optimistische Grundeinstellung, Selbstwertgefühl) als bedeutsam (vgl. Griebel/Niesel 2001, S. 208f). Die Faktoren auf individueller Ebene sollen an dieser Stelle als *Übergangskompetenzen* bezeichnet werden.

Fragestellung und Untersuchungsziel

Um zu überprüfen, inwiefern die Übergangskinder im Rahmen des Projektes Offensive Bildung macht Schule „in ihrer Bildungsbiografie von der kooperativen Übergangsgestaltung profitieren“ (vgl. Projektziel Nr. 4), ist es ein erster Ansatz, zu untersuchen, inwieweit sie sowohl vor dem Eintritt in die Schule, also am Ende der ersten Projektphase in der Kita, als auch eine gewisse Zeit nach Schuleintritt, am Ende des Projektjahres, über elementare Übergangskompetenzen verfügen. Diese Kompetenzen sollen im Rahmen einer Beobachtung von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzt werden.

Hohe Werte zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) in der Kita können als eine gute individuelle Kompetenz-Grundlage für einen gelingenden Übergang in die Grundschule angesehen werden.

Bei vergleichbar hohen Werten zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (t2) am Ende des Projektjahres in der Schule ist thesenhaft davon auszugehen, dass sich das Projekt nicht nachteilig auf die Bildungsentwicklung der Kinder ausgewirkt hat und die Kinder somit in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitiert haben. Das Projektziel gilt als erreicht, wenn keine Verschlechterung der Werte aus der ersten Erhebungsphase gemessen wird.

Operationalisierung: Sozial-emotionale Kompetenzen als Übergangsgrundlage

Als zu untersuchende Übergangskompetenzen soll im Rahmen dieser Evaluation ein breites Spektrum an sozial-emotionalen Kompetenzen verstanden werden – ausgehend von der Annahme, dass diese grundlegend sind, für positive Entwicklung und Lernen und somit eine Bewältigungsbasis für den Übergang darstellen. Bezug genommen wird an dieser Stelle auf die Erarbeitung von entsprechenden Kompetenzen zum Beobachtungsbogen perik⁵, welcher auf verschiedenen empirischen Befunden der Resilienzforschung, Längsschnittstudien zur „Seelischen Gesundheit“, sowie Untersuchungen zu „Emotionen und Schulerfolg“ basiert⁶. Definiert wurden dort schließlich sechs zentrale Entwicklungsbereiche, die als Grundlage für einen entsprechenden Beobachtungsbogen (perik) dienen: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explorationsfreude.

Stichprobe und Datenerhebung

Inwieweit diese Kompetenzen den Kindern des Übergangs sowohl während der Kita-Zeit im 2. Quartal des Projektjahres der OBmS, als auch während der Schulzeit im 4. Quartal zur Verfügung stehen, wurde mittels des standardisierten Beobachtungsbogens perik⁷ von den Kita-Fachkräften im 2. Quartal und Grundschul-Lehrkräften im 4. Quartal eingeschätzt.

Insgesamt konnte in der Untersuchungs-Planung von ca. 130 Projekt-Kindern ausgegangen werden. Ein unvollständiger Rücklauf der Beobachtungsbögen insbesondere in der ersten Erhebungsphase von Seiten der Kindertageseinrichtungen (von zwei Einrichtungen sind keine Bögen eingegangen), als auch vereinzelt in der 2. Erhebungsphase durch die Grundschulen (11 Kinder konnten nicht beobachtet werden), führte dazu, dass nach der entsprechenden Datenbereinigung die prä-post-Beobachtungen von insgesamt 81 Kindern als Datengrundlage herangezogen werden konnten.

⁵ Staatsinstitut für Frühpädagogik (2009): perik – Beobachtungsbogen für positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag.

⁶ vgl. ebd. S. 5

⁷ Vgl. Anhang 3

Aufbau des Beobachtungsbogens

Als Erhebungsinstrument für die Beobachtung wurde der Beobachtungsbogen perik herangezogen, der nur in Nuancen in einigen Formulierungen verändert wurde. Der Beobachtungsbogen beinhaltet jeweils 6 Beobachtungsbogen zu den oben benannten 6 Entwicklungsbereichen, die auf einer Skala von 1-5 (gar nicht – kaum – teilweise – überwiegend - durchgängig) eingeschätzt werden können:

1. Kontaktfähigkeit:

- Fähigkeit, leicht und schnell positiven Kontakt zu anderen Kindern herzustellen (A1)
- Kompetenz, Spiele zu initiieren, die für andere Kinder attraktiv sind (A2)
- Fähigkeit und Bereitschaft, sich anderen Kindern sprachlich mitzuteilen (A3)
- Stellung vom Kind in der Gruppe: Wie wichtig ist das Kind in den Augen anderer Kinder? (A4)
- Fähigkeit, angemessene Mitspielbereitschaft zu signalisieren (A5)
- Bestehen von engen Freundschaften zu anderen Kindern (A6)

2. Selbststeuerung /Rücksichtnahme

- Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben (B1)
- Fähigkeit, eigene Wünsche zurück zu stellen (B2)
- Einsicht bei Fehlverhalten und Fähigkeit zur Entschuldigung (B3)
- Fähigkeit zur Empathie (B4)
- Fähigkeit, sich an Regeln und Normen zu halten; Akzeptanz von Verboten (B5)
- Sich mit anderen freuen können (B6)

3. Selbstbehauptung

- Fähigkeit, eigene Wünsche zu äußern, Mitteilungsbereitschaft (C1)
- Mut zum berechtigten Widerspruch (C2)
- Fähigkeit, berechnete Forderungen zu stellen (C3)
- Mut zum Eingreifen in Streitereien anderer (C4)
- Fähigkeit, sich zu wehren (C5)
- Fähigkeit, standhaft zu sein (C6)

4. Stressregulierung

- Kind bleibt in schwierigen Situationen ansprechbar (D1)
- Kind kann sich nach Aufregung selbst zur Ruhe bringen (D2)
- Kind wirkt insgesamt ausgeglichen (D3)
- Kind nimmt es nicht schwer, beim Spiel zu verlieren (D4)
- Kind braucht bei Aufregung lange, um wieder ins Lot zu kommen (D5)
- Kind gerät schnell aus der Fassung (D6)

5. Aufgabenorientierung

- Einsatz: Kind beginnt schnell mit der Aufgabe (E1)
- Selbständigkeit: Kind bearbeitet Aufgabe selbständig (E2)
- Einsatz: Kind bearbeitet Aufgabe zügig (E3)
- Anstrengungsbereitschaft: Kind geht sorgfältig und genau vor (E4)
- Konzentrationsfähigkeit: Kind kann sich lange auf eine Sache konzentrieren (E5)
- Ausdauerangel: Kind braucht Lob und Ermunterung (E6)

6. Explorationsfreude

- Kind zeigt Motivation und Freude beim Entdecken (F1)
- Kind zeigt Optimismus und Zuversichtlichkeit beim Beginn von Neuem (F2)
- Kind zeigt Wissbegier (F3)
- Kind zeigt selbständiges aktives Erkunden (F4)
- Kind zeigt Bereitschaft zur intensiven u. ausdauernden Beschäftigung mit Neuem (F5)
- Kind zeigt Mut, sich auch schwierigem Unvertrauten zuzuwenden (F6)

1.2.4 Einschätzung der Auswirkung auf die kindliche Bildungsbiografie

Untersuchungsgegenstand

Die Bildungsförderung von Kindern, die am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stehen, ist das Ziel des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“. Erreicht werden soll dies durch eine kooperative Übergangsgestaltung der beteiligten Bildungseinrichtungen. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4). Von den hierbei zu erreichenden Teilzielen (vgl. Kap. 1.1) sollen folgende im Blickpunkt dieser Untersuchungseinheit stehen:

- Es sind kontinuierliche, aufeinander bauende Lernprozesse in Kita und Grundschule für Kinder erkennbar (TZ 1.6).
- Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität (TZ 4.1).
- Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf (TZ 4.2).
- Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet (TZ 4.3).
- Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (TZ 4.4).
- Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar (TZ4.8).

Fragestellung und Untersuchungsziel

Dieser Untersuchungsbaustein geht der Frage nach, inwieweit sich das Projekt auf die kindliche Bildungsbiografie ausgewirkt hat, insbesondere, inwieweit die oben genannten Teilziele erreicht werden konnten.

Operationalisierung

Durch folgende Items und für die Befragung entsprechend formulierte Erhebungsfragen (Vgl. Anhang 6 Fragenkomplex A1-A7 und Anhang 2 Fragekomplex KA1-KA6) wurde die Wirkung des Projekts hinsichtlich oben genannter Teilziele erfasst:

- A1: Stärkung der Vorfreude des Kindes (Teilziel 4.8)
- A2: Stärkung von Neugier und Experimentierfreude (Teilziel 4.3)
- A3: Aufbau auf Bekanntes beim Übergang (Teilziel 4.2)
- A4: Bessere Berücksichtigung des individuellen Lerntempos in der Unterrichtsgestaltung (Teilziel 4.4)
- A5: Kooperation ermöglicht Bildungskontinuität beim Kind (Teilziel 4.1 + TZ 1.6)
- A6: Übergang ist gelungen (Projektziel 4)

Stichprobe und Datenerhebung

Die oben genannten möglichen Auswirkungen des Projekts auf die ProjektKinder sollten sowohl durch die Eltern, als auch die pädagogischen Fachkräfte eingeschätzt werden. Erhebungsgrundlage war ein Fragebogen in dem die jeweiligen Items auf einer 4-stufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ bewertet werden konnten. Die Frage für die Eltern wurden dabei in einen umfangreicheren Elternfragebogen⁸ eingebunden, ebenso wurden die Fragen für die Fachkräfte in einen umfangreicheren Fachkräfte-Fragebogen⁹ eingebunden.

Während in dem Untersuchungsbereich zur Bildungsorientierung der Fachkräfte (vgl. Kap. 1.2.2) alle Fachkräfte einbezogen wurden, wurden hier nur die Angaben von denjenigen Fachkräften als Auswertungsgrundlage herangezogen, die Zugang zu den ProjektKindern hatten. D.h., berücksichtigt wurde nur die Einschätzung von den Kita-Fachkräften, die vor dem Übergang mit den Vorschulkindern gearbeitet haben, sowie von den Lehrkräften, die nach dem Übergang die Leitung einer 1. Klasse inne hatten.

Im Ergebnis lagen schließlich die Einschätzungen von 37 Eltern, 38 Kita-Fachkräften und 12 Grundschul-Lehrern vor. Der Rücklauf der Elternfragebögen kann auch hier, angesichts von ca. 130 ProjektKindern, als gering bemängelt werden.

Institution	Häufigkeit	Prozent
Kita	38	43,7
Grundschule	12	13,8
Eltern	37	42,5
Gesamt	87	100,0

⁸ Vgl. Anhang 6

⁹ Vgl. Anhang 2

1.2.5 Kinderinterviews zum Bildungsprozess und zum Wohlbefinden

Untersuchungsgegenstand

Wie schon im vorangegangenen Kapitel erläutert, zielt das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ durch eine kooperative Übergangsgestaltung auf eine Bildungsförderung von Kindern, die am Übergang von Kindertageseinrichtung zur Grundschule stehen. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4). Auch in diesem Erhebungsbaustein sollen von den hierbei zu erreichenden Teilzielen (vgl. Kap. 1.1) folgende im Blickpunkt der Untersuchung stehen:

- Es sind kontinuierliche, aufeinander bauende Lernprozesse in Kita und Grundschule für Kinder erkennbar (TZ 1.6).
- Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität (TZ 4.1).
- Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf (TZ 4.2).
- Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet (TZ 4.3).
- Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (TZ 4.4).
- Die Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung (TZ 4.6).
- Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar (TZ4.8).

Während in den beiden Erhebungsbausteinen zuvor (vgl. Kap. 1.2.3 und 1.2.4) die Einschätzungen von Eltern und Fachkräften erfragt wurden, sollen an dieser Stelle die Kinder als zentrale Akteure des Übergangs, als Experten ihrer eigenen Bildungsentwicklung, im Rahmen von Kinderinterviews zu Wort kommen.

Fragestellung und Untersuchungsziel

Inwieweit die oben genannten Teilziele erreicht wurden, soll in diesem Untersuchungsbaustein durch die Erfassung der subjektiven Sichtweise der Kinder auf den Übergangsprozess überprüft werden.

Im Ergebnis sollen Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit die Kinder aus ihrer Sicht von der Übergangsgestaltung in ihrer Bildungsbiografie profitiert haben – die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit es gelungen ist,

- a) die Kinder auf den Übergang vorzubereiten (TZ 4.8) und ihre Neugierde und Experimentierfreude zu stärken (TZ 4.3),
- b) dass die Kinder ihre eigene Bildungsentwicklung erkennen (TZ 4.6) und dass das individuelle Lerntempo in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wird (TZ 4.4),
- c) dass die Bildungsprozesse der Kinder im Übergang Kontinuität erhalten (TZ 1.6 + TZ 4.1) und dass die Kinder in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aufbauen (TZ 4.2)

Operationalisierung

Basierend der oben zusammengestellten Untersuchungsfragen wurden 3 Kategorien gebildet, die die Grundlage für die Entwicklung der Interviewleitfäden bilden:

- Kategorie: Neugier, Erwartungen, Wohlbefinden (TZ 4.8 + TZ 4.3)
- Kategorie: Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung (TZ 4.6 + TZ 4.4)
- Kategorie: Kontinuität im Bildungsprozess (TZ 1.6 + TZ 4.1 + TZ 4.2)

Folgende Übersicht veranschaulicht die entsprechend der Kategorien und der zugehörigen Teilziele entwickelten Interview-Fragen:

PRÄ-INTERVIEW vor Schuleintritt	Teilziele	POST-INTERVIEW nach Schuleintritt
Kategorie: Neugier, Erwartungen, Wohlbefinden		
<ul style="list-style-type: none"> • Freust Du Dich auf die Schule? • Auf was? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>TZ4.3: Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt und ihre Experimentierfreude genutzt.</i> • <i>TZ4.8: Der Übergang ist für das Kind mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie fühlst Du Dich in der Schule? • Ist es in der Schule so schön, wie Du gedacht hast?
Kategorie: Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung		
<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt ja viele Dinge, die Du in der Schule können musst. Was davon kannst Du jetzt schon gut? • Woher kannst Du das so gut? Wie hast Du das gelernt? • Warum kannst Du das noch nicht so gut? Wie könntest Du das lernen? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>TZ4.4: Das individuelle Lerntempo wird in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt.</i> • <i>TZ4.6: Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Müssen in der Klasse alle Kinder das Gleiche machen? • Was machen die Kinder, die schneller oder langsamer sind? • Was kannst Du jetzt besser als im Kindergarten?
Kategorie: Kontinuität im Bildungsprozess		
<ul style="list-style-type: none"> • Was ist in Kindergarten und Schule gleich? • Machst /lernst Du im Kindergarten wichtige Sachen für die Schule? Welche? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>TZ1.6, TZ4.1: Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität.</i> • <i>TZ4.2: Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernst Du in der Schule Sachen, die Du schon vorher ein bisschen gekannt hast? Welche? • Hast Du im Kindergarten Dinge gemacht, die für die Schule wichtig sind?

Stichprobe und Datenerhebung

Stichprobe: Nach dem Zufalls-Prinzip wurden aus jeder der 9 Kita 4 Zielkinder ausgewählt und im 2. Quartal interviewt. Dieselben Kinder wurden als spätere Schulkinder im 4. Quartal erneut befragt. Es wurden 9 Interviews im 2.Quartal und 9 Interviews im 4.Quartal geführt.

Die Gespräche wurden als Gruppen-Interviews jeweils von geschulten Fachkräften der Fachhochschule Koblenz durchgeführt. Grundlage der qualitativen Interviews, deren Dauer im Schnitt 30min betrug, war ein teilstandardisierter Gesprächsleitfaden, der die in der obigen Übersicht dargestellten Fragen enthielt und den Projekt-Kindern die Möglichkeiten von offen Antworten bot.

1.2.6 Erfassung der Partizipation der Eltern an der Übergangsgestaltung

Untersuchungsgegenstand

Gegenstand dieses Erhebungsbausteins ist das Projektziel 5: *„Die Eltern gewinnen durch ihre Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind“*. Ergänzt wird dieses zentrale Projektziel durch das Teilziel 5.5 welches ebenfalls Grundlage dieser Erhebungssequenz ist: *„Die Eltern werden in ihrer Unterstützungsfunktion für ihre Kinder gestärkt und erhalten Anregungen“*.

Der Aspekt der Partizipation hat vor dem Hintergrund der in der Fachdiskussion vertretenen Auffassung von „Eltern als Experten ihres Kindes“ besondere Bedeutung. Aber auch im Hinblick auf den Gedanken der Ko-Konstruktion von kindlichen Bildungsprozessen werden Eltern in diesem neueren Verständnis von „Erziehungspartnerschaft“, welches weit über die „alte“ „Elternarbeit“ hinausgeht, deutlich stärker in die Bildungsförderung ihrer Kinder einbezogen.

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ teilt diesen Gedanken und möchte dementsprechend die Elternschaft der beteiligten Einrichtungen gezielt mit in die Projektprozesse einbinden, um dadurch auch, wie in den Projektzielen verdeutlicht, einen „Erkenntnisgewinn“ der Eltern zu bewirken (Projektziel 5), wie auch deren „Unterstützungsmöglichkeiten“ zu fördern (Teilziel 5.5).

Fragestellung und Untersuchungsziel

Inwieweit fühlen sich Eltern am Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ beteiligt? Gibt es Unterschiede in diesem Empfinden zwischen Kita-Zeit und Grundschul-Zeit? In welchen Bereichen findet die Beteiligung der Eltern statt? Gibt es hier auffällige Tendenzen? Wie schätzen Eltern die Auswirkung dieser Beteiligung auf ihre Unterstützungsmöglichkeiten und -funktion ein? Wie zufrieden sind die Eltern insgesamt mit der Kooperation?

Diese Erhebung soll Aussagen darüber machen, inwieweit das Ziel der Elternbeteiligung gelungen ist, inwieweit es Unterschiede der Partizipation während Kita-Zeit und Grundschul-Zeit gibt, sowie die abschließende elterliche Gesamt-Zufriedenheit mit der gemeinsamen Projektgestaltung aufzeigen.

Operationalisierung

Folgende Erhebungsfragen waren Grundlage der Datenerhebung (vgl. Fragenkomplexe B1-B9 und Z1-Z9 des Elternfragebogens¹⁰):

- B1: Ich fühle mich über das Gesamt-Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ gut informiert.
- B2: Ich werde an wesentlichen Gesprächsterminen zur Übergangsgestaltung in der Kita / Schule beteiligt.

¹⁰ Vgl. Anhang 6

- B3: Ich werde über die Lernentwicklung meines Kindes durch die Kita / Schule regelmäßig informiert.
- B4: Ich habe die Möglichkeit, mich in der Kita / Schule aktiv an der Bildungsdokumentation meines Kindes zu beteiligen (z.B. durch Portfolio-Arbeit).
- B5: Ich habe die Möglichkeit, mich in die aktive Gestaltung der Übergangsjahre für die Kinder einzubinden.
- B6: Ich fühle mich von den Kita-Fachkräften / Lehrkräften mit meinen Fragen und Vorstellungen ernst genommen.
- B7: Ich fühle mich von den Kita-Fachkräften / Lehrkräften in meiner Elternkompetenz wertgeschätzt.
- B8: Ich werde durch die Kita-Fachkräfte / Lehrkräfte in meiner Unterstützungsfunktion bestärkt.
- B9: Ich erhalte Anregungen, wie ich mein Kind im Übergang unterstützen kann.
- Z1: Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern?
- Z2: Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Eltern?
- Z3: Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule?
- Z4: Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitung der Eltern durch die Kita?
- Z5: Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitung der Eltern durch die Grundschule?
- Z6: Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitung Ihres Kindes durch den Kindergarten?
- Z7: Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitung Ihres Kindes durch die Grundschule?
- Z8: Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur eigenen Mitarbeit an den Übergangsprojekten in der Kita?
- Z9: Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur eigenen Mitarbeit an den Übergangsprojekten in der Grundschule?

Stichprobe und Datenerhebung

Die Eltern der „Kinder des Übergangs“ wurden mittels eines standardisierten Fragebogens sowohl im Verlauf der Projektaktivitäten im 2. Quartal, als auch am Ende der Projektaktivitäten im 4. Quartal zu ihren Partizipations-Erfahrungen befragt.

Insbesondere, um zu erkennen, ob es Unterschiede in der Partizipation während der Kita-Zeit und der Grundschul-Zeit gab, wurde die Befragung zum Fragenkomplex B zu diesen zwei Zeitpunkten durchgeführt. Die Erhebung zu den Fragen des Komplexes Z wurde nur abschließend im 4. Quartal durchgeführt.

Die Fragen zum Komplex B konnten auf einer Rating-Skala von 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft voll zu“) bewertet werden. Die Fragen zum Komplex Z von 1 („gar nicht zufrieden“) bis 4 („sehr zufrieden“).

Die Elternfragebögen sollten vor der Weitergabe an die Eltern durch die beteiligten Bildungseinrichtungen entsprechend codiert werden. Da dies überwiegend nicht erfolgt ist, konnte in der Auswertung leider nicht gewährleistet werden, dass es sich in den beiden Erhebungsphasen um die Angaben derselben Eltern handelte. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse von Kita-Zeit und Grundschul-Zeit kann deshalb nur bedingt Gültigkeit haben.

Stichprobe Eltern

		Erhebungsphase prä Kita-Zeit	Erhebungsphase post Grundschul-Zeit
N	Gültig	61	37
	Fehlend	0	24

1.2.7 Erfassung der Wichtigkeit zentraler Projektbausteine

Untersuchungsgegenstand

Als Stütze zur Umsetzung des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“ wurden verschiedene strukturelle Elemente implementiert:

- **Gemeinsame Fortbildung** von Kita und Grundschule
- **Tandem-Sitzungen** als entscheidendes Kooperationsgremium, in dem sich die Kooperationsbeauftragten von Kita und Grundschule auf Augenhöhe begegnen
- Begleitung der Bildungseinrichtungen durch externe **Prozessberater** und **Coaches**
- einrichtungsübergreifend **Portfolio-Arbeit** zwischen den beiden Lernorten
- gemeinsame Orientierung von Kita und GS an einem **Brückenthema** zur Unterstützung der Anschlussfähigkeit in Übergangsprozessen
- Einrichtung von **Lernwerkstätten** zur Umsetzung von Brückenthemen-Projekten
- Einbezug der **Eltern** in die Übergangsgestaltung

Fragestellung und Untersuchungsziel

Ziel dieses Erhebungsbausteins war es, festzustellen, welche Bedeutung diesen zentralen Instrumenten nach Einschätzung der beteiligten Fachkräfte und Eltern im Rahmen kooperativer Übergangsgestaltung zu kommt. Werden sie als hilfreich und wichtig für den Kooperations-Prozess eingeschätzt und bewertet? Zeigen sich hierbei Tendenzen in der Wichtigkeit einzelner Instrumente?

Die Ergebnisse hierzu können zum Einen Aussagen dazu treffen lassen, inwieweit ein Verständnis über die Bedeutsamkeit inhaltlicher Kooperations-Maßnahmen gegeben ist, wie zum Anderen, welche Instrumente in ihrer theoretischen Bedeutung in zukünftigen Kooperations-Maßnahmen vielleicht stärker betont werden sollten.

Stichprobe und Datenerhebung

Sowohl die Eltern der „Kinder des Übergangs“, als auch die pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurden mittels eines standardisierten Fragebogens¹¹ am Ende des Projektjahres zur Wichtigkeit der zentralen Projektbausteine für eine gemeinsame, kooperative Gestaltung des Übergangs befragt. Berücksichtigt wurden nur die Daten von denjenigen Kita-Fachkräften, die vor dem Übergang mit den Vorschulkindern gearbeitet haben, sowie von den Lehrkräften, die nach dem Übergang die Leitung einer 1. Klasse inne hatten – und somit theoretisch die Möglichkeit des Zugangs zu den Projektbausteinen hatten. Im Ergebnis lagen schließlich die Einschätzungen von 37 Eltern, 38 Kita-Fachkräften und 12 Grundschul-Lehrern vor.

Die Fragen konnten dabei jeweils auf einer Rating-Skala von 1-4 („nicht hilfreich“ / „gar nicht wichtig“ bis „sehr hilfreich“ / „sehr wichtig“) eingeschätzt werden.

¹¹ Vgl. Anhang 2 „Fragebogen Fachkräfte“, Fragenkomplex H1-H10 und Anhang 6 „Fragebogen Eltern“, Fragenkomplex W1-W5.

1.2.8 Erfassung der Auswirkungen auf die Praxis aus Sicht der Fachkräfte

Untersuchungsgegenstand

Gemäß Projektziel 6 sollen die pädagogischen Fachkräfte aus Kita und Grundschule im Übergangsprozess so begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten werden, dass sie die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbstständig durchführen können. So sollen insbesondere die in Kapitel 1.2.7 aufgeführten zentralen Projektbausteine zur Umsetzung gelangen.

Fragestellung und Untersuchungsziel

Im Rahmen dieser Untersuchungssequenz soll der Frage nachgegangen werden, wie sich das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ auf die pädagogische Praxis der Kita-Fachkräfte und Grundschul-Lehrkräfte ausgewirkt hat, bzw. inwieweit die zentralen Projektbausteine tatsächlich zur Umsetzung gelangt sind.

Hierbei sollen insbesondere auch folgende Teilziele hinsichtlich ihrer Umsetzung überprüft werden:

- TZ 4.5 Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt
- TZ 7.1 Die Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder und Familien sind zur Beratung der Familien und im Rahmen des Modellprojektes einbezogen.
- TZ 7.3: Unterstützungselemente für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind bekannt und werden genutzt
- TZ 9.2: Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt ist perspektivisch angelegt

Ziel dieses Untersuchungsbausteins ist die Dokumentation der Wirkungsweise der Projektaktivitäten von „Offensive Bildung macht Schule“ auf die pädagogische Praxis der beteiligten Fachkräfte. Von Interesse war ergänzend, inwieweit sich Veränderungen in der pädagogischen Praxis zwischen dem 1. und dem 4. Quartal zeigen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse können schließlich Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit das Projekt die Anwendung spezieller Instrumente und Ansätze begünstigt hat.

Stichprobe und Datenerhebung

Alle pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurden mittels eines standardisierten Fragebogens¹² am Ende des Projektjahres zu den Auswirkungen des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“ auf ihren pädagogischen Arbeitsalltag gefragt.

¹² Vgl. Anhang 2 „Fragebogen Fachkräfte“, Fragenkomplex V1-V13.1.

Vorgegeben wurden in diesem Fragebogen 13 Items, die jeweils auf einer Rating-Skala von 1-4 („trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“) bewertet werden konnten. Drei Items wurden durch offene Fragen ergänzt, die den Fachkräften die Möglichkeit boten, entsprechende Beispiele für die praktische Arbeit anzuführen.

Einige der Items wurden schon im Rahmen der ersten Erhebungsphase im 1. Quartal erfragt, so dass diese in einer prä-post-Gegenüberstellung mögliche Effekte aufzeigen konnten.

Insgesamt konnten die Daten von 126 Fachkräften im Rahmen der Erhebung im 1. Quartal und von 102 Fachkräften im Rahmen der Erhebung im 4. Quartal in die Auswertung einbezogen werden.

Folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Fachkräfte nach Erhebungsphase, Einrichtung und Tandem-Zugehörigkeit:

Einrichtung			Tandem-Mitglied		Gesamt
			ja	nein	
Kita	Erhebungsphase	prä	19	63	82
		post	16	45	61
Grundschule	Erhebungsphase	prä	12	32	44
		post	9	32	41
Gesamt	Erhebungsphase	prä	31	95	126
		post	25	77	102

1.3 Datenauswertung

a) Auswertung der quantitativen Daten

Zur Aufbereitung und Auswertung der durch die Frage-, Einschätz- und Beobachtungsbögen gewonnenen quantitativen Daten wurde das statistische Auswertungsprogramm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) herangezogen.

Mit Hilfe dieses Programms wurden sowohl Häufigkeiten und Mittelwerte berechnet, als auch Signifikanzen und Effektgrößen.

- **Häufigkeiten**

Um das Ausmaß der Ausprägungen einzelner Items abzubilden, wurde sowohl die absolute als auch die relative Häufigkeit ausgewertet. Dieses Auswertungsverfahren ermöglicht eine Einschätzung der Bedeutung des Untersuchungsobjekts. So gibt die Auswertung der Häufigkeiten zum Beispiel das Ausmaß der Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Impulsfortbildung wieder (vgl. Kap. 2.1) oder auch das Ausmaß der Wichtigkeit zentraler Projektbausteine (vgl. Kap. 2.7).

- **Mittelwerte**

Um Aussagen darüber zu treffen, wie sich die Ausprägung einer Variablen im Vergleich zu einer anderen verhält, ist es dienlich, die Mittelwerte dieser Variablen miteinander zu vergleichen. So kann ein Mittelwertvergleich zum Beispiel aufzeigen, ob die Einschätzung der Eltern über die Effekte des Projekts auf die Bildungsbiografie ihrer Kinder ähnlich hoch liegt, wie die Einschätzung der Fachkräfte hierzu (vgl. Kapitel 2.4).

Aber auch eine Gegenüberstellung der Mittelwerte im prä-post-Vergleich kann aufzeigen, inwieweit sich z.B. das Niveau der kindlichen Übergangskompetenzen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) im 2. Projektquartal zum Niveau zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) im 4. Projektquartal verhält (vgl. Kap. 2.3). Je nach Ausprägung einer eventuellen Mittelwertsdifferenz können Aussagen zum Erfolg des Projektes getroffen werden.

Wenngleich sich die Berechnung des Mittelwerts im Sinne des arithmetischen Mittels bei ordinalskalierten Daten (Rangfolge der Antwortvorgaben: „sehr zufrieden“, „eher zufrieden“, etc) eher verbietet, da die Abstände zwischen den aufeinanderfolgenden Werten nicht gleich sind (dies ist erst bei intervallskalierten Daten gewährleistet, wie z.B. Uhrzeiten, Temperatur), soll dies dennoch aus Anschaulichkeitsgründen erfolgen.

- **Signifikanz**

Um Aussagen darüber zu treffen, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse (z.B. Differenzen der Mittelwerte von t1 und t2) zuverlässig auf den Einflussfaktor „Projekt OBmS“ beruhen

und nicht als zufällig anzusehen sind, ist es angezeigt, die Signifikanz der gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen – denn ein Effekt gilt erst dann als zuverlässig, wenn sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Vergleichs-Ergebnissen statistisch nachweisen lässt.

