



Fallarchiv  
Kindheitspädagogische  
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,  
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann & Marc Schulz

Jahrgang 5 (2022)

**Heft 1 – Schwerpunkt:  
Qualitative Interviewforschung in der Kindheitspädagogik**  
Herausgegeben von Sabine Bollig & Peter Cloos

Beitrag 3: Episodisches Interview und thematisches Kodieren: von der Fallanalyse zum Gruppenvergleich. Der Übergang von der Krippe zum Kindergarten im Spiegel subjektiver Theorien pädagogischer Fachkräfte

# Schwerpunkt: Qualitative Interviewforschung in der Kindheitspädagogik

Herausgegeben von Sabine Bollig & Peter Cloos

## Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Qualitative Interviews in der Kindheitspädagogik analysieren  
SABINE BOLLIG & PETER CLOOS
2. Narrationsanalyse autobiografisch-narrativer Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften  
ANTJE ROTHE
3. Episodisches Interview und thematisches Kodieren: von der Fallanalyse zum Gruppenvergleich. Der Übergang von der Krippe zum Kindergarten im Spiegel subjektiver Theorien pädagogischer Fachkräfte  
EDITA JUNG
4. Netzwerkkarteninterviews analysieren. Eine qualitative strukturelle Analyse zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen  
TOM TÖPFER

# Episodisches Interview und thematisches Kodieren: von der Fallanalyse zum Gruppenvergleich. Der Übergang von der Krippe zum Kindergarten im Spiegel subjektiver Theorien pädagogischer Fachkräfte

EDITA JUNG

## Teil I: Kontextinformationen

Im Beitrag wird die Vorgehensweise bei der Analyse des Datenmaterials in meiner 2012 abgeschlossenen und im thematischen Feld des Übergangs zwischen Kinderkrippe und Kindergarten angesiedelten Dissertationsstudie vorgestellt (Jung 2014). Institutionelle Übergänge in der frühen Kindheit sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem bedeutsamen Gegenstand des fachwissenschaftlichen Interesses avanciert (u. a. Fabian/Dunlop 2002, Cloos/Schröer 2011, Griebel/Niesel 2011). Begründungen für die Relevanz einer näheren Betrachtung von Übergängen sind vielfältig und speisen sich unter anderem aus der Annahme, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Systemen mit Anpassungsanforderungen an Kinder und ihre Familien einhergeht (Beelmann 2006). Individuelle Bewältigungsleistungen in der Kindheit werden in einem engen Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit innerhalb des Bildungssystems und im Hinblick auf den individuellen Bildungserfolg thematisiert (Rimm-Kaufmann/Pianta 2000). Die soziale Dimension eines Übergangsgeschehens lenkt dabei den Blick auf die Merkmale und Kompetenzen der am Übergang beteiligten Systeme (Griebel/Niesel 2011). Im Zuge entsprechender Diskurse rücken die Vernetzung und Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen und der individuelle, chronologisch nacheinander geordnete Wechsel von Bildungseinrichtungen in den Fokus von Modellvorhaben und bildungspolitisch motivierter Reformbestrebungen (u. a. Tremel 2015). So spiegeln sich die gestiegenen Erwartungen an eine interinstitutionell angelegte pädagogische Begleitung von Übergängen in der frühen Kindheit inzwischen bspw. in den Ausführungen der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen wieder. Hiermit wird das Ziel einer abgestimmten Übergangsbegleitung und der Herstellung einer konzeptionellen und organisationsbezogenen Anschlussfähigkeit in kooperativen Bezügen verfolgt (u. a. Niedersächsisches Kultusministerium 2018).

Den Ausgangspunkt für das hier darzulegende Projekt bildete die Feststellung, dass der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten im Vergleich zu weiteren Übergängen in der frühen Kindheit im fachlichen Diskurs und in der frühkindlichen Forschung weitestgehend eine Leerstelle darstellt (Roßbach 2006; Griebel/Niesel 2011). Dabei ließ der in den 2000er Jahren initiierte quantitative Ausbau von Plätzen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Annahme zu, dass Kinderkrippen im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystem einen neuen, bedeutsamen Stellenwert bekommen und damit der Übergang in den Kindergarten zum Erfahrungsraum einer zunehmenden Anzahl von Kindern wird. Das weitgehende Fehlen einer Anknüpfunggrundlage in Form von fachlich-konzeptionellem Wissen und explizierten Konzepten zu diesem Übergang evozierte die Frage nach pädagogischen Orientierungen in der Praxis und ließ mich im Rahmen meiner Interviewstudie konkret nach übergangsbezogenen,