Das Resultat des Signifikanztests ist die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ergebnis auch unter Gültigkeit der Null-Hypothese auftreten kann. Als Null-Hypothese gilt in der Regel die Gegenaussage der eigentlichen Hypothese. Der Signifikanztest überprüft die Richtigkeit der Null-Hypothese. Wird sie nicht bestätigt, dann wird sie abgelehnt (signifikantes Ergebnis). Damit wird die alternativ-Hypothese, die das logische Gegenteil der Null-Hypothese darstellt, bestätigt.

Beträgt das Ergebnis des Signifikanztests die Irrtumswahrscheinlichkeit¹³ $p \leq 0,05$ (0,5%)¹⁴, gilt ein Unterschied als signifikant. Das bedeutet in der Interpretation: zu 95% ist der Zusammenhang nicht zufällig.

Mit dem „Wilcoxon Vorzeichen-Rangtest“ für abhängige (korrelierende, verbundene) Stichproben lässt sich prüfen, ob sich zwei Variablen (z.B. Zeitpunkt t1, Zeitpunkt t2) hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz signifikant unterscheiden. Dieser Test ist Bestandteil des SPSS-Programms.

• Effektgröße

„Effektgröße“ ist ein statistischer Ausdruck für die Differenz (d) der Veränderungen des Ausmaßes einer Variablen zwischen zwei Zeitpunkten. Anhand von Maßen der Effektgröße versucht man normierte (also vergleichbare) Aussagen über die Größe von Unterschieden oder Zusammenhängen zu treffen.

Nach Cohen¹⁵ ist die Veränderung des Ausmaßes einer Variablen mit einem Wert

- um $d=0,20$ als kleine,
- um $d=0,50$ als mittlere und
- um $d=0,80$ als große Effektgröße zu bewerten.

Es gibt derzeit noch eine Vielzahl unterschiedlicher Formeln, nach denen die Effektgröße berechnet werden kann. Während im Zähler bei allen Effektstärkevarianten des Eingruppen-Prä-Post-Designs einheitlich als Differenz zwischen dem Mittelwert der untersuchten Stichprobe zum Zeitpunkt t1 und dem Mittelwert zum Zeitpunkt t2 ausgewiesen wird, existieren bezüglich des Nenners und damit der Standardabweichung, anhand deren die Mittelwertsdifferenz standardisiert werden soll, unterschiedliche Möglichkeiten¹⁶.

¹³ Irrtumswahrscheinlichkeit = Wahrscheinlichkeit, mit der man einen Fehler macht, wenn man die Null-Hypothese verwirft.

¹⁴ Allgemein festgelegtes Signifikanzniveau. $p < 0,05$ = signifikant; $p < 0,01$ = hoch signifikant.

¹⁵ Cohen J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences, zit. n. Maier-Riehle/ Zwingmann 2000, 190.

¹⁶ Vgl. Maier-Riehle/ Zwingmann 2000, 191.

Verwendung findet vor allem auch die Standardisierung an der Standardabweichung der Prä-Werte. Für diese Effektstärkevariante gilt folgende Formel:

$$d = \frac{Mt2 - Mt1}{SDt1}$$

Dabei entspricht Mt2 dem Mittelwert der Stichprobe bezüglich der interessierenden Variablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt und Mt1 dem Mittelwert derselben Stichprobe zum ersten Erhebungszeitpunkt. SDt1 ist die Standardabweichung der Messwerte zum ersten Erhebungszeitpunkt.

b) Auswertung der qualitativen Daten

Qualitative Daten wurden mit den Kinderinterviews gewonnen (vgl. Kap. 1.2.5 „Kinderinterviews zum Bildungsprozess und zum Wohlbefinden“). Die Gespräche mit den Kindern wurden mit Diktiergeräten aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

Die weitere Auswertung der Daten orientierte sich an zwei verschiedenen Ansätzen für die Auswertung qualitativer Daten: der „Qualitativen Inhaltsanalyse“, sowie der „Grounded Theory“.

Während das erste Verfahren schon vordefinierte Kategorien, sogenannte „Analyseeinheiten“, sozusagen als Analyse-Raster, an das verschriftliche Datenmaterial heranträgt, geht das zweite Verfahren offen, „neugierig“, an das Textmaterial heran, um „eigene“ Kategorien innerhalb des Textes zu entdecken (vgl. ausführlich zu beiden Ansätzen: Bamler u.a. S. 132ff).

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses im Rahmen der Kinder-Interviews erschien es sinnvoll, beide Verfahren miteinander zu kombinieren: zum Einen sollten entsprechend der Teilziele gewisse Elemente in den Aussagen der Kinder gefunden werden (analog „Qualitativer Inhaltsanalyse“), zum Anderen sollte eine gewisse Offenheit die Möglichkeit bieten, vielleicht noch Aspekte zu entdecken, die bisher nicht bedacht worden sind (analog „Grounded Theory“).

Im Ergebnis soll die Füllung und Entwicklung von Kategorien Aussagen darüber zu lassen, inwieweit sich die kooperative Übergangsgestaltung auf die Bildungsprozesse und das Wohlbefinden einer Gruppe von Projektkindern ausgewirkt hat.

2. Evaluation Teil II: Ergebnisse der Untersuchung

2.1 Inhaltliche und didaktische Bewertung der Fortbildung

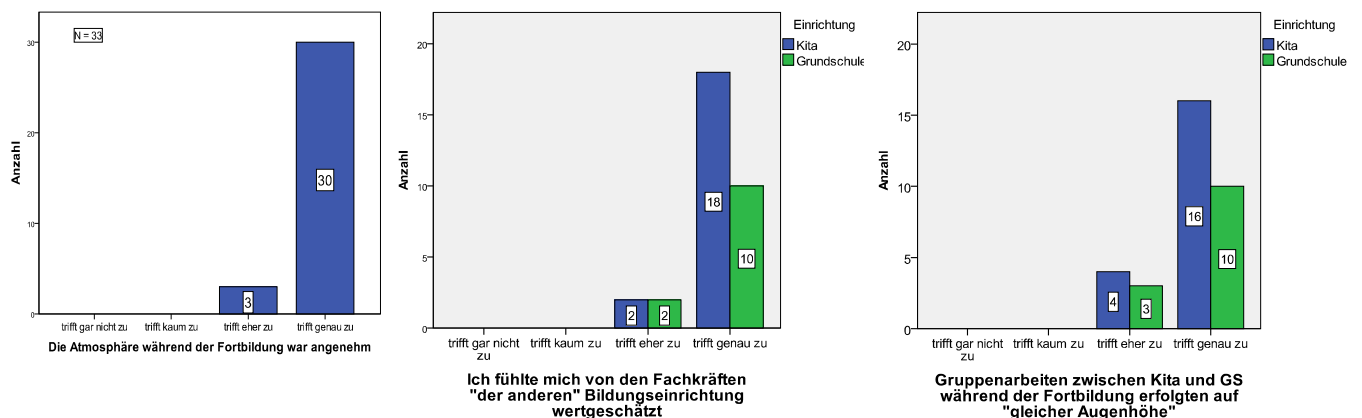
Entsprechend dem Teilziel 6.1 wurde eine gemeinsame Fortbildung für die Fachkräfte aus Kita und Grundschule durchgeführt. Im Rahmen der Evaluation wurde die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Atmosphäre, dem methodischen Vorgehen und den angebotenen Inhalten untersucht¹⁷.

2.1.1 Bewertung der Atmosphäre während der Fortbildung

Die Atmosphäre während der Fortbildung wurde von den Teilnehmenden durchgängig als angenehm eingeschätzt.

Ebenso fühlten sich die Fachkräfte jeweils von den Fachkräften „der anderen“ Bildungseinrichtung wertgeschätzt. Auch die Gruppenarbeiten Zwischen Kita-Fachkräften und Grundschullehrkräften während der Fortbildung erfolgten nach Einschätzung der Teilnehmenden „auf gleicher Augenhöhe“.

Prozentual zeigten sich bei der Bewertung der letzten beiden Aspekte keine deutlichen Unterschiede zwischen Kita-Fachkräften und Grundschullehrkräften: jeweils ca. 80% Zustimmung bei „trifft genau zu“ und ca. 20% Zustimmung bei „trifft eher zu“.

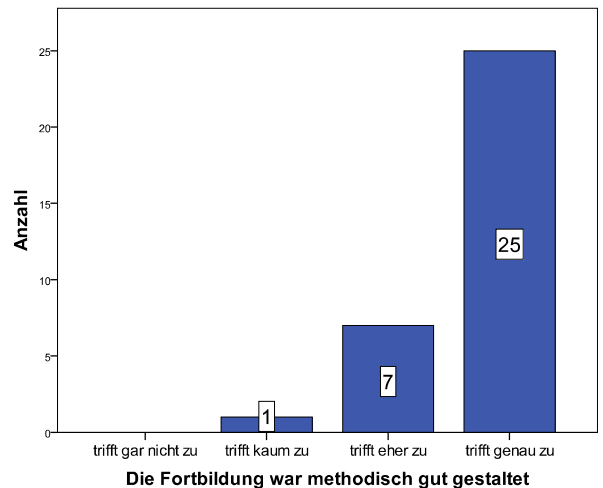
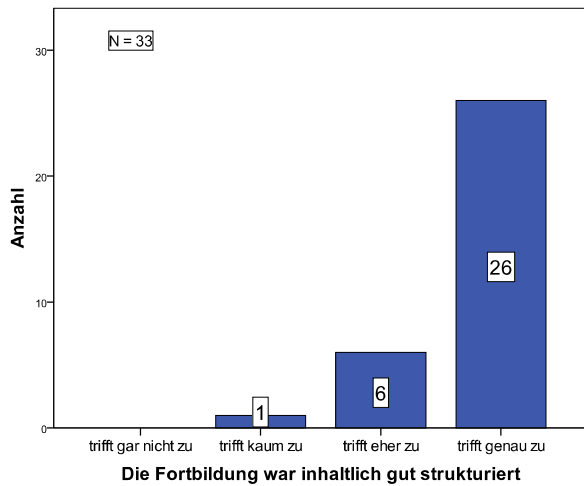


2.1.2 Bewertung des methodischen Vorgehens

Nach überwiegender Einschätzung der Teilnehmenden war die Impulsfortbildung inhaltlich gut strukturiert und auch methodisch gut gestaltet.

Jeweils nur ein Teilnehmender bewertete diese Aussagen mit „trifft kaum zu“. Hingegen stimmten 6, bzw. 7 Teilnehmende für „trifft eher zu“ und 26, bzw. 25 Teilnehmende für „trifft genau zu“.

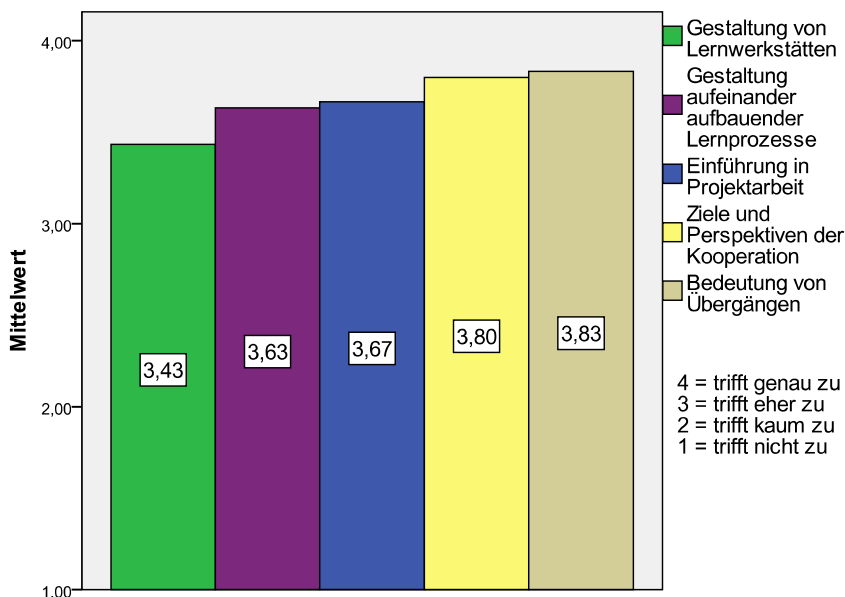
¹⁷ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.1.



2.1.3 Bewertung der Relevanz der Fortbildungsinhalte

Im Mittel wurde allen Fortbildungsinhalten eine hohe Relevanz für die Umsetzung des Projekts „Offensive Bildung macht Schule“ zugeschrieben.

Während hierbei die Themen „Gestaltung von Lernwerkstätten“, „Gestaltung aufeinander aufbauender Lernprozesse“ und „Einführung in Projektarbeit“ im Mittel einen Wert zwischen 3,4 und 3,7 erhielten und die Zustimmung zur Aussage „hohe Relevanz“ im



Nach meiner Einschätzung haben die Fortbildungs-Themen eine hohe Relevanz für die Projektgestaltung

Durchschnitt somit zwischen „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“ liegt, zeigte sich eine noch höhere Einschätzung bei den Themen „Ziele und Perspektiven der Kooperation“ und „Bedeutung von Übergängen“. Diese beiden Themen erhielten jeweils einen Mittelwert um 3,8.

2.1.4 Einschätzung der Wirkung

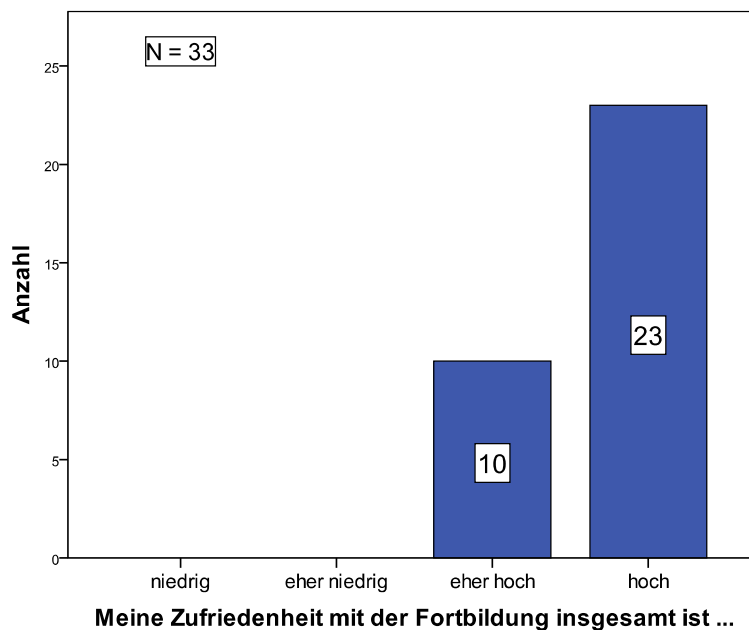
Alle vier vorgegebenen möglichen Wirkungsbereiche der Impulsfortbildung haben von den Teilnehmenden jeweils eine hohe Zustimmung erhalten.

Im Mittelwertvergleich zeigte sich die höchste Zustimmung zur Aussage „Die Impulsfortbildung hat meinen Einsatz für eine gemeinsame Übergangsgestaltung gestärkt“.

Die Impulsfortbildung ...		Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
1.	... hat mir das Grundlagenwissen zur kooperativen Übergangsgestaltung verdeutlicht.	0	1	16	16
2.	... hat mir Möglichkeiten zur kooperativen Übergangsgestaltung aufgezeigt.	0	1	12	20
3.	... hat mir die Bedeutsamkeit der inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule für die Bildungsförderung von Kindern vermittelt.	0	2	5	26
4.	... hat meinen Einsatz für eine gemeinsame Übergangsgestaltung gestärkt.	0	0	5	28

2.1.5 Zufriedenheit mit der Impulsfortbildung insgesamt

Insgesamt ist eine hohe Zufriedenheit mit der Impulsfortbildung zu verzeichnen. 10 Teilnehmende bewerten ihre Zufriedenheit mit „eher hoch“ und sogar 23 Teilnehmende mit „hoch“. Die Wertelabels „niedrig“ und „eher niedrig“ haben keine Zustimmung erhalten.



2.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse: Impulsfortbildung

1. Die Atmosphäre während der Impulsfortbildung wurde von den Teilnehmenden als angenehm empfunden. Getragen wurde der Verlauf von gegenseitiger Wertschätzung der Teilnehmenden, ohne dass ein empfundenes Machtgefälle zwischen Kita-Fachkräften und Grundschullehrern die Atmosphäre beeinträchtigt hätte.
2. Nach überwiegender Einschätzung der Teilnehmenden war die Impulsfortbildung inhaltlich gut strukturiert und auch methodisch gut gestaltet.
3. Im Mittel wurde allen Fortbildungsinhalten eine hohe Relevanz für die Umsetzung des Projekts „Offensive Bildung macht Schule“ zugeschrieben. Hierbei zeigte sich eine etwas höhere Einschätzung bei den Grundlagen-Themen „Ziele und Perspektiven der Kooperation“ und „Bedeutung von Übergängen“ gegenüber den praxisorientierten Themen („Gestaltung von Lernwerkstätten“, „Gestaltung aufeinander aufbauender Lernprozesse“ und „Einführung in Projektarbeit“).
4. Der Fortbildung ist es gelungen, Impulse zu setzen: Alle vier vorgegebenen möglichen Wirkungsbereiche der Impulsfortbildung, auf den Ebenen
 - a) Verdeutlichung von Grundlagenwissen,
 - b) Aufzeigen von praktischen Umsetzungs-Möglichkeiten,
 - c) Vermittlung der Bedeutsamkeit von inhaltlicher Kooperation und
 - d) Stärkung der Einsatzbereitschaft,haben von den Teilnehmenden jeweils eine hohe Zustimmung erhalten.
5. Insgesamt ist eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Impulsfortbildung zu verzeichnen.

2.1.7 Empfehlungen zur zukünftigen Gestaltung von Impulsfortbildungen

Vor dem Hintergrund der Evaluations-Ergebnisse kann von einer gelungenen Impulsfortbildung gesprochen werden. Empfehlungen zu einer Veränderung in Struktur und Inhalt der Impulsfortbildung können auf Grundlage der Ergebnisse nicht abgeleitet werden.

Für die zukünftige Gestaltung von Impulsfortbildungen können folgende Aspekte als wesentlich herausgestellt werden:

1. Einsatz einer kompetenten Fortbildungs-Leitung um den Rahmen zu einer Begegnung „auf Augenhöhe“ zu gestalten.
2. Übernahme der Struktur und des methodischen Vorgehens der evaluierten Fortbildung.
3. Übernahme des Themenspektrums der evaluierten Fortbildung. Hierbei sollten insbesondere auch die Erarbeitung von Zielen und Perspektiven von Kooperation, sowie die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Übergängen Berücksichtigung finden.

2.2 Effekte auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte

Das Erkenntnisinteresse dieses Erhebungsbaustein orientiert sich am Teilziel 2.6, demnach „eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf Veränderungen (...) der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (existiert)“.

Die Ergebnisse sollen aufzeigen, inwieweit sich das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte, auf ihre Einstellungen, ausgewirkt hat. Hierzu wurden alle pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Bildungseinrichtungen sowohl vor Beginn der Projektaktivitäten im 1. Quartal, als auch nach Abschluss der Projektaktivitäten im 4. Quartal mittels eines standardisierten Fragebogens befragt¹⁸.

2.2.1 Einstellung zu frühkindlicher Bildung

Untersuchungsfrage: Vor dem Hintergrund der 3 definierten Einstellungsobjekte sollte untersucht werden, inwieweit das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ auf die Einstellung der Fachkräfte zum Aspekt „frühkindliche Bildung“ gewirkt hat. Zeigen sich Veränderungen im Bildungsverständnis der Fachkräfte? Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita-Fachkräften und Grundschul-Lehrkräften?

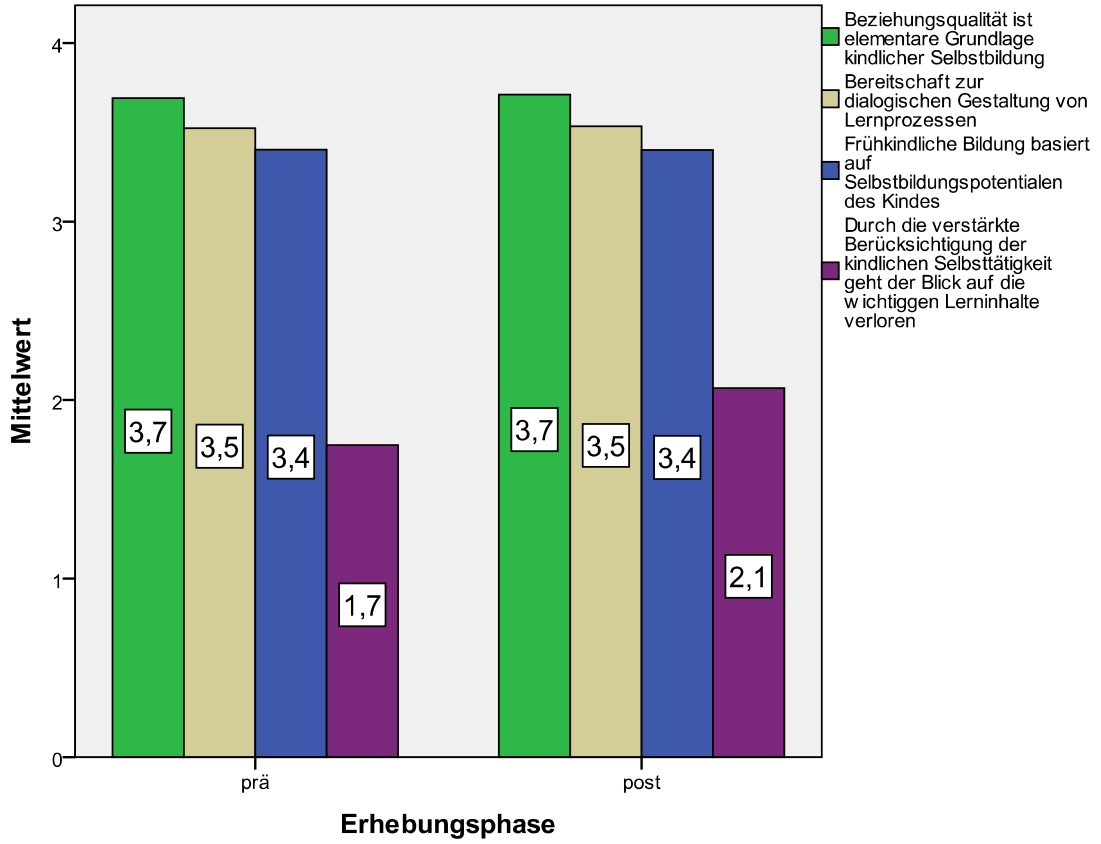
Ergebnis: Das Projekt hat die Einstellung der Fachkräfte zu „frühkindlicher Bildung“ gestärkt. Wie der prä-post-Vergleich der Mittelwerte aufzeigt, bleibt die Zustimmung zu 3 von 4 ausgewählten Items stabil hoch. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) haben vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3). Das negativ-Item „Durch die Berücksichtigung kindlicher Selbsttätigkeit geht Blick auf wichtige Lerninhalte verloren“ (Item B2.1) erhält jeweils eine vergleichbar niedrige Zustimmung (vgl. Kap. 2.2.1).

Weiterhin wird deutlich: Die Fachkräfte der beiden Bildungseinrichtungen haben ein vergleichbares Bildungsverständnis. Wie die Auswertung der prä-post-Daten zur Einstellungs-Änderung aufgezeigt hat (vgl. Kap. 2.2.1) zeigen sich zwischen Kita und Grundschule keine bedeutenden Mittelwertunterschiede in den 4 ausgewählten Items zum Einstellungsobjekt „frühkindliche Bildung“. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) haben vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3).

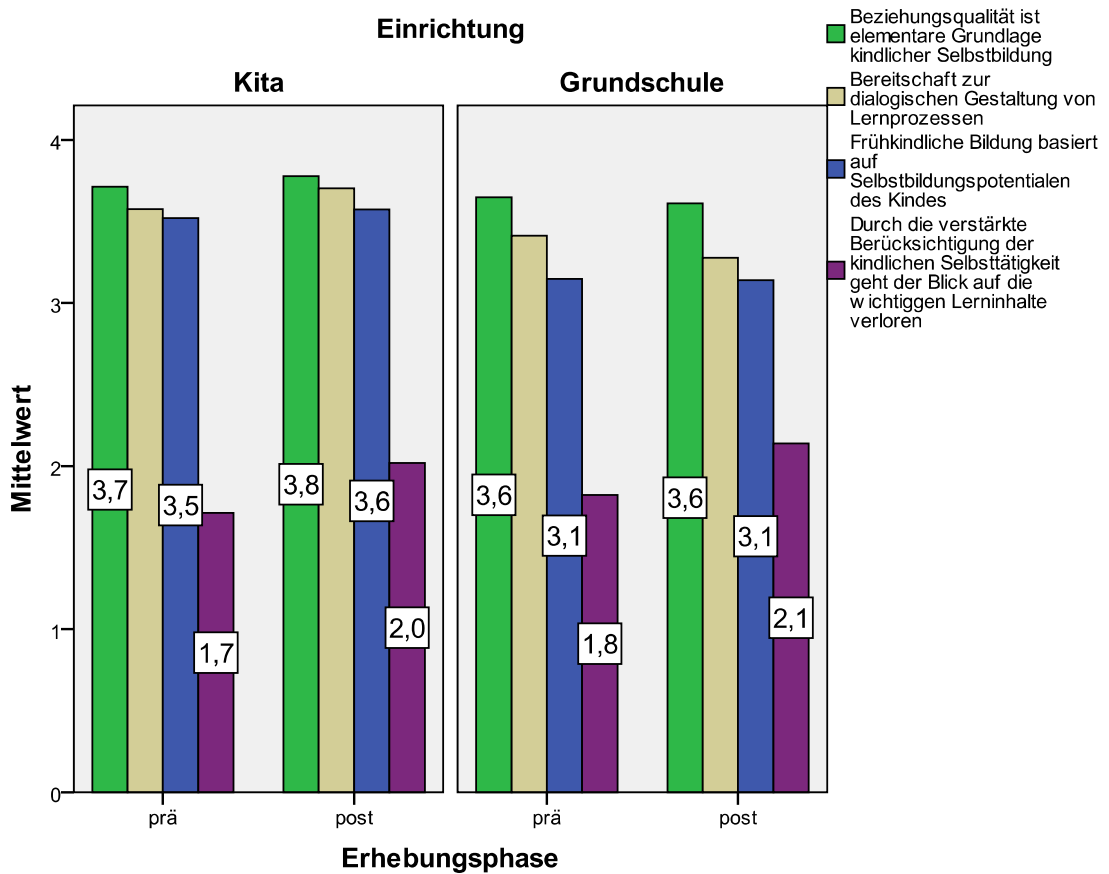
¹⁸ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.2.



Einstellung zu frühkindlicher Bildung Bildungsverständnis



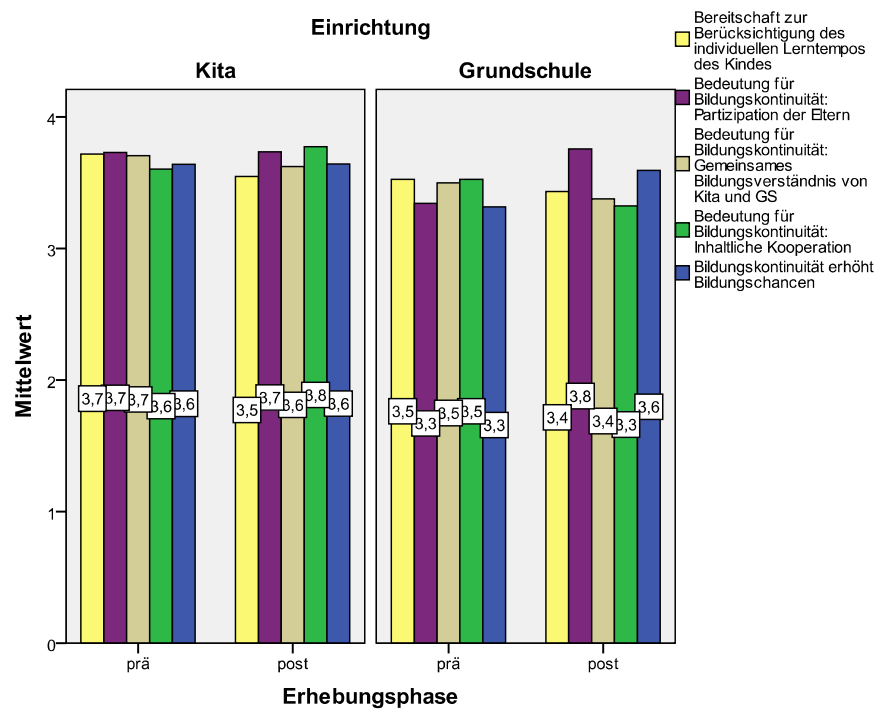
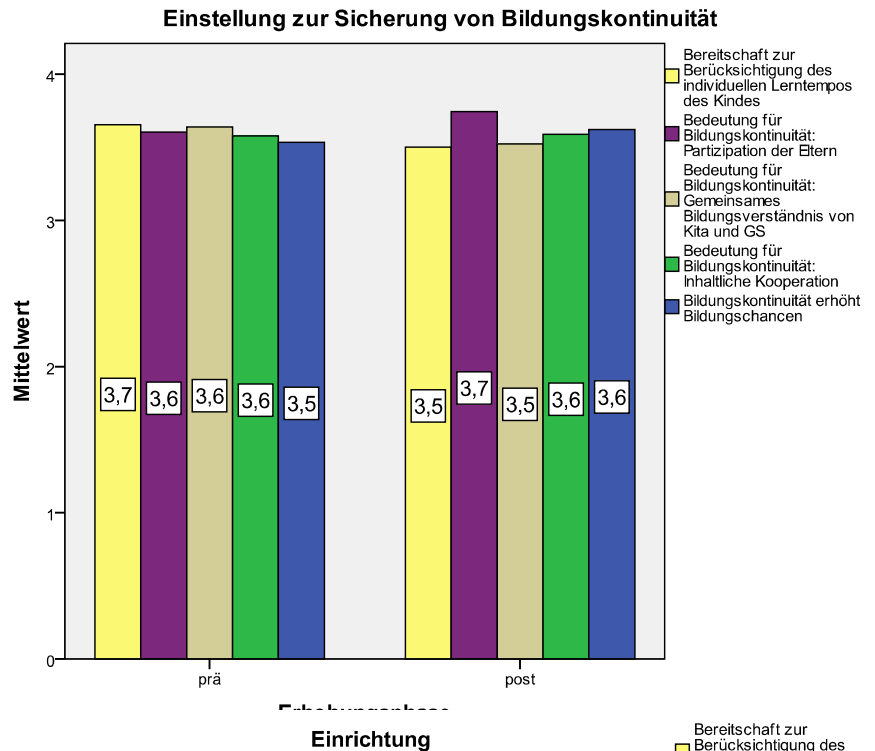
Einrichtung



2.2.2 Einstellung zur Sicherung von Bildungskontinuität

Untersuchungsfrage: Inwieweit hat sich das Projekt auf die Einstellung der Fachkräfte zur Sicherung von Bildungskontinuität ausgewirkt?

Ergebnis: Der Gesamt-prä-post-Mittelwertvergleich zeigt keine bedeutsamen Unterschiede. Erst die Differenzierung der Daten zwischen Kita und Grundschule zeigt auf, dass in der Grundschule das Verständnis für die Bedeutung der Eltern-Partizipation für die Sicherung der Bildungskontinuität angestiegen ist (Mittelwert hat sich von 3,3 auf 3,8 erhöht).



2.2.3 Einstellung zu kooperativer Übergangsgestaltung

Untersuchungsfrage: In diesem Untersuchungsbereich war es nun von Interesse zu erkunden, inwieweit sich das Projekt auf das 3. Einstellungsobjekt, die Einstellung zu *kooperativer Übergangsgestaltung*, ausgewirkt hat. Erfragt wurde mit einem standardisierten Fragebogen die Wichtigkeit und Bedeutung von 7 Items, die sowohl die kognitive, als auch die affektive und die aktionale Komponente zu diesem Einstellungsobjekt abbilden.

Ergebnis: Während bei den Items 1-4 und 6 keine bedeutenden Effekte feststellbar sind, kann bei Item Nr. 5 ein deutlicher Abstieg in der Zustimmung verzeichnet werden: Während zu Projektbeginn ein zu erwartender Mehraufwand für angemessen eingeschätzt wurde (51,2% für „trifft zu“) wurde diese Angemessenheit am Ende des Projektjahres nur noch von 30,2% der befragten Fachkräfte mit „trifft zu“ eingestuft. Dieser Abfall um ca. 20% zeigt sich sowohl bei den pädagogischen Kita-Fachkräften, als auch bei den Grundschul-Lehrkräften

Ebenso verringert hat sich auch eine ehemals hohe Bereitschaft zur Kooperation zum Ende des Projektjahres: während sie zu Projektbeginn zu 57,3% bei „hoch“ lag, lag sie zu Projektende nur noch mit 37,1% bei „hoch“. Auch dieser Abfall um ca. 20% zeigt sich sowohl bei den pädagogischen Kita-Fachkräften, als auch bei den Grundschul-Lehrkräften.

Beide Tendenzen werden noch mal durch den Mittelwertvergleich bestätigt: Wenngleich beide genannten Items schon in der prä-Erhebung im Vergleich die niedrigsten Mittelwerte aufwiesen, zeigen sie dennoch, während alle anderen Items relativ stabil blieben, den deutlichsten Abfall zum zweiten Erhebungszeitpunkt mit einer Mittelwertsdifferenz von 0,3, bzw. 0,4.

Item A.1.1		Bedeutung für gelingende Kooperation: Wechselseitiger Kenntnisstand von päd. Konzepten			Gesamt
		eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	
Erhebungs- prä phase	Anzahl	1	25	98	124
	% innerhalb von prä	,8%	20,2%	79,0%	100,0%
post	Anzahl	1	26	73	100
	% innerhalb von post	1,0%	26,0%	73,0%	100,0%

Item A1.2		Bedeutung für gelingende Kooperation: Verlässliche Strukturen			Gesamt
		eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	
Erhebungs- prä phase	Anzahl	2	34	87	123
	% innerhalb von prä	1,6%	27,6%	70,7%	100,0%
post	Anzahl	0	26	75	101
	% innerhalb von post	,0%	25,7%	74,3%	100,0%

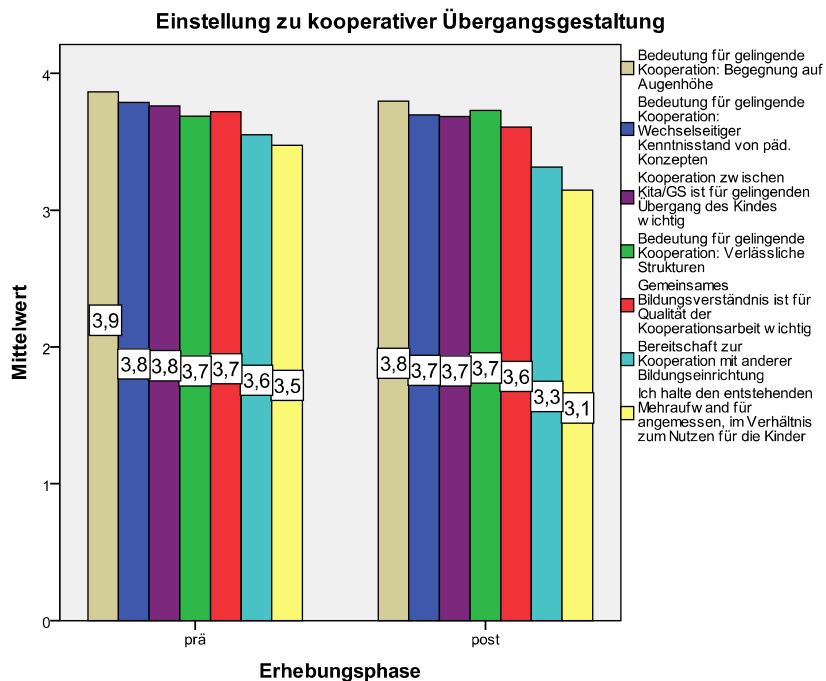
Item A1.3		Bedeutung für gelingende Kooperation: Begegnung auf Augenhöhe			Gesamt	
		eher unwichtig	eher wichtig	wichtig		
Erhebungs- phase	prä	Anzahl	1	15	109	125
		% innerhalb von prä	,8%	12,0%	87,2%	100,0%
	post	Anzahl	2	16	83	101
		% innerhalb von post	2,0%	15,8%	82,2%	100,0%

Item A2.1		Kooperation zwischen Kita/GS ist für gelingenden Übergang des Kindes wichtig			Gesamt	
		trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu		
Erhebungs- phase	prä	Anzahl	2	27	96	125
		% innerhalb von prä	1,6%	21,6%	76,8%	100,0%
	post	Anzahl	2	28	71	101
		% innerhalb von post	2,0%	27,7%	70,3%	100,0%

Item A2.2		Ich halte den entstehenden Mehraufwand für angemessen, im Verhältnis zum Nutzen für die Kinder				Gesamt		
		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu			
Kita	Erhebungs- phase	prä	Anzahl	0	34	47	81	
			%	,0%	42,0%	58,0%	100,0%	
		post	Anzahl	6	29	23	58	
			%	10,3%	50,0%	39,7%	100,0%	
Grund- schule	Erhebungs- phase	prä	Anzahl	1	7	18	16	42
			%	2,4%	16,7%	42,9%	38,1%	100,0%
		post	Anzahl	1	12	19	6	38
			%	2,6%	31,6%	50,0%	15,8%	100,0%
Gesamt	Erhebungs- phase	prä	Anzahl	1	7	52	63	123
			%	,8%	5,7%	42,3%	51,2%	100,0%
		post	Anzahl	1	18	48	29	96
			%	1,0%	18,8%	50,0%	30,2%	100,0%

Item A2.3		Gemeinsames Bildungsverständnis ist für Qualität der Kooperationsarbeit wichtig				Gesamt
		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Anzahl prä	0	1	32	89	122
	% innerhalb von prä	,0%	,8%	26,2%	73,0%	100,0%
post	Anzahl	1	0	36	63	100
	% innerhalb von post	1,0%	,0%	36,0%	63,0%	100,0%

Item A3.1		Bereitschaft zur Kooperation mit anderer Bildungseinrichtung				Gesamt
		niedrig	eher niedrig	eher hoch	hoch	
Kita	Erhebungsphase prä	0	2	29	51	82
	post	1	3	31	24	59
Grundschule	Erhebungsphase prä		3	19	20	42
	post		5	21	12	38
Gesamt	Erhebungsphase prä	0	5	48	71	124
	post	1	8	52	36	97



2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Bildungsorientierung Fachkräfte

1. **Einstellung zu frühkindlicher Bildung:** Das Projekt hat die Einstellung der Fachkräfte zu „frühkindlicher Bildung“ gestärkt. Wie der prä-post-Vergleich der Mittelwerte aufzeigt, bleibt die Zustimmung zu 3 von 4 ausgewählten Items stabil hoch. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) behält vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3). Das negativ-Item „Durch die Berücksichtigung kindlicher Selbsttätigkeit geht Blick auf wichtige Lerninhalte verloren“ (Item B2.1) erhält jeweils eine vergleichbar niedrige Zustimmung (vgl. Kap. 2.2.1). Weiterhin wird deutlich: Die Fachkräfte der beiden Bildungseinrichtungen haben ein vergleichbares Bildungsverständnis. Wie die Auswertung der prä-post-Daten zur Einstellungs-Änderung aufgezeigt hat (vgl. Kap. 2.2.1) zeigen sich zwischen Kita und Grundschule keine bedeutenden Mittelwertunterschiede in den 4 ausgewählten Items zum Einstellungsobjekt „frühkindliche Bildung“. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) haben vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3).
2. **Einstellung zur Sicherung von Bildungskontinuität:** Der Gesamt-prä-post-Mittelwertvergleich zeigt keine bedeutenden Unterschiede in der Einstellung zur Sicherung von Bildungskontinuität der Fachkräfte. Sowohl die Zustimmung zur „Wichtigkeit inhaltlicher Kooperation“ (Item C1.1), der „Wichtigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ (Item C1.2), der „Bereitschaft zur Berücksichtigung des individuellen Lerntempos des Kindes „ (Item C3), wie auch zu der Überzeugung, das „Bildungskontinuität die Bildungschancen erhöht“ (Item C2.1) behält vergleichbar hohe Mittelwerte. Erst die Differenzierung der Daten zwischen Kita und Grundschule zeigt auf, das in der Grundschule das Verständnis für die Bedeutung der Eltern-Partizipation für die Sicherung der Bildungskontinuität angestiegen ist (Mittelwert hat sich von 3,3 auf 3,8erhöht).
3. **Einstellung zu kooperativer Übergangsgestaltung:** Wie der prä-post-Vergleich der Fachkräfte-Befragung aufzeigt, bleiben 5 von 7 Items zum Einstellungsobjekt „kooperative Übergangsgestaltung“ stabil hoch: Sowohl die Bedeutung einer „Begegnung auf Augenhöhe“ (Item 3), des „gegenseitigen Kenntnisstandes von pädagogischen Konzepten“ (Item 1), sowie „verlässlicher Strukturen“ (Item 2) für eine gelingende Kooperation bleiben in ihrer Bedeutungszuschreibung gleich hoch, wie auch die Bewertung der „Wichtigkeit von Kooperation für einen gelingenden Übergang des Kindes“ (Item 4) und der „Wichtigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ (Item 6). Lediglich bei den Items 5 und 7 zeigt sich ein deutlicher Abfall in der Zustimmung: Sowohl die „Angemessenheit des Mehraufwands“ durch das Projekt (Item 5) wird am Projektende deutlich niedriger bewertet, als auch die ehemals hohe „Bereitschaft zur Kooperation“ (Item 7). Dieser Abstieg um jeweils ca. 20% bei beiden Items zeigt sich sowohl bei den pädagogischen Kita-Fachkräften, als auch bei den Grundschul-Lehrkräften.

2.3 Effekte auf die Übergangskompetenzen der Kinder

Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitforschung war es von Interesse, zu untersuchen, inwieweit sich das Projekt auf das Ausmaß von Übergangskompetenzen der Projektkinder ausgewirkt hat¹⁹. Zeigen sich Effekte zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten im 2. Projektquartal und dem 4. Projektquartal? Hierzu wurden in einem Vorher-Nachher-Vergleich die von den Fachkräften erhobenen Beobachtungsdaten zu 6 verschiedenen sozial-emotionalen Kompetenzen gegenüber gestellt.

2.3.1 Effekte auf Kontaktfähigkeit

Mittelwertberechnung Variable Kontaktfähigkeit

Erhebungsphase		Fähigkeit, leicht und schnell positiven Kontakt herzustellen	Kompetenz, Spiele zu initiieren, die für andere Kinder attraktiv sind	Fähigkeit und Bereitschaft, sich anderen Kindern sprachlich mitzuteilen	Stellung des Kindes in der Gruppe: Seine Meinung zählt	Fähigkeit, angemessen Mitspielbereitschaft zu signalisieren	Inwieweit bestehen enge Freundschaften mit anderen Kindern
prä	Mittelwert	3,6543	3,3827	3,8148	3,6049	3,9136	3,9383
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,91050	1,04365	1,00139	,94444	,86887	,92663
post	Mittelwert	3,7901	3,2469	3,8148	3,5432	3,8889	3,9383
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,84729	1,09008	1,07367	1,04940	,80623	,95323

2.3.2 Effekte auf Selbststeuerung / Rücksichtnahme

Mittelwertberechnung Variable Selbststeuerung /Rücksichtnahme

Erhebungsphase		Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben	Fähigkeit, eigene Wünsche zurück zu stellen	Einsicht bei Fehlverhalten und Fähigkeit zur Entschuldigung	Fähigkeit zur Empathie	Fähigkeit, sich an Regeln und Normen zu halten; Akzeptanz von Verboten	Kann sich mit anderen freuen
prä	Mittelwert	3,9259	3,7284	3,8148	3,8765	3,9259	3,8519
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,78705	,80642	,86763	,87153	,83333	,72648
post	Mittelwert	3,8889	3,9012	4,1481	4,0000	4,0864	4,7346
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,92195	,86030	,77639	,80623	,92463	5,75608

¹⁹ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.3.

2.3.3 Effekte auf Selbstbehauptung

Mittelwertberechnung Variable Selbstbehauptung

Erhebungsphase		Fähigkeit, eigene Wünsche zu äußern, Mitteilungsbereitschaft	Mut zum berechtigten Widerspruch	Fähigkeit, berechnete Forderungen zu stellen	Mut zum Eingreifen in Streitereien	Fähigkeit, sich zu wehren	Fähigkeit, standhaft zu sein
prä	Mittelwert	3,6790	3,5926	3,6296	3,8889	3,9753	3,7037
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	1,04675	1,03414	1,08909	,83666	,86567	,92796
post	Mittelwert	3,9259	3,4691	3,5679	3,7901	3,8395	3,5185
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	1,13774	1,01349	1,07166	,99644	,92813	,93690

2.3.4 Effekte auf Stressregulierung

Mittelwertberechnung Variable Stressregulierung

Erhebungsphase		Kind bleibt in schwierigen Situationen ansprechbar	Kind kann sich nach Aufregung selbst zur Ruhe bringen	Kind wirkt insgesamt ausgeglichen	Kind nimmt es nicht schwer, beim Spiel zu verlieren	Kind braucht bei Aufregung lange, um wieder ins Lot zu kommen	Kind gerät schnell aus der Fassung
prä	Mittelwert	3,6667	3,6296	3,6914	3,6790	3,5185	3,6543
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,74162	,84327	,86084	,93310	1,00139	,97674
post	Mittelwert	3,9250	3,6000	3,7625	3,7375	3,3750	3,5625
	N	80	80	80	80	80	80
	Standardabweichung	,89690	,89443	1,03415	,91047	,83249	1,10056

2.3.5 Effekte auf Aufgabenorientierung

Mittelwertberechnung Variable Aufgabenorientierung

Erhebungsphase		Einsatz: Kind beginnt schnell mit der Aufgabe	Selbständigkeit: Kind bearbeitet Aufgabe selbstständig	Einsatz: Kind bearbeitet Aufgabe zügig	Anstrengungsbereitschaft: Kind geht sorgfältig und genau vor	Konzentrationsfähigkeit: Kind kann sich lange auf eine Sache konzentrieren	Ausdauer: Kind braucht Lob und Ermunterung
prä	Mittelwert	3,6914	3,8272	3,5432	3,8519	3,8025	3,3457
	N	81	81	81	81	81	81
	Standardabweichung	,84620	,86299	,92262	,80795	,74866	1,06255
post	Mittelwert	3,4875	3,7750	3,3250	3,5250	3,5570	3,1646
	N	80	80	80	80	79	79
	Standardabweichung	1,06728	,96751	1,17759	1,15808	1,16296	,99267

2.3.6 Effekte auf Explorationsfreude

Mittelwertberechnung Variable Explorationsfreude

Erhebungsphase		Motivation und Freude beim Entdecken von Neuem	Optimismus und Zuversichtlichkeit beim Beginn von Neuem	Wissbegier	Selbstständiges aktives Erkunden	Bereitschaft zur intensiven und ausdauernden Beschäftigung mit dem Neuen	Mut, sich auch schwierigerem Unvertrauten zuzuwenden
prä	Mittelwert	3,8642	3,7901	3,8395	3,7875	3,5625	3,3750
	N	81	81	81	80	80	80
	Standardabweichung	,78666	,81725	,90079	,93719	,85453	1,03575
post	Mittelwert	4,1500	3,7468	4,0253	3,6329	3,5063	3,4177
	N	80	79	79	79	79	79
	Standardabweichung	,81287	,89827	,90546	1,01498	,83010	1,00776

2.3.7 Mittelwertvergleich

Übergangskompetenzen – Mittelwertvergleich und Effektgröße	Mt1 Mittelwert prä 2. Projektquartal	Mt2 Mittelwert post 4. Projektquartal	SDt1 Standardabweichung prä	d Effektgröße
Kontaktfähigkeit	3,72	3,70	0,95	- 0,02
Selbststeuerung /Rücksichtnahme	3,85	4,13	0,82	0,34
Selbstbehauptung	3,75	3,69	0,97	- 0,06
Stressregulierung	3,65	3,66	0,89	0,01
Aufgabenorientierung	3,67	3,47	0,87	- 0,22
Explorationsfreude	3,7	3,75	0,88	0,06
Gesamt	3,72	3,73	0,89	0,02

2.3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Übergangskompetenzen

1. **Kontaktfähigkeit:** Die Kontaktfähigkeit der Kinder bleibt im Vergleich zwischen Kita-Zeit und Grundschul-Zeit stabil hoch. Wie die Auswertung der prä-post-Daten ergibt, zeigen sich keine bedeutenden Effekte in den einzelnen Items zur Übergangskompetenz „Kontaktfähigkeit“.
2. **Selbststeuerung/ Rücksichtnahme:** Wie der prä-post-Vergleich zeigt, bleiben 5 von 6 Items zur Übergangskompetenz „Selbststeuerung /Rücksichtnahme“ stabil hoch. Lediglich das Item „Kann sich mit anderen freuen“, ist in seinem Mittelwert von 3,85 auf 4,73 angestiegen.

- 3. Selbstbehauptung:** Im prä-post-Vergleich der Mittelwerte zu den Items der Übergangskompetenz „Selbstbehauptung“ bleiben 4 von 6 Items stabil hoch. Lediglich das Item „Fähigkeit, eigene Wünsche zu äußern“ zeigt einen deutlichen Anstieg in seinem Mittelwert, von 3,6 auf 3,9, während das Item „Fähigkeit, standhaft zu sein“ in seinem Mittelwert von 3,7 auf 3,5 absinkt.
- 4. Stressregulierung:** In den Items zur Übergangskompetenz „Stressregulierung“ zeigen sich überwiegend keine bedeutenden Veränderungen im Mittelwertvergleich - sie bleiben stabil hoch. Lediglich das Item „Kind bleibt in schwierigen Situationen ansprechbar“ steigt im Mittelwert von 3,6 auf 3,9.
- 5. Aufgabenorientierung:** In allen 6 Items zur Übergangskompetenz „Aufgabenorientierung“ sind die Mittelwerte zum zweiten Erhebungszeitpunkt während der Schulzeit deutlich abgesunken. Die höchsten Mittelwertsdifferenzen zeigen sich bei den Items „Anstrengungsbereitschaft: Das Kind geht sorgfältig und genau vor“ und „Konzentrationsfähigkeit: Das Kind kann sich lange auf eine Sache konzentrieren“ um jeweils ca. 0,3.
- 6. Explorationsfreude:** In 3 von 6 Items zur Übergangskompetenz „Explorationsfreude“ ist ein deutlicher Anstieg in den Mittelwerten zu verzeichnen:
- Item 1 „Motivation und Freude beim Entdecken von Neuem“: Anstieg von 3,8 auf 4,1
 - Item 3 „Wissbegier“: Anstieg von 3,8 auf 4,0
 - Item 6 „Mut, sich schwierigem Unvertrauten zuzuwenden“: Anstieg von 3,3 auf 3,4
- Die übrigen 3 Items haben sich in ihrem Mittelwert geringfügig verringert.
- 7. Gesamtmittelwertvergleich:**
- Es zeigen sich insgesamt hohe Mittelwerte in den Übergangskompetenzen – sowohl zum ersten Erhebungszeitpunkt im 2. Projektquartal, als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt im 4. Projektquartal.
 - Insgesamt zeigen sich im Vergleich der Mittelwerte zu den beiden Erhebungszeitpunkten nur geringe Differenzen - die Effekte sind sehr gering. Das Projekt hat somit die Übergangskompetenzen der Kinder zwar nicht erhöht, aber die vorhandenen Kompetenzen auch nicht negativ beeinflusst.
 - Die Übergangskompetenz mit dem höchst negativen Effekt ist die „Aufgabenorientierung“ (Abfall des Mittelwerts von 3,67 auf 3,47) Dieses Ergebnis lässt sich sicherlich auf die schulischen Lernmethoden zurückführen.
 - Die Übergangskompetenz mit dem höchst positiven Effekt ist die „Selbststeuerung /Rücksichtnahme“ (Anstieg des Mittelwerts von 3,85 auf 4,13). Als ausschlaggebend für diese hohe Differenz kann die hohe Bewertung des Items „Kann sich mit anderen freuen“ zum zweiten Erhebungszeitpunkt angesehen werden (Anstieg des Mittelwerts von 3,8 auf 4,7).

2.4 Auswirkung auf die kindliche Bildungsbiografie

Die Bildungsförderung von Kindern, die am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stehen, ist das Ziel des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4). An dieser Stelle wird dargestellt, inwieweit sich das Projekt nach Einschätzung von Eltern und Fachkräften auf die kindliche Bildungsbiografie ausgewirkt hat²⁰.

2.4.1 Auswirkung auf die Vorfriede des Kindes auf die Schule

Untersuchungsfrage: Hat das Projekt die Vorfriede des Kindes auf die Schule gestärkt?

Ergebnis: Sowohl die Eltern, als auch die Fachkräfte schätzen die Auswirkung des Projekts auf die Vorfriede der Kinder hoch ein. Während 63,9% der Kita-Fachkräfte mit „trifft zu“ bejahen, können dem jedoch nur 32,4 % der Eltern für ihr Kind in dem Ausmaß zustimmen.

			Stärkung der Vorfriede auf Schule				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Institution	Kita	Anzahl	0	2	11	23	36
		%	,0%	5,6%	30,6%	63,9%	100,0%
	Grund- schule	Anzahl	0	1	4	6	11
		%	,0%	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	Eltern	Anzahl	1	5	19	12	37
		%	2,7%	13,5%	51,4%	32,4%	100,0%
Gesamt	Anzahl		1	8	34	41	84
	%		1,2%	9,5%	40,5%	48,8%	100,0%

2.4.2 Auswirkung auf die kindliche Neugier und Experimentierfrieude

Untersuchungsfrage: Hat das Projekt die Neugier und Experimentierfrieude der Kinder gestärkt?

Ergebnis: Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zustimmung hinsichtlich der Stärkung von Neugier und Experimentierfrieude der Kinder durch das Projekt. Jeweils um die 90% von Eltern, Kita-Fachkräften und Grundschul-Lehrkräften stimmen dem mit den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zu.

²⁰ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.4.

			Stärkung Neugier und Experimentierfreude			Gesamt
			trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Institution	Kita	Anzahl	2	10	24	36
		%	5,6%	27,8%	66,7%	100,0%
	Grund- schule	Anzahl	0	4	8	12
		%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	Eltern	Anzahl	3	21	12	36
		%	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
Gesamt	Anzahl		5	35	44	84
	%		6,0%	41,7%	52,4%	100,0%

2.4.3 Auswirkung auf Bildungskontinuität

Untersuchungsfrage: Inwieweit hat das Projekt dazu beigetragen, dass die Kinder beim Übergang in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aufbauen können?

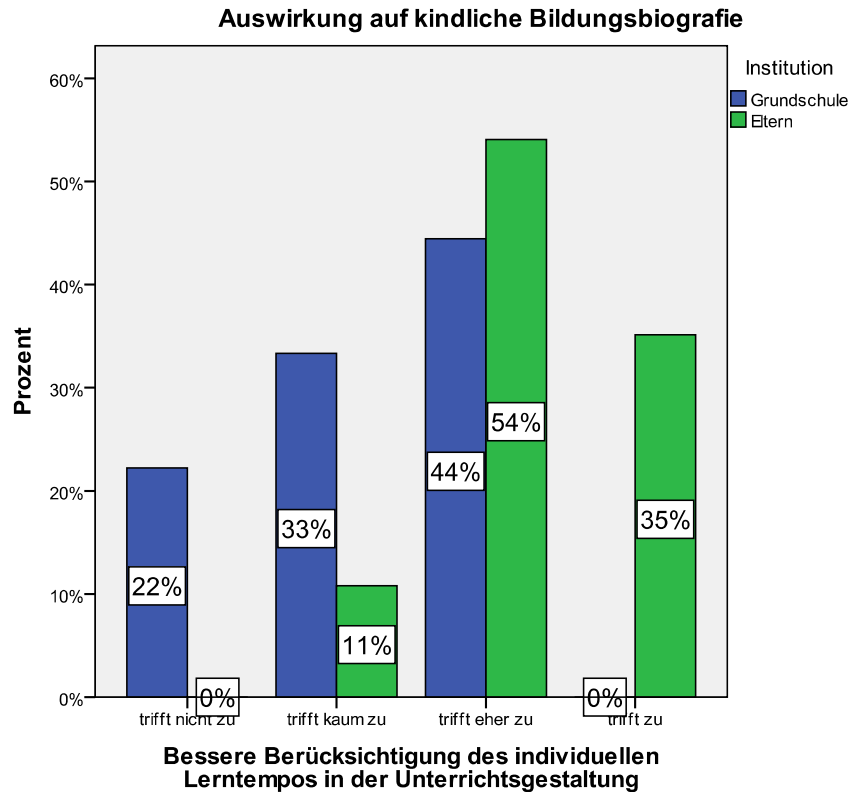
Ergebnis: Inwieweit das Projekt Bildungskontinuität beim Kind begünstigt, wird von den befragten „Institutionen“ recht unterschiedlich eingeschätzt. Während die befragten Kita-Fachkräfte zu 64,7% mit „trifft zu“ zustimmen, erhält dieses Wertelabels von den Grundschul-Lehrkräften und den Eltern jeweils nur eine Zustimmung von etwas mehr als 30%. Die Gesamt-Zustimmung zu den beiden höchst positiven Wertelabels liegt bei 90%.

			Aufbau auf Bekanntes beim Übergang			Gesamt
			trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Institution	Kita	Anzahl	0	12	22	34
		%	,0%	35,3%	64,7%	100,0%
	Grund- schule	Anzahl	1	7	4	12
		%	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
	Eltern	Anzahl	8	15	13	36
		%	22,2%	41,7%	36,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl		9	34	39	82
	%		11,0%	41,5%	47,6%	100,0%

2.4.4 Auswirkung auf Berücksichtigung des individuellen Lerntempos

Untersuchungsfrage: Inwieweit kann durch das Projekt das individuelle Lerntempo der Kinder in der Unterrichtsgestaltung besser berücksichtigt werden? Befragt wurden hierzu nur die Grundschul-Lehrkräfte, sowie die Eltern.

Ergebnis: Die Auswertung der Daten macht deutlich, dass dies von den Eltern wesentlich positiver eingeschätzt wird, als von den Grundschul-Lehrkräften: Während die Eltern die Möglichkeit der Berücksichtigung des individuellen Lerntempos mit 89% zustimmen, erreicht dies von den Grundschul-Lehrkräften nur eine Zustimmung von 44%.



2.4.5 Auswirkung auf einen gelingenden Übergang

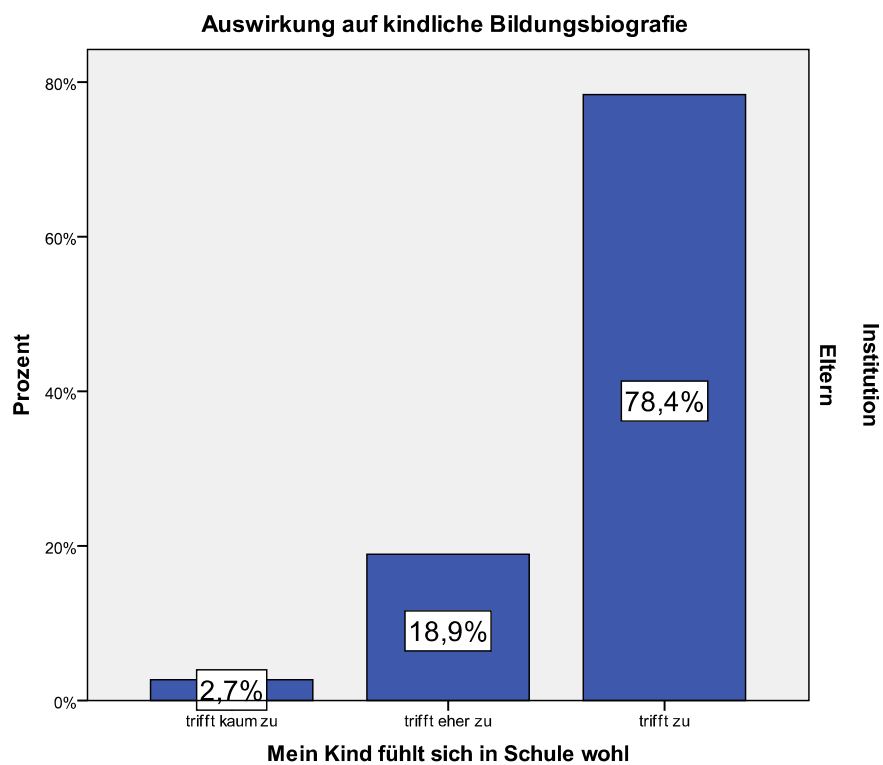
Untersuchungsfrage: Wie hat sich das Projekt insgesamt auf das Gelingen des Übergangs ausgewirkt? Fühlen sich die Kinder in der Schule wohl?