subjektiven Theorien (Scheele/Groeben 1988) der in Kinderkrippen und Kindergärten tätigen pädagogischen Fachkräfte fragen. Vor diesem Hintergrund wurden sechs episodische Interviews mit Krippenfachkräften<sup>1</sup> und sechs mit Kindergartenfachkräften geführt. Die übergreifende Zielperspektive bildete eine komparative Betrachtung des Datenmaterials aus den Interviews mit den beiden Fachkräftegruppen bzw. die damit verbundene gruppenbezogene Relationierung mittels *thematischen Kodierens* (Flick 1996) mit Blick auf das Übergangsverständnis sowie die Interpretation der eigenen und der Rolle der weiteren Akteur\*innen im Übergangsgeschehen.

Im Beitrag wird die konzeptionelle Anlage der Studie skizziert sowie die Analyse exemplarisch dargestellt.

## Literatur

- Beilmann, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Cloos, Peter/Schröer, Wolfgang (2011): Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa, S. 17–34.
- Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Eds.) (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Routledge Falmer.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Gesamtausgabe. [www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche\\_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html](http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html) (Abfrage: 12.02.2021).
- Rimm-Kaufman, Sara E./Pianta, Robert C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 21, No 6, S. 491–522.
- Roßbach, Hans-Günther (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz, S. 280–292.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Die Binnenstruktur Subjektiver Theorien. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 47–70.
- Tremel, Heide (2015): Projektbericht zum Modellvorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums „Kita und Grundschule unter einem Dach“ 2012–2015. Verfügbar unter: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche\\_bildung/indertagesstatten/zusammenarbeit\\_kindergarten\\_und\\_grundschule/zusammenarbeit-kindergarten-grundschule-6365.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/indertagesstatten/zusammenarbeit_kindergarten_und_grundschule/zusammenarbeit-kindergarten-grundschule-6365.html) (Abfrage: 12.02.2021)

1 Im Nachfolgenden wird im Sinne der Lesefreundlichkeit für die Bezeichnung *pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen* teilweise der Begriff *Krippenfachkräfte* und bei der Nennung von *pädagogischen Fachkräften in Kindergärten* die Umschreibung *Kindergartenfachkräfte* verwendet. Damit ist also keine spezifische Qualifizierung gemeint.

## Hinweise für das nachfolgende Material

In Teil II des Beitrages wird ein umfangreicherer Ausschnitt aus einem Interviewtranskript zur Verfügung gestellt. Auf dieses Material wird in Teil III eingegangen, die dabei verwendeten Textsegmente sind gekennzeichnet. Dieses betrifft auch mehrere kürzere Ausschnitte aus Transkripten zu weiteren Fällen, die in Teil III genutzt werden. Die Transkriptionsregeln sind am Ende von Teil II abgebildet.

Im Zuge der Transkription wurden alle personen-, einrichtungs- und ortsbezogenen Angaben pseudonymisiert und anonymisiert. Interviewpartner\*innen wurden umfassend über das Forschungsprojekt informiert. Da jeweils eine pädagogische Fachkraft in einer Kinderkrippe sowie eine Fachkraft im benachbarten Kindergarten befragt wurden, erfolgten neben den allgemeinen Schritten zusätzliche Vorkehrungen im Bereich des Datenschutzes.

## Angaben zur Autorin

Edita Jung ist Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung an der Hochschule Emden/Leer. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Feldern, insbesondere im Kontext von Übergängen in der frühen Kindheit und der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern/Familien, sowie hochschuldidaktische Fragestellungen in der Qualifizierung von Kindheitspädagog\*innen.