Ergebnis: Während die Eltern das Gelingen des Übergangs für ihr Kind recht positiv einschätzen (44,4% stimmen für „trifft zu“), bewerten dies die Fachkräfte etwas zurückhaltender: so stimmen die Grundschul-Lehrkräfte dem Item „Die Angebote und Maßnahmen haben dazu beigetragen, den Übergang in die Grundschule für alle Kinder gelingen zu lassen“ nur mit 25% im Wertelabel „trifft zu“ zu. Die Gesamtzustimmung (Zusammenziehen der Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“) erreicht jedoch bei beiden Institutionen jeweils eine Zustimmung von ca. 80%.

Als wesentliches Kennzeichen eines gelingenden Übergangs steht das Wohlbefinden des Kindes. Dieses wird mit dem Item „Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl“ von 78,4% der Eltern mit „trifft zu“ und 18,9% mit „trifft eher zu“ befürwortet.

			Übergang ist für alle Kinder gelungen				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Institution	Kita	Anzahl	0	1	19	10	30
		%	,0%	3,3%	63,3%	33,3%	100,0%
	Grund- schule	Anzahl	1	0	5	2	8
		%	12,5%	,0%	62,5%	25,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl		1	1	24	12	38
	%		2,6%	2,6%	63,2%	31,6%	100,0%

			Übergang ist für mein Kind gelungen				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Institution	Eltern	Anzahl	1	5	14	16	36
		%	2,8%	13,9%	38,9%	44,4%	100,0%



2.4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Auswirkung auf Bildungsbiografie

1. **Auswirkung auf Vorfreude des Kindes:** Das Projekt hat die Vorfreude der Kinder auf die Schule gestärkt. So ergibt die Auswertung der Daten der Eltern- und Fachkräftebefragung zur Auswirkung des Projekts auf die kindliche Bildungsbiografie eine Gesamtzustimmung zu den Wertelabels „Trifft eher zu“ und „trifft zu“ mit einen Wert von ca. 90%. Während die Eltern dies für ihr Kind etwas geringer einschätzen (32,4% Zustimmung bei „trifft zu“), bewerten die Kita-Fachkräfte dies deutlich höher (63,95% bei „trifft zu“).
2. **Auswirkung auf kindliche Neugier:** Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zustimmung hinsichtlich der Stärkung von Neugier und Experimentierfreude der Kinder durch das Projekt. Demnach stimmen jeweils um die 90% der befragten Eltern, der befragten Kita-Fachkräfte, sowie der befragten Grundschul-Lehrkräfte einer Stärkung der kindlichen Neugier und Experimentierfreude durch das Projekt zu (Zusammenfassung Zustimmung zu den Wertelabels „trifft eher zu“ u. „trifft zu“)
3. **Auswirkung auf Bildungskontinuität:** Das Projekt begünstigt nach Einschätzung der befragten Eltern und Fachkräfte offenbar die Bildungskontinuität beim Kind. Inwieweit wird jedoch von den befragten „Institutionen“ recht unterschiedlich eingeschätzt. Während die befragten Kita-Fachkräfte zu 64,7% mit „trifft zu“ zustimmen, erhält dieses Wertelabels von den Grundschul-Lehrkräften und den Eltern jeweils nur eine Zustimmung von etwas mehr als 30%. Die Gesamt-Zustimmung zu den beiden höchst positiven Wertelabels liegt bei 90%.
4. **Auswirkung auf Berücksichtigung des individuellen Lerntempos:** Nach Einschätzung der Eltern kann durch das Projekt das individuelle Lerntempo ihres Kindes in der Schule besser berücksichtigt werden. So stimmen 89% der befragten Eltern in der Erhebung zu den Auswirkungen des Projektes auf die kindliche Bildungsbiografie dem Item „Das individuelle Lerntempo meines Kindes wird in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt“ mit den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zu. Etwas zurückhaltender schätzen dies die Grundschul-Lehrkräfte ein: hier erhält das Item nur eine Zustimmung von 44%.
5. **Auswirkung auf einen gelingenden Übergang:** Während die Eltern das Gelingen des Übergangs für ihr Kind recht positiv einschätzen (44,4% stimmen für „trifft zu“), bewerten dies die Fachkräfte etwas zurückhaltender: so stimmen die Grundschul-Lehrkräfte dem Item „Die Angebote und Maßnahmen haben dazu beigetragen, den Übergang in die Grundschule für alle Kinder gelingen zu lassen“ nur mit 25% im Wertelabel „trifft zu“ zu. Die Gesamtzustimmung (Zusammenziehen der Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“) erreicht jedoch bei beiden Institutionen jeweils eine Zustimmung von ca. 80%.

Als wesentliches Kennzeichen eines gelingenden Übergangs steht das Wohlbefinden des Kindes. Dieses wird mit dem Item „Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl“ von 78,4% der Eltern mit „trifft zu“ und 18,9% mit „trifft eher zu“ befürwortet.

2.5 Effekte auf kindlichen Bildungsprozess und kindliches Wohlbefinden

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ zielt durch eine kooperative Übergangsgestaltung auf eine Bildungsförderung von Kindern, die am Übergang von Kindertageseinrichtung zur Grundschule stehen. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4). Während in den beiden Erhebungsbausteinen zuvor (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) die Einschätzungen von Eltern und Fachkräften ausgewertet wurden, werden an dieser Stelle die subjektiven Sichtweisen der Kinder analysiert: Ausgewertet werden die Daten von insgesamt 18 Gruppen-Kinderinterviews, die während zweier Erhebungsphasen (Kita-Zeit und Grundschul-Zeit) mit jeweils den selben 4 Kindern geführt wurden²¹.

2.5.1 Neugier, Erwartungen und Wohlbefinden

Neugierhaltung vor Übergang:

- Die interviewten Kinder freuen sich deutlich auf die Schule. Die Vorfreude zeigt sich in allen Interview-Gruppen. Häufig geäußerte Aspekte von Schule, auf die sich die Freude bezieht, sind: „Englisch“, „Mathe“ (K4a-S2); „Rechnen und Lesen“ (K3a-S1), „Rechnen und Schreiben zu lernen“ (K5a-S1), Geschwister-Kinder „Ja, da sehe ich meinen Bruder“ (K6a-S1).

Erwartungshaltung vor dem Übergang:

- Die Schule als Bildungseinrichtung im Allgemeinen ist bekannt: Die interviewten Kinder haben durchgängig eine Idee, eine Vorstellung von Schule: „Lernen“, „Rechnen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Pausen“, „Hausaufgaben“, „Da kann man Rechnen lernen“ (K5a-S3), „Pausenhof“ (K4a-S2). Sie wissen, was man können muss: „Lesen“, „Schreiben“ (K4a-S4).
- Die zukünftige Schule im Besonderen ist den interviewten Kindern ebenfalls bekannt: Die Kinder berichten von Schulbesuchen, kennen zukünftige Lehrer: „Wir waren mal bei der Frau S. in der Klasse“ (K7a-S2); Sie kennen den Namen der zukünftigen Schule (K4a-S3); „Und wenn wir in der Schule sind, lernen wir gleich Englisch“ (K6a-S7). „Wir waren schon mal auf dem Pausenhof“ (K8a-S2).
- Die Kinder äußern durchgängig positive Erwartungen, keine Angst: „Dass ich nicht mehr im Kindergarten bin. Weil das so langweilig ist“ (K3a-S2). „Das Gute daran ist auch, dass man dann auch Sachen weiß, die wo man vorher noch nicht wusste“ (K3a-S2). „Das ich endlich Lesen und Rechnen kann“ (K3a-S3). „In der Schule wird man schlauer (...) Ja, hier ist man schon schlau, aber in der Schule wird man noch schlauer, Da weiß man noch viel mehr“ (K3a-S7).

²¹ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.5.

Erwartungserfüllung nach dem Übergang:

- Die Erwartungen, die die Kinder von der Schule hatten, wurden erfüllt. Die interviewten Kinder äußern durchgängig, dass es „so schön“ ist, wie sie es sich vorgestellt haben (K5b-S1) (K7b-S2), (K4b-S2), bzw. „Noch besser“ (K5b-S2). „Auch. So, wie ich es mir vorgestellt habe“ (K6b-S1). „Mir geht es auch so gut, wie ich es mir gedacht habe“ (K6b-S2). „Ja, viel mehr“ (K3b-S4). „Weil, da kann man was lernen. Nicht so wie im Kindergarten. da muss man nur rumlaufen. Da haben wir nichts gelernt“ (K3b-S2).

Wohlbefinden nach dem Übergang:

- Die interviewten Kinder äußern durchgängig, dass sie sich in der Schule gut fühlen (K5b-S1), (K4b-S1). „Mir macht es Spaß und mir geht es gut“ (K6b-S1). „Mir macht es Spaß in der Schule“ (K3b-S1). Genannte Gründe beziehen sich auch auf den Beziehungsaspekt: „Weil wir eine so nette Lehrerin haben“ (K8b-S1), weil Freunde da sind (K6b-S1).

2.5.2 Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung**Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung vor dem Übergang:**

- Die interviewten Kinder haben schon während der Kita-Zeit eine Vorstellung über ihre Kompetenzen, auch im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen in der Schule: „Ich kann meinen Namen schon schreiben“ (K5a-S5). „Und ich kann schon rechnen“ (K7a-S3). „Ja, ich kann noch viel mehr schreiben“ (K6a-S5).
- Deutlich wird die Geringschätzung der Lernmöglichkeiten in der Kita durch die interviewten Kinder: „Das ist ja auch langweilig. Vier Jahre Kindergarten“ (K6a-S2). „Dann machen wir endlich mal was anderes“ (K3a-S6). „Vier Jahre Kindergarten. Voll langweilig“ (K3a-S7). „Aber manche Experimente wusste ich ja schon, habe ich ja schon gesagt“ (K3a-S8).

Berücksichtigung des individuellen Lerntempos nach dem Übergang:

- Die interviewten Kinder berichten, dass nicht immer alle Kinder das Gleiche lernen: „Manchmal auch verschieden“, „Weil wir haben Lola-Hefte und da sind manche beim Blauen und manche beim Roten“ (K5b-S3). „Und da gibt es immer so wenn man in grün ist, gibt es die grünen Zeilen wo man lesen soll, wenn man im Roten fertig ist, muss man die roten und dann kriegt man erst die anderen Hefte“ (K5b-S3). „Auch verschiedene“ (K7b-S2). „Manche haben wir gleich, manche nicht“ (K4b-S2). „Wir haben auch manchmal verschiedene Hausaufgaben. (...) Manchmal haben manche Lola und die anderen was anders zum Schreiben“ (K6b-S2). „Manchmal kriegen wir auch verschiedene Hausaufgaben auf“ (K8b-S2). Die genannten Beispiele lassen jedoch vermuten, dass dies unabhängig vom Projekt geschieht und regulärer Bestandteil der Schule ist.

Bildungsfortschritt im Vergleich zur Kita-Zeit:

- Die interviewten Kinder benennen, was sie nun besser können, als in der Kindertageseinrichtung. Deutlich wird dabei manchmal die Abwertung der Lernergebnisse aus der Kita-Zeit: „Buchstaben“. „Ich kann besser lesen“ (K5b-S3). „Schreiben und lesen“ (K7b-S3). „Besser kann ich die Hausaufgaben machen“ (K4b-S4). „Ich kann jetzt besser schneiden“ (K4b-S5). „Ich kann besser ein bisschen lesen“ (K4b-S6). „Schreiben“ (K6b-S3). „Weil, da kann man was lernen. Nicht so wie im Kindergarten. Da muss man nur rumlaufen. Da haben wir nichts gelernt“ (K3b-S2). Einwendend anderes Kind „Doch, da haben wir Experimente gemacht“ (K3b-S3). „Hier machen die viel mehrere“ (K3b-S4). „Wir waren schon im Museum und da haben wir schon Sachen erforscht“ (K3b-S3). „Und im Kindergarten das war voll blöd, da hat man nichts gelernt. Dann bleibt man immer dumm, wenn man im Kindergarten bleibt“ (K3b-S4).

2.5.3 Kontinuität im Bildungsprozess**Portfolio-Arbeit vor dem Übergang:**

- Grundlage für das Anknüpfen am individuellen Bildungsprozess ist auch das Portfolio. Dieses wird von Kindern benannt als „Ordner“ (K5a-S10), der Bilder und Fotos beinhaltet „wo wir Sachen gemacht haben“ (K5a-S10). „Und wenn wir in die Schule kommen, dann müssen wir die Ordner mitnehmen“ (K5a-S11). „Mein ist so ein Heft, später für die Schule“ (K3a-S4). „Wo wir dann was malen oder was lernen, da machen wir, heften wir das immer da ein“ (K8a-S5).

Arbeit mit Brückenthema und Lernwerkstatt vor dem Übergang:

- Von den interviewten Kindern werden konkret Projekte benannt, die im Rahmen der Brückenthemen entwickelt wurden. Auch weisen sie Kenntnis über die Bedeutung der Projekte für den Übergang auf: „Im Kindergarten gibt es jetzt so ein Schulprojekt und in der Schule geht das Schulprojekt weiter“ (K7a-S4). „Ja, da ist der Übergang leichter“ (K7a-S4). „Ja, vom Kindergarten in die Schule“ (K7a-S4). „Wir bauen da ein Traumhaus“ (K7a-S4). „Wir haben experimentiert“ (K4a-S8): „Wir haben einen Strohhalm ins Wasser gehalten und dann so gepustet“. „Hunderte Experimente“ (K3a-S4).
- Ebenso berichten die Kinder von den Lernwerkstätten: „Wir haben da hinten in der Lernwerkstatt so Stäbe, wo man so mit Häuser bauen kann und so“ (K7a-S5).

Aufbau auf Bekanntes nach dem Übergang:

- Die interviewten Kinder können verschiedene Aspekte benennen, die sie schon in der Kita gemacht haben und die nun in der Schule wieder aufgegriffen werden: Wir basteln da Bücher“ (K5b-S4); „Basteln“ (K5b-S5), „Wir konnten schon im Kindergarten ein bisschen Buchstaben und jetzt können wir es auch gut“ (K8b-S4). „Und wir turnen jetzt auch in der Schule“ (K7b-S4). „Wir haben auch im Kindergarten gesungen und in der Schule singen wir jetzt auch“ (K7b-S5). „Man muss sich im Kindergarten benehmen und

das muss man für die Schule lernen“ (K5b-S6). „Im Kindergarten haben wir manchmal mit Wassermalfarbe malen dürfen. Und dann hier auch manchmal“ (K7b-S4). „Schon viel“ (K4b-S8). Manche Kinder verneinen auch spontan die Frage, ob sie in der Schule Dinge machen, die sie schon im Kindergarten gemacht haben (K3b). Häufig werden dann aber doch „Experimente“ genannt (K3b-S3), aber auch mit der Einschränkung „Ja, aber nicht die gleichen“, „Auf jeden Fall nicht“ (K3b-S4).

Arbeit an Brückenthema nach Übergang:

- „Zahlenland“ (K5b-S5) – wird benannt auf die Frage, ob sie im Kindergarten Dinge gemacht haben, die für die Schule wichtig sind. „Wir machen im Kindergarten Experimente und in der Schule in unserer Klasse“ (K4b-S7). „Ja, Würfelbilder, die haben wir da drüben auch gemacht“ (K6b-S4).

2.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Bildungsprozess & Wohlbefinden

1. Auswirkung auf Neugier, Erwartungen und Wohlbefinden:

- ⇒ Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, verfügen die Kinder vor dem Übergang über eine hohe Neugierhaltung gegenüber der Schule und Vorfreude auf die Schule.
- ⇒ Die Kinder haben konkrete Vorstellungen von Schule im Allgemeinen und ihrer zukünftigen Schule im Besonderen, so dass der Übergang für sie einschätzbar ist.
- ⇒ Der Übergang zur Schule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt: sie äußern keine Angst, sondern nur Hoffnungen auf weitere Lernfortschritte.
- ⇒ Diese positive Erwartungserhaltung wird nach dem Übergang nicht enttäuscht: die interviewten Kinder äußern durchgängig, dass es in der Schule so schön ist, wie sie es sich vorgestellt hatten.
- ⇒ Nach dem Übergang verfügen die interviewten Kinder über ein ausgeprägtes Wohlbefinden. So machen sie durchgängig deutlich, dass sie sich in der Schule gut fühlen.

2. Auswirkung auf das Erkennen der eigenen Bildungsentwicklung:

- ⇒ Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, haben die interviewten Kinder schon während der Kita-Zeit eine genaue Vorstellung über ihre vorhandenen Kompetenzen, auch im Hinblick auf zukünftige Anforderungen in der Schule. Neben dem Stolz auf die eigenen Kompetenzen wird aber auch die Geringschätzung der Lernmöglichkeiten in der Kita deutlich.

- ⇒ Nach dem Übergang können die interviewten Kinder deutlich ihre Bildungsfortschritte im Vergleich zur Kindertageseinrichtung benennen.
- ⇒ Wie die Analyse der Kinderinterviews zeigt, wird in der Unterrichtsgestaltung nach dem Übergang in die Schule das individuelle Lerntempo der Kinder berücksichtigt. So berichten die Kinder, dass nicht immer alle Kinder das Gleiche lernen, sondern mit individuellen Aufgaben betraut werden.

3. **Auswirkung auf die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse**

- ⇒ Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, werden für das Anknüpfen am individuellen Bildungsprozess in der Kita-Zeit Portfolios angelegt. Die von den Kindern als „Ordner“ bezeichneten Portfolios werden in den Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr erwähnt.
- ⇒ Von den interviewten Kindern werden sowohl in den Interviews während der Kita-Zeit, als auch in den Interviews während der Grundschulzeit konkret Projekte benannt, die im Rahmen der Brückenthemen entwickelt wurden. Ebenso berichten sie von den Lernwerkstätten.
- ⇒ Wie die Interviews aufzeigen, können die Kinder nach dem Übergang auf Bekanntes aufbauen. So benennen sie verschiedene Aspekte, die sie schon in der Kita gemacht haben und die nun wieder in der Schule aufgegriffen werden – neben recht allgemeinen Dingen (singen, turnen) benennen sie auch „Experimente“.

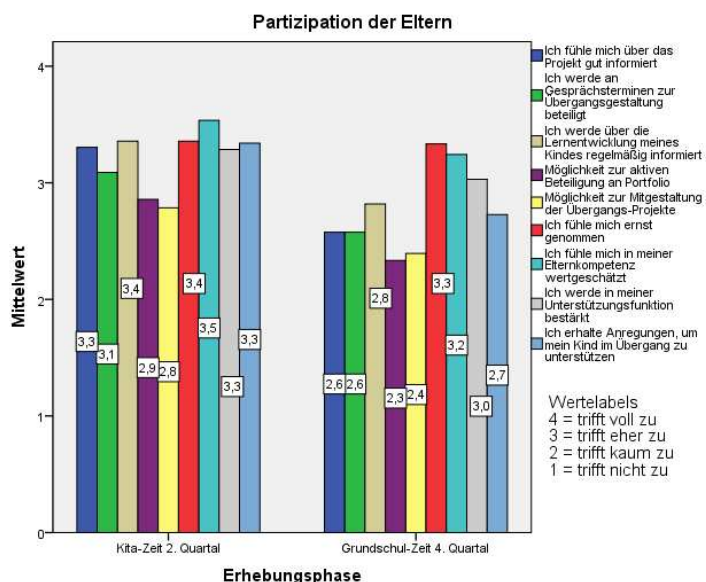
2.6 Partizipation der Eltern an der Übergangsgestaltung

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ zielt auf den Einbezug der Eltern in die Übergangsgestaltung – Sie sollen durch ihre Beteiligung Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind gewinnen (Projektziel 5), sowie in ihrer Unterstützungsfunktion für ihre Kinder gestärkt werden und Anregungen erhalten (TZ 5.5). An dieser Stelle wird dargestellt, inwieweit dies aus Sicht der Eltern gelungen²².

2.6.1 Bereiche und Ausmaß der Projektbeteiligung

Untersuchungsfrage: In welchen Bereichen fand in welchem Ausmaß aus Sicht der Eltern eine Beteiligung statt? Gibt es einen Unterschied in der Beteiligung während Kita-Zeit und Grundschul-Zeit?

Ergebnis: Erfragt wurden 9 Bereiche möglicher Eltern-Partizipation (siehe Tabellen unten). Als wesentliches Ergebnis kann festgehalten werden, dass der Einbezug der Eltern in die unterschiedlichen Partizipations-Bausteine eher während der Kita-Zeit als gelungen angesehen werden kann, als während der Grundschul-Zeit. So ist im Kita-Grundschul-Vergleich in allen 9 Items zur Eltern-Partizipation im höchst-positiven Wertelabel „trifft zu“ eine deutliche prozentuale Abnahme in der Zustimmung zu verzeichnen und jeweils ein deutlicher prozentualer Anstieg in den Wertelabels „trifft nicht zu“ und „trifft kaum zu“.



Bestätigt wird diese Tendenz auch durch den Mittelwert-Vergleich: Wie die Analyse der Ergebnisse auf Basis der Mittelwerte aufzeigt, hat sich das Niveau der Eltern-Partizipation während der Grundschul-Zeit im Vergleich zum Niveau der Kita-Zeit deutlich verringert. Während der Gesamt-Mittelwert zur Bewertung der Eltern-Partizipation in der Kita-Zeit bei 3,2 liegt, beträgt er während der Grundschul-Zeit nur noch 2,7.

Wenngleich sich im Gesamtwert kein Anstieg in der Eltern-Partizipation zwischen Kita-Zeit und Grundschul-Zeit aufweisen lässt, so zeigen sich aber während der Grundschul-Zeit in 3 Partizipations-Bausteinen eine deutlich hohe Zustimmung (= Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zusammen), so dass in diesen Bereichen durchaus von einer gelungen Eltern-Partizipation während der Grundschul-Zeit gesprochen werden kann:

²² Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.6.

- B6 „Ich fühle mich ernst genommen“: 92% Zustimmung
- B7 „Ich fühle mich in meiner Elternkompetenz wertgeschätzt“: 86% Zustimmung
- B8 „Ich werde in meiner Unterstützungsfunktion bestärkt“: 81% Zustimmung

Diese Analyse macht deutlich, dass während der Grundschul-Zeit eher eine Partizipation in den Bereichen erfolgt, die mit der Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern und mit Wertschätzung zu tun haben, als durch die Beteiligung an konkreten Aktionen.

Die geringste Zustimmung im Mittelwertvergleich, sowohl während der Kita-Zeit, als auch der Grundschul-Zeit erhalten die Items „Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am Portfolio“ und „Möglichkeit zur Mitgestaltung der Übergangs-Projekte“.

			B1 Ich fühle mich über das Projekt gut informiert				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	1	4	28	26	59
	2. Quartal	%	1,7%	6,8%	47,5%	44,1%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	5	10	16	5	36
	4. Quartal	%	13,9%	27,8%	44,4%	13,9%	100,0%

			B2 Ich werde an Gesprächsterminen zur Übergangsgestaltung beteiligt				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	3	7	28	21	59
	2. Quartal	%	5,1%	11,9%	47,5%	35,6%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	4	14	11	7	36
	4. Quartal	%	11,1%	38,9%	30,6%	19,4%	100,0%

			B3 Ich werde über die Lernentwicklung meines Kindes regelmäßig informiert				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	1	9	17	34	61
	2. Quartal	%	1,6%	14,8%	27,9%	55,7%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	4	10	12	11	37
	4. Quartal	%	10,8%	27,0%	32,4%	29,7%	100,0%

			B4 Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am Portfolio				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	8	10	25	15	58
	2. Quartal	%	13,8%	17,2%	43,1%	25,9%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	9	10	13	3	35
	4. Quartal	%	25,7%	28,6%	37,1%	8,6%	100,0%

			B5 Möglichkeit zur Mitgestaltung der Übergangs-Projekte				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	6	12	28	13	59
	2. Quartal	%	10,2%	20,3%	47,5%	22,0%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	10	10	9	6	35
	4. Quartal	%	28,6%	28,6%	25,7%	17,1%	100,0%

			B6 Ich fühle mich ernst genommen				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	2	7	17	35	61
	2. Quartal	%	3,3%	11,5%	27,9%	57,4%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	1	2	17	17	37
	4. Quartal	%	2,7%	5,4%	45,9%	45,9%	100,0%

			B7 Ich fühle mich in meiner Elternkompetenz wertgeschätzt				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	1	2	20	38	61
	2. Quartal	%	1,6%	3,3%	32,8%	62,3%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	2	3	16	16	37
	4. Quartal	%	5,4%	8,1%	43,2%	43,2%	100,0%

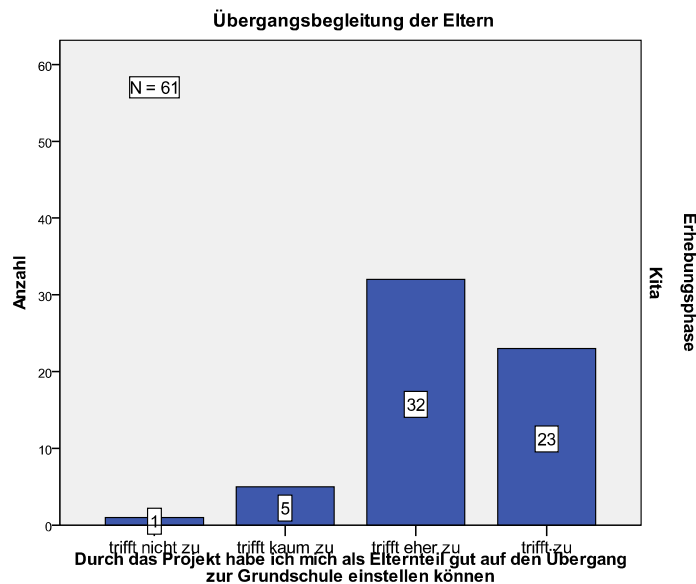
			B8 Ich werde in meiner Unterstützungsfunktion bestärkt				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	3	4	24	29	60
	2. Quartal	%	5,0%	6,7%	40,0%	48,3%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	3	4	18	12	37
	4. Quartal	%	8,1%	10,8%	48,6%	32,4%	100,0%

			B9 Ich erhalte Anregungen, um mein Kind im Übergang zu unterstützen				Gesamt
			trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Erhebungsphase	Kita-Zeit	Anzahl	2	5	25	29	61
	2. Quartal	%	3,3%	8,2%	41,0%	47,5%	100,0%
	Grundschul-Zeit	Anzahl	4	11	12	9	36
	4. Quartal	%	11,1%	30,6%	33,3%	25,0%	100,0%

2.6.2 Übergangsbegleitung der Eltern

Untersuchungsfrage: Übergangsbewältigung ist nicht nur eine Entwicklungsanforderung für die Kinder, sondern auch eine Herausforderung für die Eltern – auch sie erleben im Übergang Anforderungen auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene, die sie bewältigen müssen. So war es neben der Untersuchung des Partizipations-Ausmaßes auch von Interesse zu erkunden, inwieweit die Eltern von dem Übergangprojekt profitieren. Fühlen sie sich durch die kooperative Übergangsgestaltung in dem Maße eingebunden, dass sie sich selbst gut auf den Übergang einstellen konnten? Diese Frage wurde vor dem Wechsel der Kinder in die Schule im zweiten Quartal in einem Elternfragebogen erhoben.

Ergebnis: Im Hinblick auf die Frage, inwiefern sich die Eltern durch das Projekt gut auf den Übergang zur Grundschule einstellen konnten, wurde dies von insgesamt 61 befragten Eltern von 32 mit „trifft eher zu“ und von 23 mit „trifft zu“ bewertet. Lediglich 6 Eltern konnten dem nicht zustimmen.



2.6.3 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit

Untersuchungsfrage: Am Ende des Projektjahres war es von Interesse, die Zufriedenheit der Eltern mit verschiedenen Formen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren des Projektes zu erfahren. Erfragt wurden 9 Bereiche:

- Z1: Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern
- Z2: Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Eltern
- Z3: Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule
- Z4: Zufriedenheit mit Begleitung der Eltern durch Kita
- Z5: Zufriedenheit mit Begleitung der Eltern durch Grundschule
- Z6: Zufriedenheit mit Begleitung des Kindes durch Kita
- Z7: Zufriedenheit mit Begleitung des Kindes durch Grundschule
- Z8: Zufriedenheit mit der Möglichkeit der Mitarbeit an Übergangs-Projekten in Kita
- Z9: Zufriedenheit mit der Möglichkeit der Mitarbeit an Übergangs-Projekten in Grundschule

Ergebnis: In den ersten 7 Bereichen (Z1-Z7) wurde jeweils eine Gesamtzufriedenheit (Zustimmung zu den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“) mit ca. 70-85% erreicht. Somit kann von einer hohen Zufriedenheit mit diesen Formen der Zusammenarbeit ausgegangen werden. Lediglich die Zufriedenheit mit der Möglichkeit der eigenen Mitarbeit an Übergangs-Projekten in Kita und Grundschule hat nur eine Gesamtzufriedenheit von 56%, bzw. 67% erreicht.

Diese Tendenz der geringen Zufriedenheit der Eltern mit der Möglichkeit der konkreten Mitgestaltung von Projektaktivitäten zeigt sich auch noch mal im Mittelwertvergleich: Die Items Z8 und Z9 (Möglichkeit zur Mitarbeit an Übergangs-Projekten) erhalten im Mittel deutlich niedrigere Werte, als die übrigen 7 Items.

Z1 Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,4	5,4
	nicht zufrieden	1	2,7	2,7	8,1
	wenig zufrieden	6	16,2	16,2	24,3
	zufrieden	18	48,6	48,6	73,0
	sehr zufrieden	10	27,0	27,0	100,0
	Gesamt	37	100,0	100,0	

Z2 Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen GS und Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,4	5,4
	wenig zufrieden	6	16,2	16,2	21,6
	zufrieden	18	48,6	48,6	70,3
	sehr zufrieden	11	29,7	29,7	100,0
	Gesamt	37	100,0	100,0	

Z3 Zufriedenheit mit Zusammenarbeit zwischen Kita und GS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,4	5,4
	wenig zufrieden	3	8,1	8,1	13,5
	zufrieden	20	54,1	54,1	67,6
	sehr zufrieden	12	32,4	32,4	100,0
	Gesamt	37	100,0	100,0	

Z4 Zufriedenheit mit Begleitung der Eltern durch Kita

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,4	5,4
	wenig zufrieden	7	18,9	18,9	24,3
	zufrieden	21	56,8	56,8	81,1
	sehr zufrieden	7	18,9	18,9	100,0
	Gesamt	37	100,0	100,0	

Z5 Zufriedenheit mit Begleitung der Eltern durch GS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,6	5,6
	wenig zufrieden	8	21,6	22,2	27,8
	zufrieden	19	51,4	52,8	80,6
	sehr zufrieden	7	18,9	19,4	100,0
	Gesamt	36	97,3	100,0	
Fehlend	System	1	2,7		
Gesamt		37	100,0		

Z6 Zufriedenheit mit Begleitung des Kindes durch Kita

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	1	2,7	2,8	2,8
	wenig zufrieden	6	16,2	16,7	19,4
	zufrieden	16	43,2	44,4	63,9
	sehr zufrieden	13	35,1	36,1	100,0
	Gesamt	36	97,3	100,0	
Fehlend	System	1	2,7		
Gesamt		37	100,0		

Z7 Zufriedenheit mit Begleitung des Kindes durch GS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	2	5,4	5,6	5,6
	wenig zufrieden	2	5,4	5,6	11,1
	zufrieden	19	51,4	52,8	63,9
	sehr zufrieden	13	35,1	36,1	100,0
	Gesamt	36	97,3	100,0	

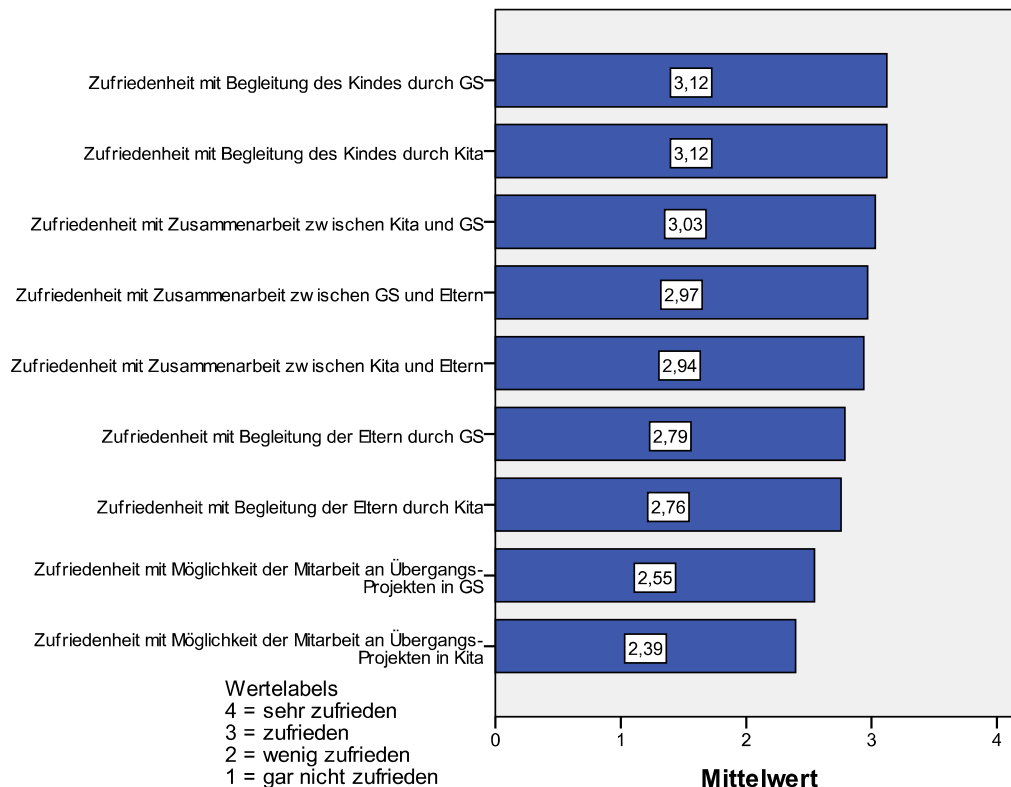
Z8 Zufriedenheit mit Möglichkeit der Mitarbeit an Übergangs-Projekten in Kita

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	7	18,9	19,4	19,4
	wenig zufrieden	8	21,6	22,2	41,7
	zufrieden	18	48,6	50,0	91,7
	sehr zufrieden	3	8,1	8,3	100,0
	Gesamt	36	97,3	100,0	
Fehlend	System	1	2,7		
Gesamt		37	100,0		

Z9 Zufriedenheit mit Möglichkeit der Mitarbeit an Übergangs-Projekten in GS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht angeboten	5	13,5	14,3	14,3
	wenig zufrieden	5	13,5	14,3	28,6
	zufrieden	20	54,1	57,1	85,7
	sehr zufrieden	5	13,5	14,3	100,0
	Gesamt	35	94,6	100,0	
Fehlend	System	2	5,4		
Gesamt		37	100,0		

Eltern: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit der Akteure



2.6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Partizipation der Eltern

1. **Bereiche und Ausmaß der Projektbeteiligung:**

- Die Möglichkeit der Partizipation im Hinblick auf ausgewählte Bereiche war nach Einschätzung der Eltern während der Grundschul-Zeit weniger gegeben, als während der Kita-Zeit: alle erfragten 9 Items sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich in ihrem Zustimmungsmittelwert gesunken.
- Die Auswertung der relativen Häufigkeiten zur Möglichkeit der Partizipation an verschiedenen Projektbausteinen zeigt große Differenzen im höchst-positiven Wertelabel „trifft zu“ zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten Kita-Zeit und Grundschul-Zeit: in allen 9 Items hat die Zustimmung mit dem Wertelabel „trifft zu“ deutlich abgenommen, dafür ist die Zustimmung zu den Wertelabels „trifft nicht zu“ und „trifft kaum zu“ in der Erhebung während der Grundschul-Zeit deutlich in der prozentualen Häufigkeit gestiegen.
- Die weitere Analyse macht deutlich, dass während der Grundschul-Zeit eher eine Partizipation in den Bereichen erfolgt, die mit der Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern und mit Wertschätzung zu tun haben, als durch die Beteiligung an konkreten Aktionen.
 - B6 „Ich fühle mich ernst genommen“: 92% Zustimmung
 - B7 „Ich fühle mich in meiner Elternkompetenz wertgeschätzt“: 86% Zustimmung
 - B8 „Ich werde in meiner Unterstützungsfunktion bestärkt“: 81% Zustimmung

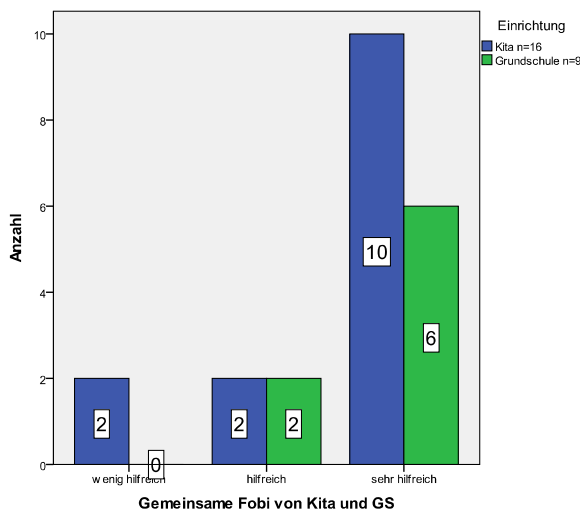
In diesen Bereichen kann durchaus von einer gelungen Eltern-Partizipation während der Grundschul-Zeit gesprochen werden.

- Die geringste Zustimmung im Mittelwertvergleich, sowohl während der Kita-Zeit, als auch der Grundschul-Zeit erhalten die Items B4 „Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am Portfolio“ und B5 „Möglichkeit zur Mitgestaltung der Übergangs-Projekte“.
 - Dieser prä-post-Vergleich ist aus folgenden Gründen jedoch nur eingeschränkt gültig ist: a) durch das Versäumnis der Einrichtungen, die Elternfragebögen vor Ausgabe zu codieren, konnte nicht sicher gestellt werden, dass es sich zu beiden Erhebungszeitpunkten um dieselben Eltern handelt, b) zum 2. Erhebungszeitpunkt nahmen nur ungefähr 50% so viele Eltern an der Befragung teil, wie zum 1. Erhebungszeitpunkt.
2. **Übergangsbegleitung der Eltern:** In einer Befragung vor dem Wechsel in die Schule gaben von 61 befragten Eltern 55 Eltern mit „trifft zu“ und „trifft eher zu“ an, sich durch das Projekt gut auf den Übergang zur Grundschule einstellen zu können
3. **Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit:** Erfragt wurde die Zufriedenheit mit verschiedenen Formen der Zusammenarbeit. Die Zufriedenheit mit Aspekten der Eltern-Partizipation (Möglichkeit der Mitarbeit an Projekten) erhielt im Mittel hierbei deutlich niedrigere Werte, als die Zufriedenheit mit anderen Formen der Zusammenarbeit (Begleitung des Kindes durch die Einrichtung, Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen).

2.7 Wichtigkeit zentraler Projektbausteine

Als Stütze zur Umsetzung des Projekts „Offensive Bildung macht Schule“ wurden verschiedene strukturelle Elemente implementiert (vgl. Kap. 1.2.7). Am Ende des Projektjahres war es von Interesse, zu untersuchen, welche Bedeutung diesen zentralen Projektbausteinen nach Einschätzung der beteiligten Fachkräfte und der Eltern im Rahmen kooperativer Übergangsgestaltung zugeschrieben wird²³. Zeigen sich hierbei Tendenzen in der Wichtigkeit einzelner Instrumente? Insgesamt wurden die Daten von 37 Eltern, 38 Kita-Fachkräften (davon 16 Tandem-Mitglieder) und 12 Grundschul-Lehrkräften²⁴ (davon 9 Tandem-Mitglieder) in die Auswertung einbezogen werden.

2.7.1 Gemeinsame Fortbildung



Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich bewerten die geschulten Tandem-Mitglieder eine gemeinsame Fortbildung von Kita und Grundschule für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: 8 Grundschul-Tandem-Mitglieder, sowie 12 von 14 Kita-Tandem-Mitgliedern halten eine gemeinsame Fortbildung der beiden Bildungseinrichtungen für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“. Lediglich 2 Kita-Tandem-Mitglieder halten diese Maßnahme für „wenig hilfreich“.

2.7.2 Einbezug der Eltern in übergangsbezogene Projekte

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich bewerten die Fachkräfte die Tandem-Sitzungen für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: Der Einbezug der Eltern in Projekte und Maßnahmen wird als überwiegend hilfreich für die kooperative Übergangsgestaltung bewertet. Lediglich 5 von 47 Fachkräften halten dies für „wenig hilfreich“

		Einbezug der Eltern in Übergangsgestaltung			Gesamt
		wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	3	15	18	36
	Grundschule	2	4	5	11
Gesamt		5	19	23	47

²³ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.7.

²⁴ Berücksichtigt wurde nur die Einschätzung von den Kita-Fachkräften, die vor dem Übergang mit den Vorschulkindern gearbeitet haben, sowie von den Lehrkräften, die nach dem Übergang die Leitung einer 1. Klasse inne hatten – und somit theoretisch die Möglichkeit des Zugangs zu den Projektbausteinen hatten.

2.7.3 Tandem-Sitzungen

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich bewerten die Fachkräfte die Tandem-Sitzungen für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: Die Tandem-Sitzungen werden als überwiegend hilfreich für die kooperative Übergangsgestaltung bewertet. Lediglich 1 von 46 Fachkräften hält dies für „wenig hilfreich“.

		Tandem-Sitzungen			Gesamt
		wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	0	16	20	36
	Grundschule	1	6	3	10
Gesamt		1	22	23	46

2.7.4 Begleitung durch Prozessberater, Coaches, Kooperationsbeauftragte

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich bewerten die Fachkräfte die unterstützende Beratung und Begleitung durch externe Prozessberater, Coaches der Fachhochschule Koblenz und einrichtungszugehörigen Kooperationsbeauftragte?

Ergebnis: Alle drei Instrumente werden überwiegend als hilfreich bewertet. Im Vergleich Kita-Grundschule erfolgte die jeweils höchste Zuschreibung der Wichtigkeit durch die Kindertageseinrichtungen. Im Mittelwertvergleich kommt der Variablen „Kooperationsbeauftragter“ mit einem Wert von 3,5 die höchste Wichtigkeit zu, während die übrigen beiden Variablen jeweils einen Wert um 3,1 erreichen.

		Beratung durch Prozessbegleiter				Gesamt
		nicht hilfreich	wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	1	4	13	16	34
	Grundschule	0	4	5	0	9
Gesamt		1	8	18	16	43

		Einrichtung von Coaches				Gesamt
		nicht hilfreich	wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	1	5	11	16	33
	Grundschule	0	4	5	1	10
Gesamt		1	9	16	17	43

		Kooperationsbeauftragte			Gesamt
		wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	3	10	23	36
	Grundschule	0	8	4	12
Gesamt		3	18	27	48

Mittelwertvergleich

Einrichtung		Kooperationsbeauftragte	Beratung durch Prozessbegleiter	Einrichtung von Coaches
Insgesamt	Mittelwert	3,5000	3,1395	3,1395
	N	48	43	43

2.7.5 Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich halten die Fachkräfte die Entwicklung eines gemeinsamen einrichtungsübergreifenden Bildungsverständnisses für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: 45 von 46 Fachkräften halten die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“.

		Entwicklung gemeinsames Bildungsverständnis			Gesamt
		wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	1	10	24	35
	Grundschule	0	6	5	11
Gesamt		1	16	29	46

2.7.6 Einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich, bzw. wichtig halten die Fachkräfte und die Eltern die einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: Der überwiegende Anteil der Fachkräfte (35 von 43) bewerten die einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit für hilfreich, bzw. sehr hilfreich. Und 32 von 36 Elternteilen halten die Umsetzung individueller Lernangebote auf Grundlage des Bildungsportfolios im Rahmen der Übergangsgestaltung für wichtig, bzw. sehr wichtig.

			Einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit				Gesamt
			nicht hilfreich	wenig hilfreich	hilfreich	sehr hilfreich	
Einrichtung	Kita	Anzahl	1	4	12	17	34
		%	2,9%	11,8%	35,3%	50,0%	100,0%
	Grund- schule	Anzahl	1	2	5	1	9
		%	11,1%	22,2%	55,6%	11,1%	100,0%
Gesamt		Anzahl	2	6	17	18	43
		%	4,7%	14,0%	39,5%	41,9%	100,0%

		Individuelle Lernangebote auf Grundlage Portfolio			Gesamt
		wenig wichtig	wichtig	sehr wichtig	
Einrichtung	Eltern	4	16	16	36

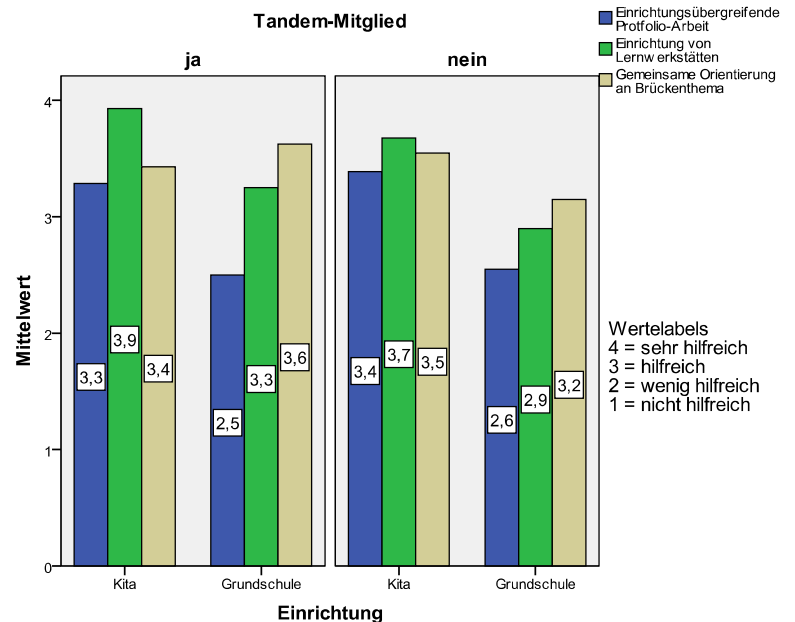
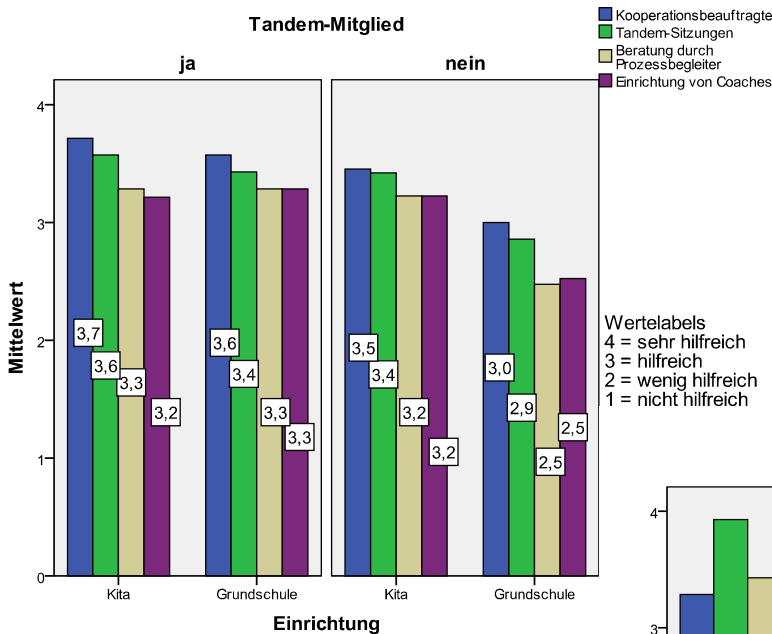
2.7.7 Einrichtung von Lernwerkstätten und Orientierung an Brückenthema

Untersuchungsfrage: Für wie hilfreich, bzw. wichtig halten die Fachkräfte und die Eltern die Implementierung von Lernwerkstätten und die gemeinsame Orientierung an einem Brückenthema für die kooperative Übergangsgestaltung?

Ergebnis: Beide Aspekte erhalten vom überwiegenden Anteil der Fachkräfte (Lernwerkstatt: 45 von 47; Brückenthema: 42 von 46) und der Eltern (Lernwerkstatt: 32 von 37; Brückenthema: 33 von 37) eine hohe Zustimmung bei den Wertelabels „hilfreich“ und „sehr hilfreich“, bzw. „wichtig“ und „sehr wichtig“.

2.7.8 Mittelwert

Im abschließenden Mittelwertvergleich wird noch mal zwischen der Einschätzung der Tandem-Mitglieder und der Bewertung der übrigen Fachkräfte unterschieden. Wie die Auswertung der Daten zeigt, erhalten sowohl die Elemente unterstützender Beratung und Begleitung durch „einrichtungszugehörige Kooperationsbeauftragte“, „Tandem-Sitzungen“, „externe Prozessbegleiter“ und „Coaches der Fachhochschule Koblenz“, wie auch die Praxis-Instrumente „übergreifende Portfolio-Arbeit“, „Einrichtung von Lernwerkstätten“ und „Orientierung am Brückenthema“ von den Tandem-Mitgliedern durchgängig höhere Mittelwert als von den nicht-Tandem-Mitgliedern. Ebenso sind die Mittelwerte in der Gruppe der Grundschul-Lehrkräfte hierbei überwiegend niedriger, als in der Gruppe der Kita-Fachkräfte.



2.7.9 Zusammenfassung der Ergebnisse: Wichtigkeit der Projektbausteine

1. **Gemeinsame Fortbildung:** Wie die Auswertung der Daten zeigt, bildet die gemeinsame Fortbildung für Kita-Fachkräfte und Grundschul-Lehrkräfte eine bedeutsame Stellschraube für die kooperative Übergangsgestaltung: 8 Grundschul-Tandem-Mitglieder, sowie 12 von 14 Kita-Tandem-Mitgliedern halten eine gemeinsame Fortbildung der beiden Bildungseinrichtungen für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“.
2. **Einbindung der Eltern in Übergangsgestaltung:** Der Einbezug der Eltern in das Projekt wird überwiegend als hilfreich für die kooperative Übergangsgestaltung bewertet. Lediglich 5 von 47 Fachkräften halten dies für „wenig hilfreich“.
3. **Tandem-Sitzungen:** Die Tandem-Sitzungen als entscheidendes Kooperations-Gremium, in dem sich die Kooperationsbeauftragten von Kita und Grundschule auf Augenhöhe begegnen, werden überwiegend als hilfreich für die kooperative Übergangsgestaltung bewertet. Lediglich 1 von 46 Fachkräften hält dies für „wenig hilfreich“.
4. **Unterstützende Beratung und Begleitung (Kooperationsbeauftragte, Prozessbegleiter, Coaches):** Die Begleitung der Bildungseinrichtungen durch externe Prozessberater und Coaches, wie auch die Implementierung der zentralen Kooperationsbeauftragten als einrichtungszugehörige Organisatoren, werden von den Fachkräften durchgängig als hilfreich bewertet. Im Mittelwertvergleich kommt der Variablen „Kooperationsbeauftragter“ mit einem Wert von 3,5 die höchste Wichtigkeit zu, während die übrigen beiden Variablen jeweils einen Wert um 3,1 erreichen. Diese Mittelwertsdifferenz zu Gunsten des Kooperationsbeauftragten kann durchaus auf die größere Zugänglichkeit und Nutzenziehung von allen Fachkräften zurückgeführt werden.
5. **Praxis-Instrumente (Portfolio-Arbeit, Brückenthema, Lernwerkstätten):** Sowohl die einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit zwischen den beiden Lernorten, als auch die Einrichtung von Lernwerkstätten und die übergreifende Orientierung an einem Brückenthema werden von den Fachkräften überwiegend als „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“ eingeschätzt. Hierbei erhält die Portfolio-Arbeit in ihrer Bedeutsamkeit allerdings insbesondere von den Grundschul-Lehrkräften deutlich weniger Zustimmung, als von den Kita-Fachkräften, (66% : 85%). Bei den Eltern halten 32 von 36 Elternteilen die Umsetzung individueller Lernangebote auf Grundlage des Bildungsportfolios im Rahmen der Übergangsgestaltung für wichtig, bzw. sehr wichtig. Der Ansatz der gemeinsamen Orientierung von Kita und GS an einem Brückenthema zur Unterstützung der Anschlussfähigkeit in Übergangsprozessen, sowie die Einrichtung von Lernwerkstätten zur Umsetzung von Brückenthemen-Projekten werden hingegen von beiden Bildungseinrichtungen in ihrer Bedeutung für die kooperative Übergangsgestaltung hoch eingeschätzt: Beide Instrumente erhalten von den Fachkräften beider Einrichtungen um die 90% Zustimmung zu den Wertelabels „hilfreich“ und „sehr hilfreich“.
6. **Gemeinsames Bildungsverständnis:** 45 von 46 Fachkräften halten die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“.

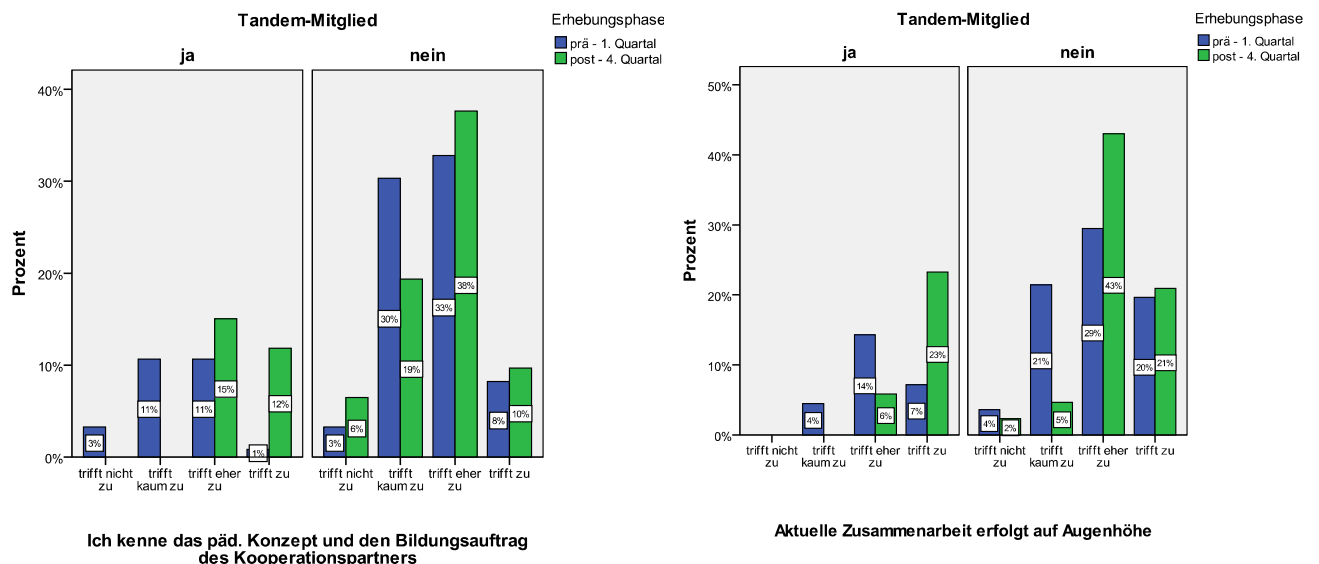
2.8 Auswirkungen auf die Praxis

Das Projekt „Offensive Bildung“ zielt auf die nachhaltige Implementierung zentraler Projektbausteine (vgl. Kapitel 1.2.7), wie zum Beispiel der Portfolio-Arbeit, dem einrichtungsübergreifenden Bezug auf ein Brückenthema und die perspektivische Nutzung der Lernwerkstätten, wie auch den Einbezug der Eltern. Inwieweit diese und andere Aspekte die praktische Arbeit beeinflusst haben, wurde aus Sicht der Fachkräfte ermittelt²⁵ und wird im Folgenden dargestellt.

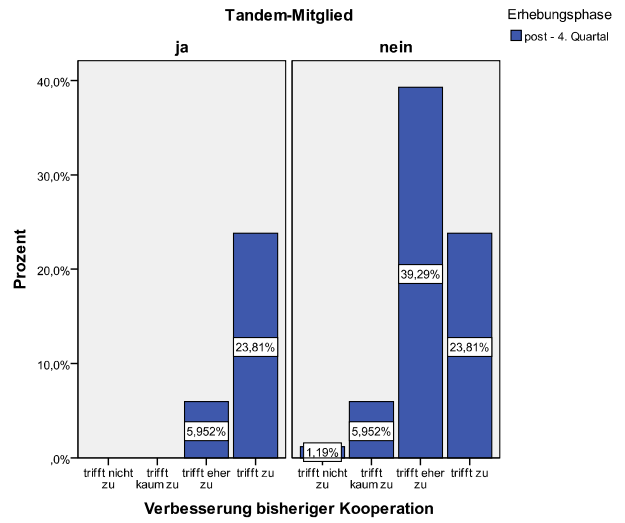
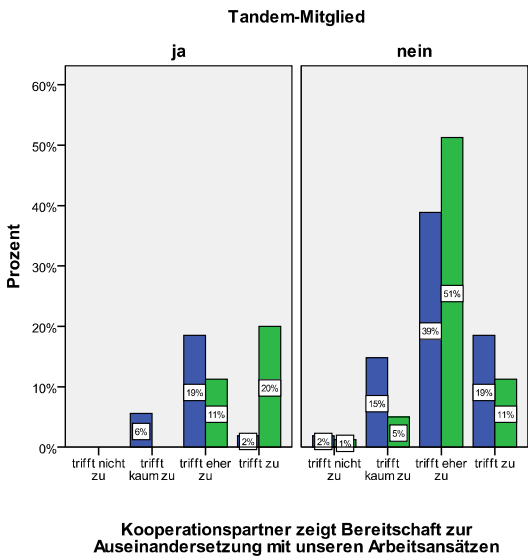
2.8.1 Kooperationspartnerschaft

Untersuchungsfrage: Welche Auswirkungen hat das Projekt auf die Kooperations-Partnerschaft zwischen den beiden Bildungseinrichtungen, im Hinblick auf gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte, der Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“, der gegenseitigen Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Arbeitsansätzen und der Verbesserung bisheriger Kooperations-Praxis.

Ergebnis: Die ersten 3 Items zeigen im Prä-Post-Vergleich einen deutlichen Anstieg der Zustimmung bei den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“. Hierbei zeigen die Tandem-Mitglieder einen stärkeren Anstieg der Zustimmung in diesen Bereichen, als die nicht-Tandem-Mitglieder. Auch der Mittelwertvergleich zeigt bei allen 3 Items einen Anstieg in der Zustimmung. Die Auswertung der Daten zum 4. Item macht deutlich, dass mehr als 92% der befragten Fachkräfte der Auffassung sind, dass das Projekt die bisherige Kooperationspraxis verbessert hat.