## Zentrale Publikation mit Bezug zum Thema des Beitrags

Jung, Edita (2014): Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

## Teil II: Datenmaterial

### Interview mit Frau Garber

- 1 **Interviewerin:** noch mal herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview nehmen und auch  
 2 Interesse haben, daran mitzuwirken. nur einige Sätze zum Interview. ich habe Sie im Vorfeld gebeten,  
 3 an ein bestimmtes Kind zu denken, wenn wir uns über diesen Übergang unterhalten und das Interview  
 4 wird vor allem darauf beruhen, dass ich Sie immer wieder bitte, Beispiele aus der Praxis zu nennen.  
 5 Beispiele, wie etwas verlaufen ist und wie ihre Meinung zu diesem Übergang ist. neben diesen  
 6 Beispielen werden wir auch immer wieder bestimmte Begrifflichkeiten thematisieren. wie Sie bestimmte  
 7 Begriffe definieren, was Sie darunter verstehen.
- 8 **Frau Garber:** ok. bin gespannt.
- 9 **Interviewerin:** aber vor allem beruhend auf allen diesen Beispielen aus Ihrer Praxis. (Fr. G.: ja.) haben  
 10 Sie Fragen dazu?
- 11 **Frau Garber:** ne. wenn ich Fragen habe, dann stelle ich sie gleich.
- 12 **Interviewerin:** gerne. vielleicht beginnen wir einfach so, dass Sie mir über Maron erzählen. Maron ist ja  
 13 seit dem Sommer hier bei Ihnen in der Einrichtung.
- 14 **Frau Garber:** er ist im Sommer aus der Krippe zu uns rüber gewechselt. ist ein /eh/ mittlerweile  
 15 vierjähriger Junge. ist ein eher ruhiges Kind. war am Anfang relativ verschlossen, er hatte seinen besten  
 16 Freund mitgebracht, die Beiden sind nach wie vor ein eingefleischtes Team. die sind auch immer noch  
 17 sehr viel zusammen. ich denke, das kommt auch durch die Krippenzeit, das schweißst so ein bisschen  
 18 zusammen, und die Beiden bilden so in ihrer Altersklasse eigentlich so eine Einheit. also sind halt mit  
 19 die Kleinsten /eh/ wir haben dann ja noch die mittleren Kinder, die ja auch schon eine feste Gruppe sind,  
 20 also ist es oft so, dass die Kinder, die aus der Krippe zusammen rüber wechseln oft auch noch  
 21 zusammen bleiben, weil einfach diese Verbindung da ist und das Alter auch gleich ist. und die tüdeln  
 22 erst mal so für sich rum. so war's auch, er redet relativ wenig. am Anfang hat er noch weniger  
 23 gesprochen. mittlerweile kommuniziert er mit uns. er antwortet, wenn wir ihn etwas fragen. er ist ein  
 24 ganz aufgeweckter Junge. /eh/ er versteht, was wir von ihm möchten, er braucht nach wie vor sein  
 25 Kuscheltier. am Anfang war das ein sehr großes. haben wir auch erst mal geduldet, es wurde überall  
 26 mitgeschleppt, über'm Boden gezogen und drauf rumgerutscht. das haben wir auch alles so dann /eh/  
 27 akzeptiert und irgendwann haben wir mal gesagt, nachdem das also wirklich nur noch auf dem Boden  
 28 lag und in der Ecke, eigentlich unbeachtet, haben wir gesagt, jetzt wäre es ganz schön, wenn er vielleicht  
 29 ein etwas kleineres mitbringen könnte, dass wir nicht dauern drüber stolpern. weil das wirklich diese  
 30 Ausmaße hatte. das hat dann auch ganz gut geklappt. also hat er ohne Weiteres gemacht, und das war  
 31 überhaupt kein Problem für ihn. das hat dann auch gezeigt, dass er schon so weit gefestigt ist, dass er  
 32 sich von dem liebsten Kuscheltier ein Stück weit trennen konnte. /eh/ er ist sehr selbständig, er kann  
 33 sich alleine anziehen, er kann sich alleine ausziehen, er kann äußern, wenn er was möchte. er macht  
 34 mit im Stuhlkreis. wenn man ihn einlädt zu irgendetwas, macht er auch gerne mit. und er spielt sehr  
 35 gerne Rollenspiele. so auf dem Boden Höhlen bauen, das ist so eine Welt. und am liebsten immer mit  
 36 seinem Lieblingskumpel.
- 37 **Interviewerin:** haben Sie im Vorfeld darauf geachtet, dass die Kinder aus der Krippe in eine Gruppe  
 38 kommen?
- 39 **Frau Garber:** nein. da haben wir keinen Einfluss so weit drauf. das wird von der Leitung gemacht oder  
 40 auch eben auf den Wunsch der Eltern. das weiß ich jetzt nicht so genau. und es kommt natürlich auch  
 41 auf die Öffnungszeiten an. also, wir sind eine Gruppe, die bis fünfzehn Uhr geht, mit anschließendem