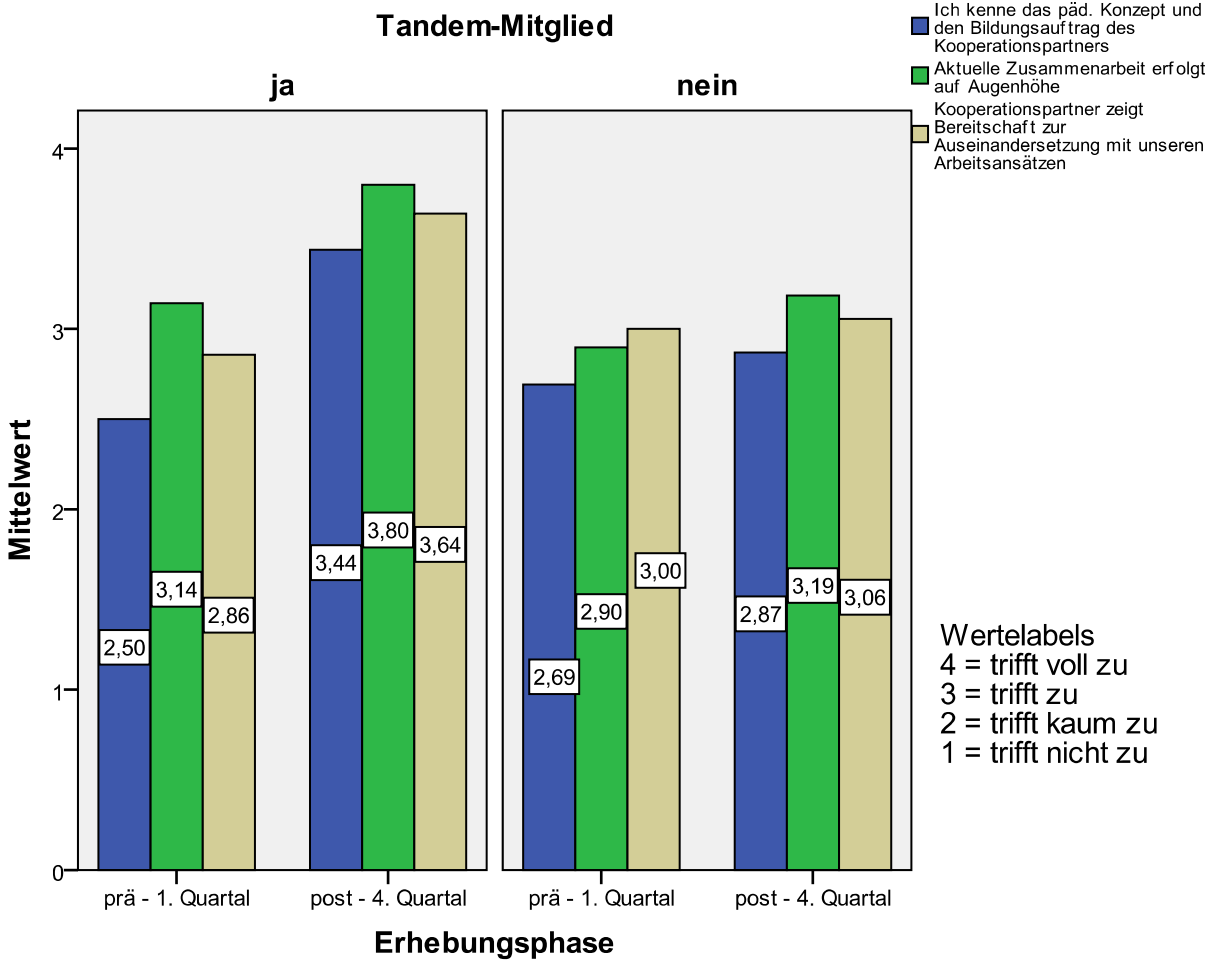


²⁵ Vgl. Darstellung des Erhebungsdesigns in Kap. 1.2.8



Kooperationspartner zeigt Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit unseren Arbeitsansätzen

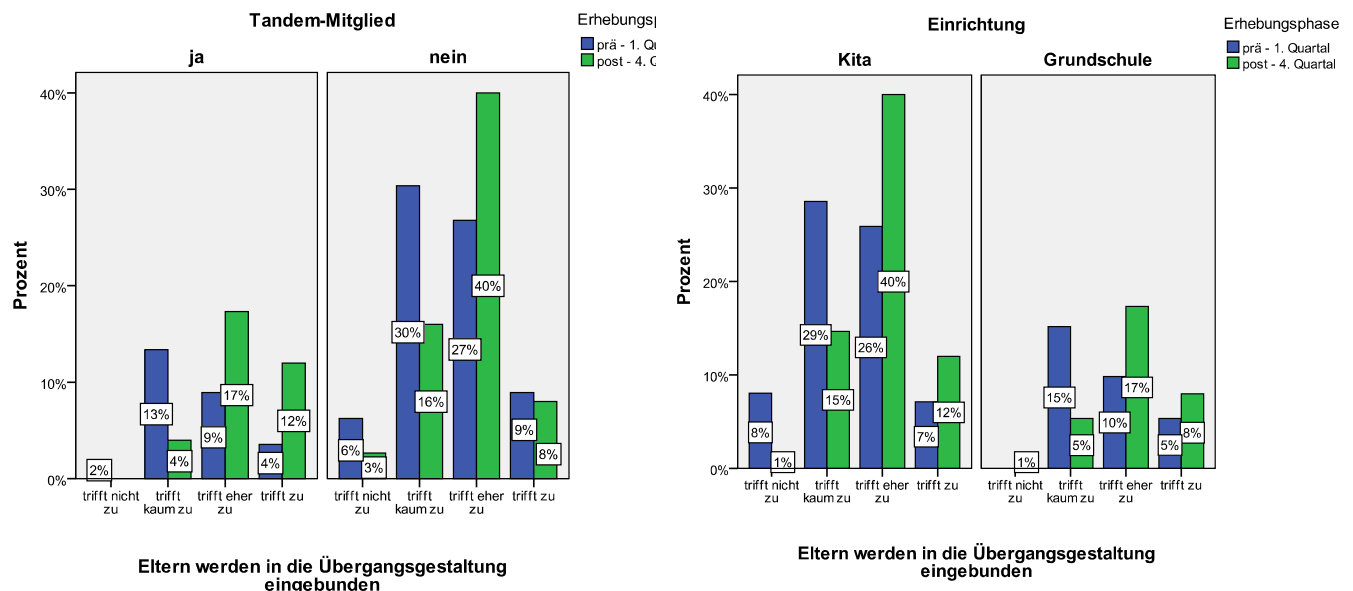
Verbesserung bisheriger Kooperation



2.8.2 Einbindung der Eltern in Übergangsgestaltung

Untersuchungsfrage: Inwieweit werden die Eltern in die Übergangsgestaltung mit eingebunden? Findet durch das Projekt eine stärkere Einbindung statt, als vor dem Projekt? Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita und Grundschule?

Ergebnis: Es zeigt sich, dass das Projekt dazu beigetragen hat, dass die Eltern deutlich stärker in die Übergangsgestaltung eingebunden wurden, als vor dem Projekt. Ein kleiner Unterschied zeigt sich in der Unterscheidung der Angaben von Tandem-Mitgliedern und nicht-Tandem-Mitgliedern: Die Einschätzung der Tandem-Mitglieder zeigt einen höheren Anstieg der Eltern-Partizipation, als die Einschätzung der nicht-Tandem-Mitglieder. Im Vergleich von Kita und Grundschule zeigen sich jedoch keine Unterschiede: eine stärkere Einbindung der Elternschaft in die Übergangsgestaltung durch das Projekt zeigt sich in beiden Fällen in beinahe gleichen Ausmaß.

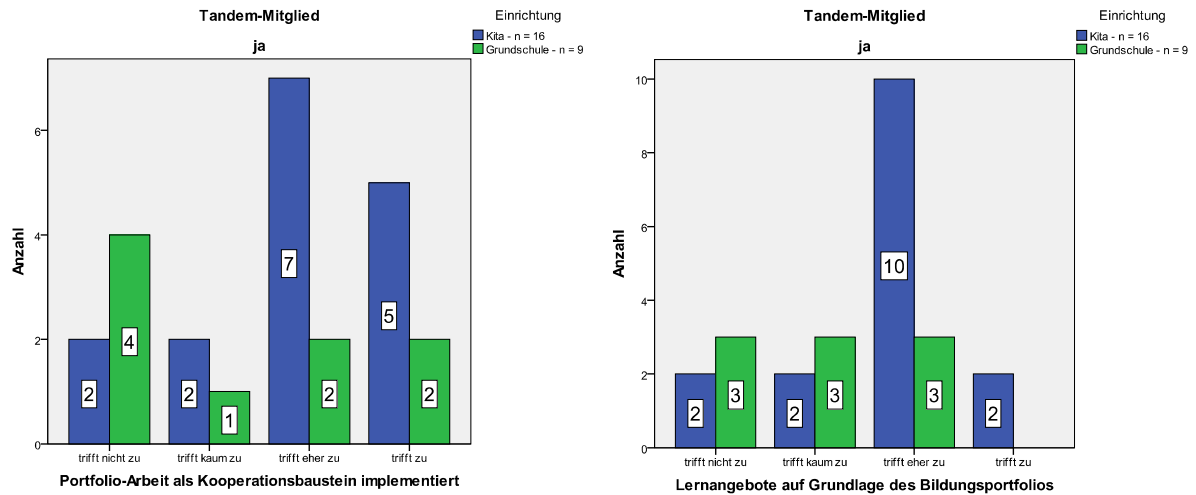


Die Auswertung der erfragten und genannten Beispiele über eine offene Frage zur Einbindung der Eltern in die Übergangsgestaltung reicht von Informationen an Elternabenden (16x) bis zur aktiven Einbindung der Eltern bei Forschertagen und Experimentiernachmittagen (14x), unspezifischen Eltern-Kind-Aktionen (12x) und Gartenaktionen (4x). Die Einbindung der Eltern geht also in den genannten Fällen deutlich über reine Information hinaus und bezieht Eltern stattdessen gezielt aktiv in Übergangsprojekte mit ein.

2.8.3 Einführung Portfolio-Arbeit

Untersuchungsfrage: Inwieweit hat nach Einschätzung der Tandem-Mitglieder das Projekt die Umsetzung der Portfolio-Arbeit begünstigt? Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita und Grundschule?

Ergebnis: Es zeigt sich, dass sich die Portfolio-Arbeit nicht deutlich durchgesetzt hat. Sowohl in Kita (jeweils 4 von 16) als auch Grundschule (5 von 9 und 6 von 9) gibt es bei den Tandem-Mitgliedern Fachkräfte, die sowohl die grundsätzliche Implementierung, als auch die eigene Nutzung mit „trifft nicht zu“ und „trifft kaum zu“ angeben. Im Vergleich der beiden Bildungseinrichtungen findet die Implementierung und Anwendung eher in der Kita statt.



2.8.4 Orientierung am Brückenthema

Untersuchungsfrage: Inwieweit wurden Projekte zum Brückenthema durchgeführt und inwieweit hat nach Einschätzung der Tandem-Mitglieder die Orientierung am Brückenthema die Kooperation mit dem Partner erleichtert? Wie schätzen die Grundschul-Lehrkräfte die gemeinsame Arbeit am Brückenthema für die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind ein?

Ergebnis: Es zeigt sich, dass die Durchführung von Projekten zum Brückenthema durchgängig erfolgt ist – keine Zustimmung bei den Wertelabels „trifft kaum zu“ und „trifft nicht zu“. Weiterhin sind 13 von 16 Kita-Tandem-Mitgliedern und alle 9 Grundschul-Tandem-Mitglieder der Auffassung, dass die gemeinsame Orientierung am Brückenthema die Kooperation erleichtert hat. Ebenso sind 8 von 9 Grundschul-Tandem-Mitglieder der Ansicht, dass die Arbeit am Brückenthema die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind erleichtert hat.

		Brückenthema erleichtert Kooperation			Gesamt
		trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Einrichtung	Kita - n = 16	2	4	9	15
	Grundschule - n = 9	0	6	3	9

		Durchführung von Projekten zum Brückenthema		Gesamt
		trifft eher zu	trifft zu	
Einrichtung	Kita - n = 16	3	13	16
	Grundschule - n = 9	1	8	9

2.8.5 Nutzung der Lernwerkstätten

Untersuchungsfrage: Im Sinne der angezielten Nachhaltigkeit war es entsprechend des Teilziels 9.2 von Interesse, zu erfragen, inwieweit die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt im Übergang perspektivisch angelegt ist. Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita und Grundschule?

Ergebnis: Es zeigt sich nach Einschätzung der Tandem-Mitglieder, dass die perspektivische Anlage der Lernwerkstätten erfolgt ist. 14 von 16 Kita-Tandem-Mitgliedern und 8 von 9 Grundschul-Tandem-Mitgliedern stimmen dem zu. Auch von den nicht-Tandem-Mitgliedern erfolgt ausschließlich Zustimmung. Auch nach Angaben aller befragten Kita-Fachkräfte und Grundschul-Lehrkräfte ist in beiden Bildungseinrichtungen die Nutzung der Lernwerkstätten perspektivisch angelegt – 44 von 44 Kita-Fachkräften und 19 von 20 Grundschul-Lehrkräften stimmen dem zu.

Einrichtung			Lernwerkstatt: Nutzung angelegt über Projektlaufzeit hinaus			Gesamt
			trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft zu	
Kita	Tandem-Mitglied	ja		5	9	14
		nein		13	17	30
Grundschule	Tandem-Mitglied	ja	1	2	6	9
		nein	0	2	9	11
Gesamt	Tandem-Mitglied	ja	1	7	15	23
		nein	0	15	26	41
Gesamt			1	22	41	64

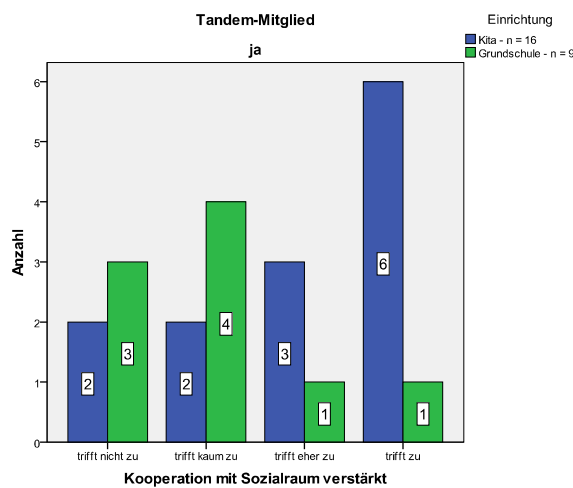
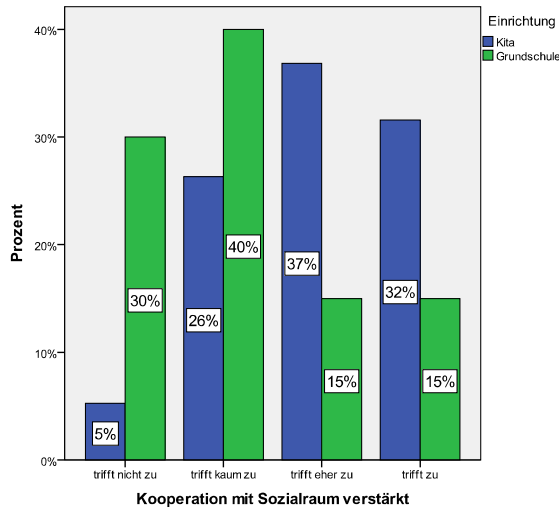
2.8.6 Kooperation mit Sozialraum

Untersuchungsfrage: Gemäß dem Teilziel 7.1 war es von Interesse, zu untersuchen, inwieweit das Projekt zu einer verstärkten Vernetzung mit Einrichtungen und Angeboten des Sozialraums geführt hat? Gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita und Grundschule?

Ergebnis: Das Projekt hat nur geringfügig dazu geführt, die Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder mit in die Übergangsgestaltung einzubeziehen. Nur 26 von 38 Kita-Fachkräften und nur 6 von 20 Grundschul-Lehrkräften stimmten mit „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zu, dass das Projekt zur Verstärkung der Kooperation mit dem Sozialraum geführt hat. Im Vergleich der Angaben von Kita-Fachkräften und Grundschul-Lehrkräften zeigt sich eine Verstärkung eher in den Kita, als in den Grundschulen (ca. 68% : 30%).

Neben der geringen Häufigkeit sind auch die genannten Kooperationen wenig „spektakulär“: Als Angebote und Einrichtungen, mit denen verstärkt kooperiert wird, wurden von den Kindertageseinrichtungen 20x „andere Kita“ und 14x „Grundschule“ genannt. Jeweils 8x Feuerwehr und Polizei. Die Grundschule gab nur 2x „andere Kita“

und 1x „Architektenbüro“ an. Vereinzelt weiterhin genannte Kooperationspartner sind der Tabelle zu entnehmen.



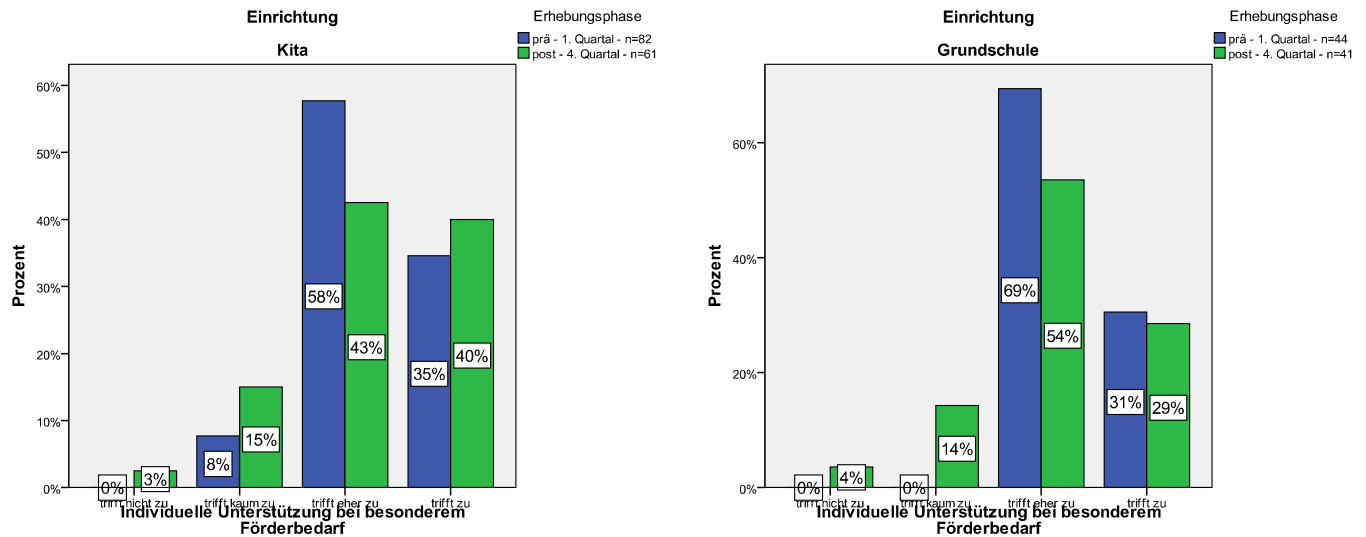
Kooperation mit Einrichtungen und Angeboten des Sozialraums - Beispiele	Einrichtung	
	Kita n=38FK	Grundschule n=20FK
andere Kita	20	2
Grundschule	14	
Polizei	8	
Feuerwehr	8	
Förster	1	
Sportplatz	1	
Kennenlernen des Stadtteils	1	
Architektenbüro	2	1
Rathaus	1	
Musikschule1	2	
Bücherei	2	
Museum	1	
Theater	1	
Wochenmarkt	1	
Bauer	1	
Zeitung Rheinpfalz	1	

2.8.7 Förderung durch individuelle Unterstützungselemente

Untersuchungsfrage: Gemäß dem Teilziel 7.3 sollte untersucht werden, inwieweit das Projekt dazu beigetragen hat, dass Kinder mit erhöhtem Förderbedarf individuelle Unterstützungselemente erhalten. Zeigen sich hier Entwicklung im prä-post-Vergleich? Und gibt es hierbei Unterschiede zwischen Kita und Grundschule?

Ergebnis: Wie die prä-post-Auswertung aufzeigt, hat das Angebot des individuellen Unterstützungsangebots für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf insgesamt eher abgenommen. Während noch zum ersten Erhebungszeitpunkt im 1. Quartal 95% der Fachkräfte aus Kita und Grundschule einer individuellen Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf mit „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zustimmten, waren es zum zweiten Erhebungszeitpunkt im 4. Quartal nur noch 82% der Fachkräfte. Weiterhin ist die Benennung des Wertelabels „trifft kaum zu“ von 5,3% auf 14,7% angestiegen.

Im Vergleich der Entwicklung zwischen Kita und Grundschule zeigt sich prozentual ein leichter Anstieg der Zustimmung „trifft zu“ in der Kita (die jedoch durch den Anstieg bei „trifft kaum zu“ wieder entkräftet wird), während in der Grundschule ausschließlich ein deutlicher Rückgang in der Zustimmung zu verzeichnen ist.



Mit einer offenen Fragestellung wurden im Rahmen der Erhebung im 4. Quartal Beispiele für individuelle Unterstützungselemente erfragt. Genannt wurden hier:

Maßnahmen der individuellen Unterstützung - Beispiele	Einrichtung	
	Kita	Grundschule
andere Aufgabenstellung		1
differenzierte Materialien		1
individuelle Unterstützung, Einzelprojekte	4	1
Doppelbesetzung im Unterricht		4
Förderlehrer, Integrationskraft	1	1
individuelle Aufgaben/ vereinfachte Aufgabenstellung		3
Elterngespäche	1	1
Förderstunden		2
mehr Zeit zur Bearbeitung		1
im Rahmen des Projekts nicht		1
Kleingruppe, Helfersystem	5	2
mehr Zuwendung		1
Bewegungsangebote	1	
Sprachförderung	8	
Wahrnehmungsspiele	1	

Der Zusammenhang dieser individuellen Förderangebote mit dem Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ kann nicht angenommen werden. Zwar wurde innerhalb des Fragebogens direkt nach „Auswirkungen des Projekts“ auf die individuelle Unterstützung gefragt, doch bleibt zu vermuten, dass die gelisteten Beispiele in ihrer Allgemeinheit recht unabhängig vom Projekt angeboten werden.

Selbst wenn eine Begünstigung durch das Projekt angenommen wird, bleiben diese Auswirkungen in ihrem Ausmaß (siehe oben: vorher-nachher-Verhältnis) nicht im Interesse des Projektziels.

2.8.8 Zusammenfassung der Ergebnisse: Auswirkungen auf die Praxis

1. **Kooperationspartnerschaft:** Wie der prä-post-Vergleich zeigt, hat das Projekt bei den beteiligten Bildungseinrichtungen dazu beigetragen, die gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte zu erhöhen, die Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zu stärken sowie die gegenseitige Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einrichtungsspezifischen Arbeitsansätzen zu fördern. Zudem hat das Projekt nach Einschätzung der Fachkräfte zu einer Verbesserung bisheriger Kooperations-Praxis geführt.
2. **Einbindung der Eltern:** Wie der prä-post-Vergleich zeigt, hat das Projekt dazu beigetragen, dass die Eltern deutlich stärker in die Übergangsgestaltung eingebunden werden, als vor dem Projekt. Die Tandem-Mitglieder geben hierbei eine höhere Beteiligung an, als die nicht-Tandem-Mitglieder. Im Vergleich von Kita und Grundschule zeigen sich jedoch keine bedeutenden Unterschiede.
3. **Portfolio-Arbeit:** Die Einführung der gemeinsamen einrichtungsübergreifenden Portfolio-Arbeit ist durch das Projekt eher nicht gelungen. Die Implementierung als Kooperationsbaustein im Rahmen des Projektes, wird von 25% der Kita-Tandem-Mitglieder und von ca. 66% der Grundschul-Tandem-Mitglieder verneint. Auch die Gestaltung von Lernangeboten auf Grundlage des Bildungsportfolios wird von den Tandem-Mitgliedern in selber Ausprägung umgesetzt: Während 75% der Kita-Tandem-Mitglieder ihre Angebote am Bildungsportfolio ausrichten, orientieren sich nur ca 33% der befragten Grundschul-Tandem-Mitglieder an einem Portfolio.
4. **Brückenthema:** Die Durchführung von Projekten zum Brückenthema ist durchgängig erfolgt. Nach Einschätzung der Tandem-Mitglieder hat die gemeinsame Orientierung am Brückenthema die Kooperation erleichtert. Nach Ansicht der Grundschul-Tandem-Mitglieder hat die Arbeit am Brückenthema auch die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind erleichtert.
5. **Lernwerkstatt:** Die perspektivische Nutzung der Lernwerkstätten ist nach Angaben der Fachkräfte in beiden Bildungseinrichtungen angelegt: 44 von 44 Kita-Fachkräften und 19 von 20 Grundschul-Lehrkräften stimmen dem zu.
6. **Netzwerke:** Nach Auswertung der Angaben der Fachkräfte hat das Projekt nur geringfügig zum Ausbau der Kooperation mit dem Sozialraum geführt. Prozentual eher in der Kita, als in der Grundschule. Genannte Einrichtungen und Angebote waren jedoch überwiegend nur „andere Kita“ und „Grundschule“, sowie die Klassiker „Polizei“ und „Feuerwehr“ – mit denen sicherlich unabhängig vom Projekt Kooperation geschieht.
7. **Individuelle Unterstützungselemente:** Wie die prä-post-Auswertung aufzeigt, hat das Angebot des individuellen Unterstützungsangebots für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf eher abgenommen. Das Projekt hat somit die Nutzung individueller Unterstützungselemente nicht begünstigt. Exemplarisch benannte individuelle Unterstützungselemente stehen offenbar nicht mit dem Projekt im Zusammenhang, sondern sind regulärer Bestandteil der Bildungseinrichtungen.

3. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Empfehlungen

Ziel der vorliegenden Projektevaluation ist die Dokumentation der Wirkungsweise der Projektaktivitäten von „Offensive Bildung macht Schule“ auf die Projektteilnehmer.

Konkretisiert wird der Auftrag zur Evaluation durch das im Projektauftrag formulierte Teilziel 2.6: *„Es existiert eine Erhebung über die Wirkungen der gemeinsamen Prozessgestaltung im Hinblick auf die Veränderungen im Bildungsprozess der Kinder, der Beteiligung der Eltern und der Einstellungen sowie Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“* (Projektauftrag, S. 6).

Grundlage der Evaluation sind eine Vielzahl von Projektzielen und zugehöriger Teilziele (vgl. Kap. 1.1).

Zusammenfassend kann bilanziert werden, dass die kooperative Übergangsgestaltung im Hinblick auf die gesetzten Zielsetzungen des Projektauftrags hinreichend gelungen ist - wenngleich sich deutlich Auswirkungen struktureller Stolpersteine zeigen.

Im Sinne der hier verfolgten Triangulation des methodischen Vorgehens (vgl. Kapitel 1.2) werden die vielfältigen Einzel-Ergebnisse aus den zahlreichen Erhebungsbausteinen an dieser Stelle zusammengestellt. Dies erfolgt strukturiert analog der drei Untersuchungsbereiche „Kinder“, „Eltern“ und „Fachkräfte“ und der zugehörigen zu überprüfenden Projektziele (vgl. Kapitel 1.1). Abschließend erfolgen jeweils Empfehlungen für die Gestaltung zukünftiger kooperativer Übergangsbegleitungen.

3.1 Bildungsgewinn der Kinder: Kinder profitieren in der Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ zielt durch eine kooperative Übergangsgestaltung auf eine Bildungsförderung der Kinder. Als ein zentrales Projektziel sollen die Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung profitieren (vgl. Projektziel 4). Hierbei sollten insgesamt 7 Teilziele erreicht werden.

Inwieweit dies gelungen ist, wurde durch verschiedene Erhebungsbausteine untersucht (vgl. Kap. 1.2.3 „Beobachtung der Effekte auf die Übergangskompetenzen der Kinder; Kap. 1.2.4 „Einschätzung der Effekte auf die kindliche Bildungsbiografie“, sowie Kap. 1.2.5 „Kinderinterviews zum Bildungsprozess und zum Wohlbefinden“)

Orientiert an den 7 Teilzielen werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dieser Erhebungsbausteine (vgl. Kap. 2.3, 2.4, sowie 2.5) im Sinne der Triangulation zusammengestellt. Das Kapitel schließt mit Empfehlungen für zukünftige kooperative Übergangsgestaltungen.

- **Ziel: Bildungsbiografie:** Die Kinder des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung (Projektziel 4).
 - ⇒ Ergebnis 1: Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ hat die Übergangskompetenzen der Kinder gestützt. Wie die Analyse der Mittelwerte aufzeigt, hat sich das Niveau der Übergangskompetenzen am Ende der Projektlaufzeit (Gesamt-Mittelwert = 3,73) im Vergleich zum Niveau der Übergangskompetenzen zu Projektbeginn (Gesamt-Mittelwert = 3,72) stabil gehalten. Das Projekt hat somit die Übergangskompetenzen der Kinder zwar nicht im Sinne positiver Effekte deutlich erhöht, aber die vorhandenen Kompetenzen auch nicht negativ beeinträchtigt. Es ist also kein Bruch in der Bildungsbiografie im Hinblick auf diese Übergangskompetenzen erfolgt. (vgl. Kap. 2.3).
 - ⇒ Ergebnis 2: Das Projekt hat zum Gelingen des Übergangs für die Kinder beigetragen. Dies ergibt die Auswertung der Eltern- und Fachkräftebefragung zur Einschätzung der Auswirkungen des Projekts auf die kindliche Bildungsbiografie. Während die Eltern das Gelingen des Übergangs für ihr Kind recht positiv einschätzen (44,4% stimmen für „trifft zu“), bewerten dies die Fachkräfte etwas zurückhaltender: so stimmen die Grundschul-Lehrkräfte dem Item „Die Angebote und Maßnahmen haben dazu beigetragen, den Übergang in die Grundschule für alle Kinder gelingen zu lassen“ nur mit 25% im Wertelabel „trifft zu“ zu. Die Gesamtzustimmung (Zusammenziehen der Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“) erreicht jedoch bei beiden Institutionen jeweils eine Zustimmung von ca. 80% (vgl. Kap 2.4.5).
 - ⇒ Ergebnis 3: Als wesentliches Kennzeichen eines gelingenden Übergangs steht das Wohlbefinden des Kindes. Dieses wird mit dem Item „Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl“ von 78,4% der Eltern mit „trifft zu“ und 18,9% mit „trifft eher zu“ befürwortet (vgl. Kap. 2.4.5).
 - ⇒ Ergebnis 4: Wie die Analyse der Kinderinterviews ergibt, verfügen die interviewten Kinder nach dem Übergang über ein ausgeprägtes Wohlbefinden. So machen sie durchgängig deutlich, dass sie sich in der Schule gut fühlen (vgl. Kap 2.5.1).

- **Ziel: Kontinuität und Anschlussfähigkeit:** Es sind kontinuierliche, aufeinander aufbauende Lernprozesse in Kita und Grundschule für Kinder erkennbar (TZ 1.6) + Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität (Projektziel 4.1) + Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes auf (TZ 4.2).
 - ⇒ Ergebnis 1: Das Projekt begünstigt die Bildungskontinuität beim Kind. Dies ergibt die Auswertung der Eltern- und Fachkräftebefragung zur Einschätzung der Auswirkungen des Projekts auf die kindliche Bildungsbiografie. Demnach erhält das Item „Die Kinder können beim Übergang in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aufbauen“ eine Gesamt-Zustimmung von ca. 90% in den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ (vgl. Kap. 2.4.3).
 - ⇒ Ergebnis 2: Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, werden für das Anknüpfen am individuellen Bildungsprozess in der Kita-Zeit Portfolios angelegt. Die von den Kindern als „Ordner“ bezeichneten Portfolios werden in den Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr erwähnt (vgl. Kap. 2.5.3).
 - ⇒ Ergebnis 3: Es finden Projekte zu Brückenthemen statt. Von den interviewten Kindern werden sowohl in den Interviews während der Kita-Zeit, als auch in den Interviews während der Grundschulzeit konkret Projekte benannt, die im Rahmen der Brückenthemen entwickelt wurden. Ebenso berichten sie von den Lernwerkstätten (vgl. Kap. 2.5.3).

- ⇒ Ergebnis 4: Wie die Interviews aufzeigen, können die Kinder nach dem Übergang auf Bekanntes aufbauen. So benennen sie verschiedene Aspekte, die sie schon in der Kita gemacht haben und die nun wieder in der Schule aufgegriffen werden – neben recht allgemeinen Dingen (singen, turnen) benennen sie auch „Experimente“ (vgl. Kap. 2.5.3).
- **Ziel: Neugier:** Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt, ihre Experimentierfreude ist genutzt, die Lernprozesse werden dialogisch gestaltet (TZ 4.3).
 - ⇒ Ergebnis 1: Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ hat die „Motivation und Freude beim Entdecken von Neuem“ bei den Kinder unterstützt. So ergibt die Auswertung der erhobenen Daten zu den Effekten auf die Übergangskompetenzen der Kinder einen deutlichen Anstieg im Mittelwert von 3,8 auf 4,1 zwischen den Erhebungszeitpunkten Kita-Zeit und Grundschul-Zeit (vgl. Kap. 2.3.6).
 - ⇒ Ergebnis 2: Das Projekt hat die „Wissbegier“ der Projektkinder unterstützt. So ergibt die Auswertung der erhobenen Daten zu den Effekten auf die Übergangskompetenzen der Kinder einen deutlichen Anstieg im Mittelwert von 3,8 auf 4,0 zwischen den Erhebungszeitpunkten Kita-Zeit und Grundschul-Zeit (vgl. Kap. 2.3.6).
 - ⇒ Ergebnis 3: Das Projekt hat die Neugier und Experimentierfreude der Kinder gestärkt. Dies ergibt die Auswertung der Eltern- und Fachkräftebefragung zur Einschätzung der Auswirkungen auf die kindliche Bildungsbiografie. Demnach stimmen jeweils um die 90% der befragten Eltern, der befragten Kita-Fachkräfte, sowie der befragten Grundschul-Lehrkräfte einer Stärkung der kindlichen Neugier und Experimentierfreude durch das Projekt zu (Zusammenfassung der Zustimmung zu den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“) (vgl. Kap. 2.4.2).
 - ⇒ Ergebnis 4: Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, verfügen die Kinder vor dem Übergang über eine hohe Neugierhaltung gegenüber der Schule, sowie einer hohen Vorfreude auf die Schule (vgl. Kap. 2.5.1).
 - ⇒ Ergebnis 5: Die „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ ist bei den Fachkräften gegeben. So zeigt die Untersuchung zu den Effekten auf die Einstellung der Fachkräfte einen hohen Mittelwert in der Zustimmung zu diesem Item (vgl. Kap. 2.2.1).
 - **Ziel: Individuelle Förderung:** Das individuelle Lerntempo der Kinder ist in den Formen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (TZ 4.4).
 - ⇒ Ergebnis 1: Nach Einschätzung der Eltern kann durch das Projekt das individuelle Lerntempo ihres Kindes in der Schule besser berücksichtigt werden. So stimmen 89% der befragten Eltern in der Erhebung zu den Auswirkungen des Projektes auf die kindliche Bildungsbiografie dem Item „Das individuelle Lerntempo meines Kindes wird in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt“ mit den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zu. Etwas zurückhaltender schätzen dies die Grundschul-Lehrkräfte ein: hier erhält das Item nur eine Zustimmung von 44% (vgl. Kap. 2.4.4).
 - ⇒ Ergebnis 2: Wie die Analyse der Kinderinterviews zeigt, wird in der Unterrichtsgestaltung nach dem Übergang in die Schule das individuelle Lerntempo der Kinder berücksichtigt. So berichten die Kinder, dass nicht immer alle Kinder das Gleiche lernen, sondern mit individuellen Aufgaben betraut werden (vgl. Kap. 2.5.2).

- **Ziel:** Die Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung (TZ 4.6).
 - ⇒ Ergebnis 1: Wie die Auswertung der Kinderinterviews zeigt, haben die interviewten Kinder schon während der Kita-Zeit eine genaue Vorstellung über ihre vorhandenen Kompetenzen, auch im Hinblick auf zukünftige Anforderungen in der Schule. Neben dem Stolz auf die eigenen Kompetenzen wird aber auch die Geringschätzung der Lernmöglichkeiten in der Kita deutlich (vgl. Kap 2.5.2).
 - ⇒ Ergebnis 2: Nach dem Übergang können die interviewten Kinder deutlich ihre Bildungsfortschritte im Vergleich zur Kita-Zeit benennen (vgl. Kap. 2.5.2).

- **Ziel: Erwartungen:** Der Übergang von der Kita zur Grundschule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar (TZ4.8).
 - ⇒ Ergebnis 1: Das Projekt hat die Vorfreude der Kinder auf die Schule gestärkt. So ergibt die Auswertung der Daten der Eltern- und Fachkräftebefragung zur Auswirkung des Projekts auf die kindliche Bildungsbiografie eine Gesamtzustimmung zu den Wertelabels „Trifft eher zu“ und „trifft zu“ mit einen Wert von ca. 90%. Während die Eltern dies für ihr Kind etwas geringer einschätzen (32,4% Zustimmung bei „trifft zu“), bewerten die Kita-Fachkräfte dies deutlich höher (63,95% bei „trifft zu“).
 - ⇒ Ergebnis 2: Die Kinder vor dem Übergang haben konkrete Vorstellungen von Schule im Allgemeinen und ihrer zukünftigen Schule im Besonderen, so dass der Übergang für sie einschätzbar ist. Dies ergibt sich aus der Analyse der Kinderinterviews (vgl. Kap. 2.5.1).
 - ⇒ Ergebnis 3: Der Übergang zur Schule ist für die Kinder mit positiven Erwartungen besetzt: sie äußern keine Angst, sondern nur Hoffnungen auf weitere Lernfortschritte (vgl. Kap. 2.5.1).
 - ⇒ Ergebnis 4: Diese positive Erwartungserhaltung wird nach dem Übergang nicht enttäuscht: die interviewten Kinder äußern durchgängig, dass es in der Schule so schön ist, wie sie es sich vorgestellt hatten (vgl. Kap. 2.5.1).

Fazit:

- Die gewonnen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das zentrale Projektziel 4 „Die Kinder des Übergangs profitieren in ihrer Bildungsbiografie von der Übergangsgestaltung“ erreicht wurde.

Bewertung:

- Wenngleich durch diese Evaluation nicht der Nachweis geführt werden konnte, dass allein das Projekt zum Bildungsgewinn der Kinder beigetragen hat, so hat das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ in jedem Fall nicht zu einem Bruch in der individuellen kindlichen Bildungsentwicklung geführt, sondern einen gelingenden Übergang gestützt.

Empfehlung:

- Für zukünftige kooperative Übergangsgestaltungen empfiehlt sich die Übernahme der Projektkonzeption von „Offensive Bildung macht Schule“, um Kinder des Übergangs in ihrer Bildungsentwicklung zu fördern.

3.2 Partizipation der Eltern: Eltern partizipieren am Projekt und profitieren in ihrer Bildungsorientierung

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ ist im Sinne von Erziehungspartnerschaft bestrebt, die Eltern der „Kinder des Übergangs“ am Projekt zu beteiligen. Durch diese Beteiligung sollen sie Erkenntnisse über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs für ihr Kind gewinnen (vgl. Projektziel 5). Hierbei sollen sie in ihrer Unterstützungsfunktion für ihre Kinder gestärkt werden und entsprechende Anregungen erhalten (vgl. Teilziel 5.5).

Inwieweit dies gelungen ist, wurde durch eine schriftliche Elternbefragung zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten (Kita-Zeit und Grundschul-Zeit) untersucht (vgl. Kap. 1.2.6 „Partizipation der Eltern“ und 1.2.7 „Wichtigkeit zentraler Projektbausteine“), sowie durch eine abschließenden Befragung der Fachkräfte im 4. Quartal (vgl. ebenso Kap 1.2.7 „Wichtigkeit zentraler Projektbausteine“ und 1.2.8 „Auswirkungen auf die Praxis“).

Orientiert am Projektziel 5 und dem Teilziel 5.5 werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchungseinheiten (vgl. Kap. 2.6, 2.7 und 2.8) zusammengestellt. Das Kapitel schließt mit Empfehlungen zur Eltern-Partizipation für zukünftige Kooperative Übergangsgestaltungen.

- **Ziel: Partizipation:** Beteiligung der Eltern an der Übergangsgestaltung (analog Projektziel 5).
 - ⇒ Ergebnis A1: Die Eltern-Partizipation kann im Hinblick auf 9 ausgewählte Partizipations-Bereiche als gelungen angesehen werden. Jedoch zeigen sich in der Auswertung der Eltern-Einschätzung deutliche Unterschiede in der Partizipation während der Kita-Zeit und während der Grundschul-Zeit. So zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt während der Grundschul-Zeit im höchst-positiven Wertelabel „trifft zu“ eine deutliche prozentuale Abnahme der Zustimmung. Ebenso ist ein deutlicher prozentualer Anstieg in den negativen Wertelabels „Trifft nicht zu“ und „trifft kaum zu“ zu verzeichnen. Bestätigt wird diese Tendenz durch den Mittelwert-Vergleich: Während der Gesamt-Mittelwert zur Bewertung der Eltern-Partizipation in der Kita-Zeit bei 3,2 liegt, beträgt er während der Grundschul-Zeit nur noch 2,7 (vgl. Kap. 2.6.1). Aus Sicht der Eltern war somit das Maß der Partizipation während der Grundschul-Zeit geringer, als während der Kita-Zeit.
 - ⇒ Ergebnis A2: Eltern-Partizipation erfolgt während der Grundschul-Zeit eher in Bereichen, die mit der Haltung der Fachkräfte gegenüber den Eltern und mit Wertschätzung zu tun haben, als durch die Beteiligung an konkreten Aktionen. Dies ergibt die Analyse der Sichtweise der Eltern zur Partizipation während der Grundschulzeit: 92% fühlen sich ernst genommen, 86% fühlen sich in ihrer Elternkompetenz wertgeschätzt und 81% fühlen sich in ihrer Unterstützungsfunktion bestärkt. In diesen Bereich kann durchaus von einer gelungenen Eltern-Partizipation während der Grundschul-Zeit gesprochen werden (vgl. Kap. 2.6.1).
 - ⇒ Ergebnis A3: Sowohl während der Kita-Zeit, als auch der Grundschul-Zeit haben die Items „Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am Portfolio“ und „Möglichkeit zur Mitgestaltung der Übergangs-Projekte“ die geringste Zustimmung erhalten (vgl. Kap 2.6.1).
 - ⇒ Ergebnis A4: Die Übergangsbegleitung ist auch für die Eltern gelungen: In einer Befragung vor dem Wechsel in die Schule gaben von 61 befragten Eltern 55 Eltern

mit „trifft zu“ und „trifft eher zu“ an, sich durch das Projekt gut auf den Übergang zur Grundschule einstellen zu können (vgl. Kap. 2.6.2).

- ⇒ Ergebnis A5: Die Eltern sind wenig zufrieden mit der Möglichkeit zur konkreten Mitarbeit an Übergangsjahren in Kita und Grundschule. Erfragt wurde am Ende des Projektjahres die Zufriedenheit zu verschiedenen Formen der Zusammenarbeit. Sowohl in der prozentualen Häufigkeit, als auch im Mittelwertvergleich haben diese beiden Bereiche zur Mitgestaltung von Projektaktivitäten die geringste Zufriedenheits-Zustimmung erhalten (vgl. Kap. 2.6.3).
- ⇒ Ergebnis A6: Wie der prä-post-Vergleich der Fachkräfte-Befragung zeigt, hat das Projekt dazu beigetragen, dass die Eltern deutlich stärker in die Übergangsgestaltung eingebunden werden, als noch vor dem Projekt: Während zum ersten Erhebungszeitpunkt im ersten Quartal einem Einbezug von Eltern von 48% der Fachkräfte zugestimmt wurde, wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt im 4. Quartal 77% Zustimmung erreicht (vgl. Kap. 2.8.2).
- ⇒ Ergebnis A7: In der Frage der Einbindung der Elternschaft in die Übergangsgestaltung zeigt die Auswertung der prä-post-Daten der Tandem-Mitglieder einen relativ höheren Anstieg, als die der nicht-Tandem-Mitglieder. Im Vergleich von Kita und Grundschule zeigen sich keine Unterschiede im relativen Anstieg der Elternbeteiligung (vgl. Kap. 2.8.2).
- ⇒ Ergebnis A8: Die Einbindung der Eltern geht nach Angaben der Fachkräfte über reine Information hinaus und bezieht Eltern stattdessen gezielt aktiv in Übergangsjahren mit ein. So reicht die Auswertung der erfragten und genannten Beispiele der Fachkräfte zur Einbindung der Eltern in die Übergangsgestaltung von Informationen an Elternabenden (16x) bis zur aktiven Einbindung der Eltern bei Forschertagen und Experimentiernachmittagen (14x), unspezifischen Eltern-Kind-Aktionen (12x) und Gartenaktionen (4x).
- ⇒ Ergebnis A9: Der Einbezug der Eltern in die kooperative Übergangsgestaltung wird von den Fachkräften als bedeutsam eingeschätzt – dies ergibt die Auswertung der Fachkräfte-Befragung zur Wichtigkeit zentraler Projektbausteine. Demnach halten lediglich 5 von 47 Fachkräften eine Eltern-Partizipation für „wenig hilfreich“ (vgl. Kap. 2.7.2).

- **Ziel: Bildungsorientierung:** Erkenntnisgewinn der Eltern (analog Projektziel 5).

- ⇒ Ergebnis B1: Wie die Auswertung der Eltern-Befragung zur Wichtigkeit zentraler Projektbausteine aufzeigt, wird von ihnen die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern erkannt: 32 von 36 Elternteilen halten die Umsetzung individueller Lernangebote auf Grundlage des Bildungsportfolios im Rahmen der Übergangsgestaltung für „wichtig“, bzw. „sehr wichtig“ (vgl. Kap. 2.7.6).
- ⇒ Ergebnis B2: Auch wird durch die Eltern der Ansatz der gemeinsamen Orientierung von Kita und Grundschule an einem Brückenthema zur Unterstützung der Anschlussfähigkeit in Übergangsprozessen in seiner Bedeutung hoch eingeschätzt: 33 von 37 Eltern bewerten diesen Projektbaustein mit „wichtig“, bzw. „sehr wichtig“ (vgl. Kap. 2.7.7).
- ⇒ Ergebnis B3: Ebenso wird die Einrichtung von Lernwerkstätten in Kita und Grundschule zur Umsetzung von Brückenthemen-Projekten in ihrer Bedeutung hoch eingeschätzt: Dieses Instrument erhält von 32 von 37 Elternteilen eine Zustimmung bei den Wertelabels „wichtig“, bzw. „sehr wichtig“ (vgl. Kap. 2.7.7).

- **Ziel: Anregungen:** Die Eltern werden in ihrer Unterstützungsfunktion gestärkt (TZ 5.5).
 - ⇒ Ergebnis C1: Die Eltern fühlen sich durch das Projekt in ihrer Unterstützungsfunktion bestärkt. Wie die Auswertung der Daten der Eltern-Befragung zum Ausmaß der Partizipation zeigt, stimmen dem während der Kita-Zeit ca. 88% der befragten Eltern und während der Grundschul-Zeit 81% der befragten Eltern zu (Zustimmung zu den Wertelabels „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zusammengefasst) (vgl. Kap. 2.6.1).
 - ⇒ Ergebnis C2: Während der Kita-Zeit erhalten die Eltern deutlich mehr Anregungen, um ihre Kinder im Übergang zu unterstützen, als während der Grundschul-Zeit. So ergibt die Auswertung der Eltern-Befragung zum Ausmaß der Eltern-Partizipation, dass dem während der Kita-Zeit ca. 88% der befragten Eltern zustimmen, während der Grundschul-Zeit jedoch nur noch ca. 55% (vgl. Kap. 2.6.1).

Fazit:

- Die Umsetzung der Projektziele im Hinblick auf die Eltern-Partizipation wurde hinreichend erreicht. Sowohl die Beteiligung der Eltern an der Übergangsgestaltung (Projektziel 5), die Auswirkung auf den Erkenntnisgewinn über die Bedeutung eines gelungenen Übergangs (Projektziel 5), sowie auf die Stärkung der elterlichen Unterstützungsfunktion kann als gelungen bewertet werden.
- Einschränkend soll darauf hingewiesen werden:
 - ⇒ Die Eltern fühlten sich während der Kita-Zeit offenbar intensiver in das Übergangsprojekt eingebunden, als während der Grundschul-Zeit (Ergebnis A1 – Auswertung Eltern-Daten).
 - ⇒ Die Zufriedenheit der Eltern mit den Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung von Übergangsprojekten ist im Vergleich zu anderen Formen der Partizipation geringer–sowohl während Kita-Zeit, als auch Grundschul-Zeit (Ergebnis A3, Ergebnis A5 – Auswertung Eltern-Daten).
 - ⇒ Während der Grundschul-Zeit erhielten die Eltern offenbar mehr Anregungen zur Unterstützung ihrer Kinder im Übergang, als während der Grundschul-Zeit (Ergebnis C2).

Bewertung:

- Der prä-post-Vergleich der Eltern-Befragung ist aus folgenden Gründen nur eingeschränkt gültig ist: a) durch das Versäumnis der Einrichtungen, die Elternfragebögen vor Ausgabe zu codieren, konnte nicht sicher gestellt werden, dass es sich zu beiden Erhebungszeitpunkten um dieselben Eltern handelt, b) zum 2. Erhebungszeitpunkt nahmen nur ungefähr 50% so viele Eltern an der Befragung teil, wie zum 1. Erhebungszeitpunkt.
- Es lässt sich vermuten, dass die abnehmende Eltern-Zufriedenheit mit den Partizipations-Möglichkeiten und den erhaltenen Unterstützungs-Anregungen während der Grundschul-Zeit in den, im Vergleich zu den Kindertageseinrichtungen, ungünstigen Strukturen der Grundschulen begründet liegt (z.B. engerer Personalschlüssel).



Empfehlung:

- ⇒ Es sollten in den Grundschulen Strukturen geschaffen werden, die es ermöglichen, auch dort Eltern aktiver in Übergangsjahren einzubinden.
- ⇒ Der Einbezug der Eltern in die Übergangsgestaltung hat zur Folge, dass auch die Eltern in der Bewältigung der damit einhergehenden Anforderungen gestärkt und gestützt werden – Elternpartizipation sollte somit wesentlicher Bestandteil kooperativer Übergangsgestaltung sein.
- ⇒ Um die elterliche Zufriedenheit zu erhöhen und somit ihre Unterstützungsfunktion zu nutzen, sollten Eltern deutlich stärker an Projekten und Aktionen des Übergangs beteiligt werden – sowohl in den Kindertageseinrichtungen, als auch in den Grundschulen.

3.3 Nachhaltigkeit: Zugewinn in Bildungsorientierung und pädagogischer Praxis der Fachkräfte

Das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ zielt auf eine Bildungsförderung der „Kinder des Übergangs“ durch eine kooperative Übergangsgestaltung von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Um diese Kooperation und somit die kindlichen Übergänge gelingen zu lassen, sollen die pädagogischen Fachkräfte im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten werden, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbständig durchführen zu können (vgl. Projektziel 6). Hierbei sollten insgesamt 7 Teilziele erreicht werden (vgl. Kap. 1.1).

Inwieweit dies gelungen ist, wurde durch verschiedene Erhebungsbausteine untersucht (vgl. Kap. 1.2.1 „Evaluation der Fortbildung“, Kap. 1.2.1 „Erfassung der Effekte auf die Bildungsorientierung der Fachkräfte“, Kap. 1.2.7 „Erfassung der Wichtigkeit zentraler Projektbausteine“, sowie Kap. 1.2.8 „Erfassung der Auswirkungen auf die Praxis“).

Orientiert an den 8 zugeordneten Teilzielen werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dieser Erhebungsbausteine (vgl. Kap. 2.1, 2.2, 2.7, sowie 2.8) zusammengestellt. Das Kapitel schließt mit Empfehlungen für zukünftige Kooperative Übergangsgestaltungen.

- **Ziel: Einstellung:** Positive Wirkung auf Einstellung und Handlungskompetenzen (TZ 2.6)
 - ⇒ Ergebnis A1a: Das Projekt hat die Einstellung der Fachkräfte zu „frühkindlicher Bildung“ nicht bedeutsam erhöht, aber gestärkt. Wie der prä-post-Vergleich der Mittelwerte aufzeigt, bleibt die Zustimmung zu 3 von 4 ausgewählten Items stabil hoch. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) haben vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3). Das negativ-Item „Durch die Berücksichtigung kindlicher Selbsttätigkeit geht Blick auf wichtige Lerninhalte verloren“ (Item B2.1) erhält jeweils eine vergleichbar niedrige Zustimmung (vgl. Kap. 2.2.1).
 - ⇒ Ergebnis A2a: Das Projekt hat die Einstellung der Fachkräfte zur „Sicherung von Bildungskontinuität“ nicht bedeutsam erhöht, aber gestärkt. Sowohl die Zustimmung zur „Wichtigkeit inhaltlicher Kooperation“ (Item C1.1), der „Wichtigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ (Item C1.2), der „Bereitschaft zur Berücksichtigung des individuellen Lerntempos des Kindes „ (Item C3), wie auch zu der Überzeugung, das „Bildungskontinuität die Bildungschancen erhöht“ (Item C2.1) behält vergleichbar hohe Mittelwerte.
 - ⇒ Ergebnis A2b: Erst die Differenzierung der Daten zwischen Kita und Grundschule zeigt auf, das in der Grundschule das Verständnis für die Bedeutung der Eltern-Partizipation für die Sicherung der Bildungskontinuität angestiegen ist (Mittelwert hat sich von 3,3 auf 3,8erhöht).
 - ⇒ Ergebnis A3a: Die Einstellung der Fachkräfte zu „kooperativer Übergangsgestaltung“ zeigt sich im prä-post-Vergleich stabil hoch. Sowohl die Bedeutung einer „Begegnung auf Augenhöhe“ (Item 3), des „gegenseitigen Kenntnisstandes von pädagogischen Konzepten“ (Item 1), sowie „verlässlicher

Strukturen“ (Item 2) für eine gelingende Kooperation bleiben in ihrer Bedeutungszuschreibung gleich hoch, wie auch die Bewertung der „Wichtigkeit von Kooperation für einen gelingenden Übergang des Kindes“ (Item 4) und der „Wichtigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ (Item 6).

- ⇒ Ergebnis A3b: Lediglich die „Angemessenheit des Mehraufwands“ durch das Projekt (Item 5), als auch die ehemals hohe „Bereitschaft zur Kooperation“ (Item 7) werden am Projektende deutlich niedriger bewertet. Dieser Abstieg um jeweils ca. 20% bei beiden Items zeigt sich sowohl bei den pädagogischen Kita-Fachkräften, als auch bei den Grundschul-Lehrkräften.
- **Ziel: Bildungsverständnis:** Es existiert eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis (TZ 2.2).
 - ⇒ Ergebnis B1: Inwieweit erfolgreich eine Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis erfolgt ist, konnte im Rahmen der Evaluation noch nicht ermittelt werden, da dieser Prozess im Rahmen der Projektlaufzeit noch nicht abgeschlossen werden konnte. Eine Befragung der Fachkräfte zur Wichtigkeit dieses Elements für eine kooperative Übergangsgestaltung hat aber die Dringlichkeit eines Abschlusses deutlich gemacht: 45 von 46 Fachkräften halten die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita und Grundschule für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“ (vgl. Kapitel 2.7.5).
 - ⇒ Ergebnis B2: Die Fachkräfte der beiden Bildungseinrichtungen haben ein vergleichbares Bildungsverständnis. Wie die Auswertung der prä-post-Daten zur Einstellungs-Änderung aufgezeigt hat (vgl. Kap. 2.2.1) zeigen sich zwischen Kita und Grundschule keine bedeutenden Mittelwertunterschiede in den 4 ausgewählten Items zum Einstellungsobjekt „frühkindliche Bildung“. Sowohl die Zustimmung zum „Zusammenhang zwischen frühkindlicher Bildung und Selbstbildungspotential“ (Item B1.1) und dem Zusammenhang zwischen Selbstbildung und Beziehungsqualität“ (Item B1.3) haben vergleichbar hohe Mittelwerte, wie auch die Zustimmung zur „Bereitschaft zur dialogischen Gestaltung des Lernprozesses mit dem Kind“ (Item B3).
 - **Ziel: Portfolio-Arbeit:** Die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern ist von den päd. Fachkräften erkannt (TZ 4.5).
 - ⇒ Ergebnis C1: Wie die Auswertung der Fachkräfte-Befragung zur Wichtigkeit zentraler Projektbausteine aufzeigt, wird die Bedeutung der Portfolio-Arbeit mit den Kindern erkannt: Dieser Bildungsansatz wird von den Fachkräften überwiegend als „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“ bewertet. Allerdings zeigt sich im Vergleich der Angaben von Kita-Fachkräften und Grundschul-Lehrern eine deutlich geringere Zustimmung zu diesen beiden Wertelabels durch die Grundschul-Lehrkräfte (66% : 85%) (vgl. Kap. 2.7.6).
 - ⇒ Ergebnis C2: Die Einführung der gemeinsamen einrichtungsübergreifenden Portfolio-Arbeit ist durch das Projekt eher nicht gelungen. Die Implementierung von Portfolio als Kooperationsbaustein wird von 25% der Kita-Tandem-Mitglieder und von ca. 66% der Grundschul-Tandem-Mitglieder verneint (vgl. Kap. 2.8.3). Auch die eigene Gestaltung von Lernangeboten auf Grundlage eines Portfolios wird von den Tandem-Mitgliedern in ähnlich geringer Ausprägung umgesetzt: Während 75% der Kita-Tandem-Mitglieder ihre Angebote an einem Bildungsportfolio ausrichten, orientieren sich hieran nur ca. 33% der befragten Grundschul-Tandem-Mitglieder (vgl. Kap. 2.8.3).

- **Ziel: Erwartungshaltungen:** Die Erwartungshaltungen der päd. Fachkräfte an die Bildungsziele sind im Sinne der Kinder und im Sinne eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aufeinander abgestimmt (TZ 4.9).
 - ⇒ Ergebnis D1: Wie der prä-post-Vergleich zeigt, hat das Projekt bei den beteiligten Bildungseinrichtungen dazu beigetragen, die gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte zu erhöhen, die Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zu stärken, sowie die gegenseitige Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einrichtungsspezifischen Arbeitsansätzen zu fördern. In allen drei Items ist ein deutlicher Anstieg der Zustimmung zu verzeichnen. Zudem hat das Projekt nach Einschätzung der Fachkräfte aus Kita und Grundschule (92%) zu einer Verbesserung bisheriger Kooperationspraxis geführt (vgl. Kap. 2.8.1).

- **Ziel: Impulsfortbildung:** Eine gemeinsame Fortbildung für die päd. Fachkräfte aus Kita und Grundschule ist durchgeführt (TZ 6.1).
 - ⇒ Ergebnis E1: Die Impulsfortbildung wurde erfolgreich im Hinblick auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Atmosphäre, dem methodischen Vorgehen und der Relevanz der Inhalte durchgeführt. Zudem ist es ihr gelungen, Impulse zur praktischen kooperativen Übergangsgestaltung zu setzen (vgl. Kap. 2.1)
 - ⇒ Ergebnis E 2: Eine gemeinsame Fortbildung für die pädagogische Fachkräfte aus Kita und Grundschule bildet eine bedeutende Stellschraube für die kooperative Übergangsgestaltung. Wie die Auswertung der Fachkräfte-Befragung zur Wichtigkeit zentraler Projektbausteine aufzeigt, halten 8 von 9 Grundschul-Tandem-Mitglieder, sowie 12 von 14 Kita-Tandem-Mitglieder eine gemeinsame Fortbildung der beiden Bildungseinrichtungen für „hilfreich“, bzw. „sehr hilfreich“ (vgl. Kap. 2.7.1).

- **Ziel: Kooperation mit Sozialraum:** Die Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder und Familien sind zur Beratung der Familien und im Rahmen des Modellprojektes einbezogen (TZ 7.1).
 - ⇒ Ergebnis F1: Nach Auswertung der Angaben von 38 Kita-Fachkräften und 20 Grundschul-Lehrkräften hat das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ nur geringfügig zum Ausbau der Kooperation mit dem Sozialraum geführt: 26 von 38 Kita-Fachkräften und nur 6 von 20 Grundschul-Lehrkräften stimmten mit „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zu. Eine Verstärkung der Vernetzung zeigt sich eher in der Kita, als in den Grundschulen (ca. 68% : 30%) (vgl. Kap. 2.8.6).
 - ⇒ Ergebnis F2: Neben der geringen Häufigkeit sind auch die genannten Kooperationspartner wenig im Interesse des Projektziels: Genannte Einrichtungen und Angebote waren überwiegend „andere Kita“ (20x) und „Grundschule“ (14x), sowie die Klassiker „Polizei“ (8x) und „Feuerwehr“ (8x) – mit denen sicherlich unabhängig vom Projekt Kooperation geschieht. Jeweils 1-2x wurden „Museum“, „Bücherei“, „Musikschule“, „Theater“, „Architektenbüro“ und „Rathaus“ genannt (vgl. Kap. 2.8.6).

- **Ziel: Individuelle Förderung:** Unterstützungselemente für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind bekannt und werden im Übergangsprozess genutzt (TZ 7.3).
 - ⇒ Ergebnis G1: Wie die prä-post-Auswertung aufzeigt, hat das Angebot des individuellen Unterstützungsangebots für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf eher abgenommen: Während noch zum ersten Erhebungszeitpunkt im 1. Quartal 95% der Fachkräfte aus Kita und Grundschule einer individuellen Unterstützung von

Kindern mit besonderem Förderbedarf mit „trifft eher zu“ und „trifft zu“ zustimmten, waren es zum zweiten Erhebungszeitpunkt im 4. Quartal nur noch 82% der Fachkräfte.. Das Projekt hat somit die Nutzung individueller Unterstützungselemente nicht begünstigt (vgl. Kap. 2.8.7).

- ⇒ Ergebnis G2: Aufgrund der Allgemeinheit der exemplarisch benannten individuellen Unterstützungselemente (z.B. Doppelbesetzung im Unterricht, Förderstunden, und Kleingruppenarbeit in den Grundschulen, Sprachförderung in Kita), bleibt zu vermuten, dass diese nicht im Zusammenhang mit dem Projekt stehen, sondern regulärer Bestandteil der Bildungseinrichtungen sind (vgl. Kap 2.8.7).
- **Ziel: Nachhaltigkeit:** Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt im Übergang ist perspektivisch angelegt (Nachhaltigkeit)(TZ 9.2).
 - ⇒ Ergebnis H1: Die perspektivische Nutzung der durch das Projekt initiierten Lernwerkstätten ist nach Angaben der Fachkräfte in beiden Bildungseinrichtungen angelegt: 44 von 44 Kita-Fachkräften und 19 von 20 Grundschul-Lehrkräften stimmen dem zu (vgl. Kap. 2.8.5).
 - ⇒ Ergebnis H2: Auch die zugehörige Durchführung von Projekten zum Brückenthema ist nach Angaben der 25 befragten Tandem-Mitglieder in den beteiligten Bildungseinrichtungen durchgängig erfolgt (vgl. Kap. 2.8.4).
 - ⇒ Ergebnis H3: 13 von 16 Kita-Tandem-Mitglieder und alle 9 Grundschul-Tandem-Mitglieder sind der Auffassung, dass die gemeinsame Orientierung am Brückenthema die Kooperation erleichtert hat (vgl. Kap. 2.8.4).
 - ⇒ Ergebnis H4: Ebenso sind 8 von 9 Grundschul-Tandem-Mitglieder der Ansicht, dass die Arbeit am Brückenthema die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind erleichtert hat (vgl. Kap 2.8.4).
 - ⇒ Ergebnis H5: Wie die Auswertung der Fachkräfte-Befragung zur Wichtigkeit zentraler Projektbausteine aufzeigt, wird der Ansatz der gemeinsamen Orientierung von Kita und GS an einem Brückenthema zur Unterstützung der Anschlussfähigkeit in Übergangsprozessen in seiner Bedeutung für die kooperative Übergangsgestaltung hoch eingeschätzt: Sowohl von Kita-Fachkräften, als auch von Grundschul-Lehrkräften erhält dieses Instrument jeweils um die 90% Zustimmung zu den Wertelabels „hilfreich“ und „sehr hilfreich“ (vgl. Kap. 2.7.7).
 - ⇒ Ergebnis H5: Ebenso wird die Einrichtung von Lernwerkstätten zur Umsetzung von Brückenthemen-Projekten in ihrer Bedeutung hoch eingeschätzt: Auch dieses Instrument erhält sowohl von Kita-Fachkräften, als auch von Grundschul-Lehrkräften jeweils um die 90% Zustimmung zu den Wertelabels „hilfreich“ und „sehr hilfreich“ (vgl. Kap. 2.7.7).

Fazit:

- Die gewonnenen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das zentrale Projektziel 6 „Die pädagogischen Fachkräfte werden im Übergangsprozess begleitet, unterstützt und dahingehend qualifiziert und beraten, die Prozessschritte der Übergangsgestaltungen selbständig durchführen zu können“, einschließlich der zugeordneten 8 Teilziele nur bedingt erreicht wurde.
- Erfolgreich umgesetzt wurden folgende 5 der 8 Teil-Ziele:
 - ⇒ Einstellung (TZ 2.6): Wenngleich das Projekt nicht zu einer Einstellungs-Verbesserung der Fachkräfte beigetragen hat, so hat es doch die vorhandene positive Einstellung der Fachkräfte in ihrem Niveau gehalten und somit gestärkt (vgl. Ergebnisse A1, A2, A3).
 - ⇒ Bildungsverständnis (TZ 2.2): Ein gemeinsames Bildungsverständnis wurde im Rahmen des Projektes noch nicht abschließend erarbeitet, aber die einzelnen Erhebungsbausteine offenbaren eine Annäherung im Bildungsverständnis der Fachkräfte beider Lerneinrichtungen (vgl. Ergebnisse B1, B2).
 - ⇒ Erwartungshaltungen (TZ 4.9): Das Projekt hat sich positiv auf die Partnerschaft der beiden Bildungseinrichtungen ausgewirkt, sowie zu einer Verbesserung bisheriger Kooperations-Praxis geführt (vgl. Ergebnis D1).
 - ⇒ Impulsfortbildung (TZ 6.1): Eine gemeinsame Fortbildung für die pädagogischen Fachkräfte aus Kita und Grundschule wurde erfolgreich durchgeführt (vgl. Ergebnis E1).
 - ⇒ Nachhaltigkeit (TZ 9.2): Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstätten in Kita und Grundschulen ist perspektivisch angelegt (vgl. Ergebnis H1).
- Nicht hinreichend umgesetzt wurden folgende 3 Teil-Ziele:
 - ⇒ Portfolio-Arbeit (TZ 4.5): Zwar wird die Bedeutung der Portfolio-Arbeit für die individuelle kindliche Bildungsförderung von den Fachkräften aus Kita und Grundschule erkannt (vgl. Ergebnis C1), jedoch wird die Portfolio-Arbeit im Rahmen des Projektes nur gering umgesetzt – hierbei wird insbesondere das Anschließen durch die Grundschulen versäumt (vgl. Ergebnis C2).
 - ausgleichend kann erwähnt werden: Auch die Bedeutung der Arbeit am Brückenthema für die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind wird erkannt (vgl. Ergebnis H4), hierbei ist eine Durchführung von Projekten zum Brückenthema in den beteiligten Einrichtungen durchgängig erfolgt (vgl. Ergebnis H2).
 - ⇒ Kooperation mit Sozialraum (TZ 7.1): Aktivitäten und Angebote von Institutionen im Lebensumfeld der Kinder und Familien zur Beratung der Familien und im Rahmen des Modellprojekt sind nur in geringem Maße einbezogen worden (vgl. Ergebnis F1). Die Auswertung der Angaben zur Häufigkeit zeigt eine stärkere Vernetzung mit dem Sozialraum durch die Kita (vgl. Ergebnis F1). Die Auswertung der genannten

Beispiele offenbart jedoch, dass die benannten Kooperationspartner wenig im Interesse dieses Teilziels liegen (aufgeführt wurden häufig „andere Kita“, „Grundschule“, „Feuerwehr“, „Polizei“) und diese Vernetzung sicherlich auch unabhängig vom Projekt geschieht (vgl. Ergebnis F2).

- ⇒ Individuelle Förderung (TZ 7.3): Unterstützungselemente für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind in den beiden Bildungseinrichtungen bekannt (vgl. Ergebnis G2). Jedoch lassen die genannten Beispiele vermuten, dass sie regulärer Bestandteil der Bildungseinrichtungen sind und ihre Bekanntheit nicht im Zusammenhang mit dem Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ steht (vgl. Ergebnis G2). Die Nutzung dieser individuellen Unterstützungsangebote hat jedoch während des Projektes eher abgenommen (vgl. Ergebnis G1). Das Projekt hat somit die individuelle Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf nicht begünstigt.
- Einschränkend soll darauf hingewiesen werden:
 - ⇒ In dem Maß der Erreichung der Projektziele zeigen sich häufig deutliche Unterschiede zwischen in den Daten der Tandem-Mitglieder und der nicht-Tandem-Mitglieder, sowie zwischen Kita und Grundschule:
 - a) Die Daten der Tandem-Mitglieder zeigen eher höhere Zustimmung im Sinne der Projektziele, als die Daten der nicht-Tandem-Mitgliedern (dies wurde in den dokumentierten Ergebnissen nicht explizit dargelegt, zeigt sich aber im überwiegenden Teil der Daten-Auswertung)
 - b) Die Daten der Grundschul-Lehrkräfte zeigen eher niedrigere Zustimmung im Sinne der Projektziele, als die Daten der Kita-Fachkräfte (vgl. z.B. Ergebnisse C2 „Portfolio-Arbeit“, F1 „Vernetzung mit Sozialraum“).
 - ⇒ Die Untersuchung der Auswirkungen des Projektes auf die Einstellung der Fachkräfte hat aufgezeigt, dass die „Angemessenheit des Mehraufwands“ durch das Projekt, als auch die ehemals hohe „Bereitschaft zur Kooperation“ zum Projektende deutlich niedriger bewertet, als im Vergleich zu Projektbeginn (vgl. Ergebnis A3b).

Bewertung:

- Offenbar trägt die Teilnahme an der Impulsfortbildung und den regelmäßigen Tandem-Sitzungen zu positiveren Angaben im Sinne der Projektziele durch die Tandem-Mitglieder bei.
- Offenbar begünstigen die unterschiedlichen Strukturen von Kita und Grundschule die deutlichen unterschiedlichen Einschätzungen der Fachkräfte dieser beiden Bildungseinrichtungen.
- Insgesamt lässt sich vermuten, dass eine erhöhte Belastung durch das Projekt, eventuell aufgrund unzureichender stützender Strukturen, zu einer sinkenden Kooperationsbereitschaft (vgl. Ergebnis A3b) und einem Abfall in der Zustimmung zur

Angemessenheit des Mehraufwands durch das Projekt (vgl. Ergebnis A3b) begünstigt (geführt) haben. Hierauf lassen sich eventuell auf die nicht hinreichend erfolgte Vernetzung mit dem Sozialraum (TZ 7.1), wie auch der Rückgang des Einsatzes individueller Unterstützungselemente bei besonderem Förderbedarf der Kinder (TZ 7.3) zurückführen.

Empfehlung:

- ⇒ Wie die unterschiedlichen Ergebnisse ableiten lassen, erweist sich der Kooperationsbaustein einer gemeinsamen Impulsfortbildung von Kita-Fachkräften und Grundschul-Lehrkräften als elementares und zentrales Instrument, und sollte somit Grundlage einer jeder kooperativen Übergangsgestaltung sein.
- ⇒ Ebenso sollten die übrigen zentralen Projektbausteine (Lernwerkstätten, gemeinsame Orientierung an Brückenthema, Einbezug der Eltern, einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit) auch in zukünftigen Übergangprojekten Berücksichtigung finden, da diese offenbar wesentlich zum Gelingen kooperativer Übergangsgestaltung im Interesse kindlicher Bildungsförderung beitragen.
- ⇒ Es sollten Strukturen geschaffen werden, die es den Bildungseinrichtungen und hier insbesondere den Grundschulen erleichtern, im Sinne der Projektziele agieren zu können. Welche Strukturen dies betreffen könnte wird in einer Sonderuntersuchung erhoben.

Literatur

- Bamler, Vera / Werner, Jillian / Wustmann, Cornelia** (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. München.
- Griebel, Wilfried / Niesel, Renate** (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Staatsinstitut für Frühpädagogik** (2009): perik – Beobachtungsbogen für positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag.
- Trautmann, Thomas** (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.
- Maier-Riehle, Brigitte/ Zwingmann, Christian** (2000): Effektstärkenvarianten beim Eingruppen-Prä-Post-Design: Eine kritische Betrachtung. In: Rehabilitation 2000; 39; 189-199. Georg Thieme Verlag Stuttgart.

Anhang

Erhebungsbögen

Anhang 1 – Fragebogen Evaluation Fortbildung

Evaluation der Impulsfortbildung

Angaben zur Person

Pädagogische Fachkraft in:	<input type="checkbox"/> Kita	<input type="checkbox"/> Grundschule			
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich			
Alter:	<input type="checkbox"/> <30	<input type="checkbox"/> 31-40	<input type="checkbox"/> 41-50	<input type="checkbox"/> 51-60	<input type="checkbox"/> >60

A Rahmenbedingungen der Impulsfortbildung		Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
		1	2	3	4
1.	Die Atmosphäre war angenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich fühlte mich von den Fachkräften „der anderen“ Bildungseinrichtung wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B Verlauf der Impulsfortbildung		Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
		1	2	3	4
1.	Die Fobi war inhaltlich gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Fobi war methodisch gut gestaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Gruppenarbeiten zwischen Kita und Grundschule erfolgten auf „gleicher Augenhöhe“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C Inhalte der Impulsfortbildung		Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
		1	2	3	4
2.	Nach meiner Einschätzung haben die Themen eine hohe Relevanz für die Projektgestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Einführung in Projektarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Gestaltung von Lernwerkstätten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Bedeutung von Übergängen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Gestaltung aufeinander aufbauender Lernprozesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... Ziele und Perspektiven der Kooperation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D Ergebnisse der Impulsfortbildung		Trifft gar nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
		1	2	3	4
Die Impulsfortbildung ...					
1.	... hat mir die Bedeutsamkeit der inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule für die Bildungsförderung von Kindern vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	... hat mir das Grundlagenwissen zur kooperativen Übergangsgestaltung verdeutlicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	... hat mir Möglichkeiten zur kooperativen Übergangsgestaltung aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	... hat meinen Einsatz für eine gemeinsame Übergangsgestaltung gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meine Zufriedenheit insgesamt mit der Impulsfortbildung ist	niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	hoch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was ich sonst noch mitteilen möchte:

Anhang 2 – Fragebogen Fachkräfte

Projekterfahrungen der Fachkräfte

Welche Bedeutung haben Ihrer Meinung nach folgende Aspekte für eine gelingende Kooperation von Kita & GS?		Un-wich-tig	Eher un-wichtig	Eher wichtig	wichtig
A1.1	Wechselseitiger Kenntnisstand von pädagogischen Konzepten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.2	Verlässliche Strukturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1.3	Begegnung auf gleicher Augenhöhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:		Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
A2.1	Kooperationen zwischen Kita und Grundschule sind wichtig für einen gelingenden Übergang des Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2.2	Ich halte den entstehenden Mehraufwand für angemessen im Verhältnis zum Nutzen für die Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2.3	Ein gemeinsames Bildungsverständnis ist für die Qualität der Kooperationsarbeit wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1.1	Frühkindliche Bildung basiert auf Selbstbildungspotentialen des Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1.2	Die kindlichen Selbstbildungsprozesse brauchen eine klare Instruktion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1.3	Beziehungsqualität ist elementare Grundlage kindlicher Selbstbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.1	Durch die verstärkte Berücksichtigung der kindlichen Selbsttätigkeit geht der Blick auf die wichtigen Lerninhalte verloren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.2	Entwicklung von Schulfähigkeit eines Kindes ist Auftrag der Kita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.3	Entwicklung von Schulfähigkeit eines Kindes ist Auftrag der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2.1	Bildungskontinuität erhöht die Bildungschancen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2.2	Es ist gut, wenn alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2.3	Die Wichtigkeit von Bildungskontinuität für den Bildungsprozess des Kindes wird überbewertet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Ermöglichung von Bildungskontinuität...		Un-wich-tig	Eher un-wichtig	Eher wichtig	wichtig
C1.1	... ist die inhaltliche Kooperation zwischen Kita und Grundschule ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.2	... ist ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kita und Grundschule ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1.3	... ist die Beteiligung der Eltern ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meine Bereitschaft ...		niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	hoch
A3.1	... zur Kooperation mit dem Projekt-Kooperations-Partner ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.1	... zur dialogischen Gestaltung der Lernprozesse mit dem Kind ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3.1	... zur Berücksichtigung des individuellen Lerntempos des Kindes ist ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zu welchen Veränderungen/ Ergebnissen hat das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ geführt?		Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
V1	Ich kenne das pädagogische Konzept und den Bildungsauftrag des Kooperationspartners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V2	Die jetzige Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner erfolgt „auf gleicher Augenhöhe“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V3	Der Kooperationspartner zeigt Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit unseren Arbeitsansätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V4	Das Projekt hat zu einer Verbesserung der bisherigen Kooperations-Praxis zwischen Kita und Grundschule geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V5	Die Eltern werden in die Übergangsgestaltung eingebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V5.1	<i>Mit welchen Maßnahmen wurde die Elternbeteiligung im Rahmen des Projekts realisiert?</i> <hr/> <hr/>				
V6	Die Portfolio-Arbeit , als gemeinsame anschlussfähige Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse, wurde mit dem Kooperationspartner vereinbart und durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V7	Ich richte meine pädagogische Arbeit am Portfolio aus und kann dadurch besser an den bisherigen Lernerfahrungen des Kindes anknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V8	Projekte zum Brückenthema wurden durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V9	Die gemeinsame Orientierung an dem Brückenthema hat die Kooperation mit dem Partner erleichtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V10	<i>Beantwortung nur durch Lehrkräfte:</i> Die gemeinsame Arbeit an dem Brückenthema hat die Weiterführung begonnener Bildungsprozesse beim Kind erleichtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V11	Die Konzeption zur Nutzung der Lernwerkstatt wurde perspektivisch, also über die Projektlaufzeit hinaus, angelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V12	Kooperationen mit anderen Institutionen im Sozialraum wurden verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V12.1	<i>Mit welchen Institutionen wird verstärkt kooperiert? Welche Angebote im Lebensumfeld der Kinder werden im Rahmen des Projektes mit einbezogen?</i> <hr/> <hr/>				

V13	Kinder mit erhöhtem Förderbedarf erhalten individuelle Unterstützungselemente	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
V13.1	Mit welchen Maßnahmen wurden Kinder mit erhöhtem Förderbedarf individuell unterstützt??	

Wie beurteilen Sie folgende Kooperations-Maßnahmen für die gemeinsame Gestaltung des Übergangs?		Nicht hilfreich	Wenig hilfreich	Hilfreich	Sehr hilfreich
H1	Gemeinsame Fortbildung von Kita und Grundschule.				
H2	Benennung von Kooperationsbeauftragten je Einrichtung.				
H3	Tandem-Sitzungen.				
H4	Beratung durch Prozessbegleiter.				
H5	Einrichtung von Coaches.				
H6	Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses.				
H7	Einrichtungsübergreifende Portfolio-Arbeit.				
H8	Einrichtung von Lernwerkstätten.				
H9	Gemeinsame Orientierung an einem Brückenthema.				
H10	Einbezug der Eltern in die Übergangsgestaltung.				

Wie hat sich Ihrer Einschätzung nach das Projekt auf die Kinder ausgewirkt?		Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
KA1	Das Projekt hat die Vorfreude der Kinder auf die Schule gestärkt.				
KA2	Die Neugier und Experimentierfreude der Kinder wurde verstärkt.				
KA3	Die Kinder können beim Übergang in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aufbauen.				
KA4	<i>Beantwortung nur durch Lehrkräfte:</i> Das individuelle Lerntempo der Kinder konnte in der Unterrichtsgestaltung besser berücksichtigt werden.				
KA5	Unsere gegenwärtige Kooperationsarbeit ermöglicht Bildungskontinuität beim Kind.				
KA6	Die Angebote und Maßnahmen haben dazu beigetragen, den Übergang in die Grundschule für alle Kinder gelingen zu lassen.				

Anhang 3 – Beobachtungsbogen Kinder

Beobachtung kindlicher sozial-emotionaler Kompetenzen

Ziel-Kind-Codierung: _____

Mädchen Junge

A Kontaktfähigkeit		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen und Initiativen setzen, die für andere Kinder attraktiv sind.						
1.	Das Kind findet schnell /leicht (positiven) Kontakt zu anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Das Kind initiiert Spiele, die für andere Kinder attraktiv sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind teilt sich anderen Kindern mit, erzählt von sich aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Seine /ihre Meinung zählt bei den anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn es bei anderen Kindern mitspielen will, kann es dies angemessen signalisieren, z.B. fragen: „Darf ich mitspielen?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Das Kind hat tiefer gehende Beziehungen /Freundschaften mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B Selbststeuerung/ Rücksichtnahme		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
Eigene Wünsche zurückstellen, sich in die Situation Anderer versetzen und Rücksicht nehmen.						
1.	Das Kind wartet, bis es an der Reihe ist, z.B. bei Gruppengesprächen, beim Austeilen von Material oder von Essen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Das Kind respektiert Grenzen und Wünsche anderer Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind ist betroffen, wenn es einem Kind weh getan hat / etwas kaputt gemacht hat, entschuldigt sich, versucht es wieder gut zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Das Kind zeigt Verständnis für die Situation und Stimmungen von Erwachsenen; z.B. wenn Sie es bitten, leise zu sein, weil es Ihnen nicht gut geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Das Kind respektiert Verbote, z.B. in Bezug auf bestimmte Räume, Gegenstände, Handlungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Das Kind kann anderen Kindern etwas gönnen, sich mit ihnen freuen; z.B. wenn ein Kind ein Geschenk bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C Selbstbehauptung		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
Eigene Interessen und Standpunkte selbstbewusst vertreten.						
1.	Das Kind erzählt von sich aus der Lehrkraft, z.B. vom Wochenende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Wenn es von Erwachsenen ungerecht behandelt wird, traut sich das Kind, das zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind traut sich der Lehrkraft gegenüber berechnete Forderungen zu stellen; z.B. eine Absprache /ein Versprechen einzufordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.	Wenn unter Kindern etwas Schlimmes passiert, traut es sich, etwas dagegen zu sagen; z.B. „lass das“, „hör auf“, „das mag ich nicht“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Das Kind kann sich verteidigen (körperlich oder verbal), wenn es von anderen Kindern bedrängt /angegriffen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Das Kind bleibt standhaft, lässt sich von anderen Kindern nicht unter Druck setzen, z.B. vertritt eine Meinung, die Andere nicht teilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D Stressregulierung In Belastungssituationen ansprechbar bleiben, Fassung bewahren oder wieder finden, emotionale Ausgeglichenheit		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
1.	Das Kind bleibt in schwierigen Situationen ansprechbar, zugänglich, z.B. wenn es traurig, wütend oder enttäuscht ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Das Kind kann sich nach Aufregungen wieder selbst zur Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind wirkt ausgeglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Das Kind nimmt es nicht so schwer, wenn es beim Spiel verliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Das Kind braucht bei Aufregungen (z.B. Streit, Angst) lange, um wieder ins Lot zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Das Kind gerät schnell aus der Fassung, fühlt sich leicht gestresst/überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E Aufgabenorientierung Aufgaben selbständig und zielstrebig bearbeiten.		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
1.	Das Kind beginnt schnell mit dem Angebot/ einer Aufgabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Das Kind bearbeitet Aufgaben selbständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind arbeitet zügig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Das Kind geht sorgfältig und genau vor, z.B. beim Schneiden, Kleben, Bauen, Schreiben, Rechnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Das Kind kann sich längere Zeit auf eine Sache konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Das Kind braucht Lob und Ermunterung, um Dinge zu Ende zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F Explorationsfreude Freude am Erkunden, Wissbegierde, Bereitschaft, sich mit Neuem auseinander zu setzen.		gar nicht	kaum	teilweise	überwiegend	durchgängig
1.	Das Kind hat Spaß, Neues kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Das Kind ist optimistisch und zuversichtlich, wenn es etwas anfängt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Das Kind ist wissbegierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Das Kind erkundet selbständig neue Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Das Kind nimmt sich ausreichend Zeit, Neues kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Das Kind traut sich auch Dinge zu, die schwieriger erscheinen/ nicht sicher gelingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 4 – Interviewleitfaden Kinder prä



Leitfaden Kinderinterviews - prä

Zielkinder-Codierung

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Gefühle: Neugier und Erwartungen		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<i>Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt und ihre Experimentierfreude genutzt. (TZ4.3a)</i>					
<i>Der Übergang ist für das Kind mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar. (TZ4.8)</i>					
1.	Freust Du Dich auf die Schule?				
2.	Auf was?				

Selbstreflexion: Lernmethodische Kompetenz		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<i>Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung. (TZ4.6)</i>					
<i>Zielt ab auf gemeinsame Portfolio-Arbeit.</i>					
1.	Es gibt ja viele Dinge, die Du in der Schule können musst. Was davon kannst Du jetzt schon gut?				
2.	Woher kannst Du das so gut? Wie hast Du das gelernt?				
<i>Oder ergänzend, wenn negativ-Äußerungen kommen</i>					
3.	Warum kannst Du das noch nicht so gut?				
4.	Wie könntest Du das lernen?				

Wissen: Kontinuität		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<i>Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität. (TZ 1.6, TZ4.1)</i>					
<i>Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aus. (TZ 4.2)</i>					
<i>Zielt ab auf Brückenthema.</i>					
1.	Was ist in Kindergarten und Schule gleich? ODER Kannst Du in der Schule Sachen machen, die Du auch im Kindergarten machst?				
2.	Machst /lernst Du im Kindergarten wichtige Sachen für die Schule? Welche? Was?				

Anhang 5 – Interviewleitfaden Kinder post



Leitfaden Kinderinterviews - post

Zielkinder-Codierung

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Gefühle: Wohlbefinden und Zutrauen		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<p><i>Die Neugier der Kinder auf Neues ist unterstützt und ihre Experimentierfreude genutzt. (TZ4.3a)</i></p> <p><i>Der Übergang ist für das Kind mit positiven Erwartungen besetzt und einschätzbar. (TZ4.8)</i></p> <p><i>Zielt ab auf: wurde Vorfreude, Eingangsneugier aufrecht erhalten?</i></p>					
1.	Wie fühlst Du Dich in der Schule?				
2.	Ist es in der Schule so schön, wie Du gedacht hast?				

Selbstreflexion: Lernmethodische Kompetenz		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<p><i>Das individuelle Lerntempo wird in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (TZ4.4)</i></p> <p><i>Kinder erkennen die eigene Bildungsentwicklung. (TZ4.6)</i></p> <p><i>Zielt ab auf gemeinsame Portfolio-Arbeit.</i></p>					
1.	Müssen in der Klasse alle Kinder das Gleiche machen? Was machen die Kinder, die schneller oder langsamer sind?				
2.	Was kannst Du jetzt besser, als im Kindergarten? (Fortschritte, ist was anders?)				

Wissen: Kontinuität		Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
<p><i>Die Bildungsprozesse der Kinder erhalten im Übergang Kontinuität. (TZ1.6, TZ4.1)</i></p> <p><i>Die Kinder bauen in ihren Bildungsprozessen auf Bekanntes aus. (TZ 4.2)</i></p> <p><i>Zielt ab auf Brückenthema (etwas wiedererkennen)</i></p>					
1.	Lernst Du in der Schule Sachen, die Du schon vorher ein bisschen gekannt hast? Welche? Was?				
2.	Hast Du im Kindergarten Dinge gemacht, gelernt, die für die Schule wichtig sind?				

Anhang 6 – Fragebogen Eltern

Elternbefragung

Ziel-Kind-Codierung: _____

Beteiligung am Projekt		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Beteiligung am Projekt nach dem Übergang Ihres Kindes in die Schule:		1	2	3	4
B1.	Ich fühle mich über das Gesamt-Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ gut informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2.	Ich werde an wesentlichen Gesprächsterminen zur Übergangsgestaltung in der Schule beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3.	Ich werde über die Lernentwicklung meines Kindes durch die Schule regelmäßig informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4.	Ich habe die Möglichkeit, mich in der Schule aktiv an der Bildungsdokumentation meines Kindes zu beteiligen (z.B. durch Portfolio-Arbeit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5.	Ich habe die Möglichkeit, mich in die aktive Gestaltung der Übergangs-Projekte für die Kinder einzubinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6.	Ich fühle mich von den Lehrkräften mit meinen Fragen und Vorstellungen ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7.	Ich fühle mich von den LehrerInnen in meiner Elternkompetenz wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B8.	Ich werde durch die Lehrkräfte in meiner Unterstützungsfunktion bestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9.	Ich erhalte Anregungen, wie ich mein Kind im Übergang unterstützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auswirkungen des Projekts		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Wie hat sich Ihrer Beurteilung nach das Projekt „Offensive Bildung macht Schule“ auf Ihr Kind ausgewirkt?		1	2	3	4
A1.	Mein Kind fühlt sich in der Schule wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2.	Das Projekt hat die Vorfreude meines Kindes auf die Schule gestärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3.	Die Neugier und Experimentierfreude meines Kindes wurden verstärkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4.	Mein Kind kann beim Übergang in seinen Lernprozessen auf Bekanntes aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5.	Die sprachlichen Fähigkeiten meines Kindes wurden verstärkt angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6.	Das individuelle Lerntempo meines Kindes wird in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7.	Die Projekt-Aktivitäten haben dazu beigetragen, den Übergang in die Grundschule für mein Kind gelingen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wichtigkeit übergangsbegleitender Angebote Wie wichtig finden Sie die einzelnen Projekt-Maßnahmen zur Unterstützung Ihres Kindes beim Übergang in die Grundschule?		gar nicht wichtig	wenig wichtig	wichtig	sehr wichtig
		1	2	3	4
W1	Einbezug der Eltern in übergangsbezogene Projekte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W2	Projekte mit Kindergartenkindern und Schulkindern zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W3	Einrichtung von Lernwerkstätten in Kindergarten und Grundschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W4	Projekte zum gemeinsamen Brückenthema von Kindergarten und Grundschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W5	Individuelle Lernangebote auf Grundlage der Bildungsdokumentation (Portfolio).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten im Rahmen des Projektes „Offensive Bildung macht Schule“?		gar nicht zufrieden	wenig zufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	nicht angeboten
		1	2	3	4	
Z1	Mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z2	Mit der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z3	Mit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z4	Mit der Begleitung der Eltern durch die Kita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z5	Mit der Begleitung der Eltern durch die Grundschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z6	Mit der Begleitung Ihres Kindes durch den Kindergarten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z7	Mit der Begleitung Ihres Kindes durch die Grundschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z8	Mit der Möglichkeit zur eigenen Mitarbeit an Übergangs-Projekten in der Kita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z9	Mit der Möglichkeit zur eigenen Mitarbeit an Übergangs-Projekten in der Grundschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wünsche?

Welche Aspekte sollten Ihrer Ansicht nach im Rahmen der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule zur Übergangsgestaltung deutlicher berücksichtigt werden?