42 Spätdienst und wenn die Eltern es brauchen, dann bietet sich bei uns in der Gruppe eben die  
 43 Möglichkeit. und ich denke, das war auch der Fall bei dieser Familie. und das ist der Grund, warum er  
 44 zu uns gekommen ist. und das passte eben mit seinem besten Freund zusammen und von daher sind  
 45 die zusammen in einer Gruppe gelandet. und ich denke, es ist auch ganz gut, wenn die Kinder einen  
 46 festen Partner haben, mit dem sie rüber wechseln. es ist schon besser für die Kinder. ein einfacherer  
 47 Start.

48 **Interviewerin:** erleichtert den Übergang?

49 **Frau Garber:** ja. auf jeden Fall.

50 **Interviewerin:** was ist für Sie Übergang? was verbinden Sie mit dem Wort Übergang?

51 **Frau Garber:** also, wenn die Kinder aus der Krippe kommen, sind sie in den meisten Fällen drei, oder  
 52 gerade erst drei, sind in ihrer ganzen Entwicklung noch sehr auf Erwachsene bezogen. sie brauchen  
 53 noch sehr viel Zuspruch, sehr viel Nähe auch. manche Kinder brauchen körperliche Nähe, manche  
 54 brauchen einfach mehr Ansprache, oder jemanden, der einfach greifbar ist. /eh/ und ich finde, dass so  
 55 dieser Übergang/ also Krippe ist fünfzehn Kinder. das ist ein ganz anderer Schnack, als wenn man  
 56 fünfundzwanzig hat. wir sind fünfundzwanzig in der Gruppe, es sind zehn Kinder mehr. das macht sich  
 57 durchaus bemerkbar. es ist eine altersgemischte Gruppe, ist die Krippe zwar auch, aber da sind die  
 58 Dreijährigen die Großen. das heißt, wenn sie in den Kindergarten rüber wechseln, sind sie wieder die  
 59 Kleinen. /eh/ weil die Kindergartengruppe ja nun zusammengesetzt ist aus Dreijährigen, manchmal  
 60 sogar gerade noch kurz vor dem dritten Geburtstag und die Ältesten sind dann schon sechs, also es ist  
 61 schon 'ne sehr große Spanne. nicht unbedingt nur vom Alter her, sondern auch von der Entwicklung,  
 62 und für die Kinder ist es einfach wichtig, dass sie diesen Übergang zwischen Krippe und Kindergarten  
 63 ganz gut schaffen und nicht das Gefühl haben, sie sind die Kleinsten. sondern, sie sind auch eine  
 64 Persönlichkeit und trotz der Größe der Gruppe, ist immer jemand da, der Ansprechpartner ist und der  
 65 ihnen die Nähe gibt. also, ich denke, man muss schon drauf achten und mit ein bisschen Feingefühl  
 66 rangehen, gucken, was brauchen die Kinder, wenn die aus der Krippe rüber kommen. die brauchen  
 67 noch nicht so viel /eh/ Spiele, die sie selbständig machen sondern sie brauchen einfach noch  
 68 Ansprache, Körpernähe, Bücher lesen. so dieses Beschützte.

69 **Interviewerin:** welche Übergänge in der frühen Kindheit halten Sie für besonders bedeutsam? vielleicht  
 70 können Sie mir Beispiele nennen, an denen Sie das festmachen.

71 **Frau Garber:** also ich denke, der erste Übergang, der bedeutsam ist, ist es für Kinder, wenn sie in den  
 72 Kindergarten oder in die Krippe kommen, je nachdem wie alt sie sind und die erste Trennung von den  
 73 Eltern stattfindet. ich denke, das ist so der erste einschneidende Übergang für die Kinder, der /eh/ ja,  
 74 der auch so ein bisschen die Persönlichkeit prägt. je nach Kind verläuft so ein Übergang einfach, und  
 75 es gibt aber auch Kinder, die damit ganz große Probleme haben. und vielleicht sogar Kinder, die einfach  
 76 noch zu früh dran sind. wo man dann überlegen sollte, ist vielleicht die Tagesmutter noch 'ne bessere  
 77 Lösung für dieses Kind und nicht unbedingt eine Krippe. und dann kommt natürlich dieser Übergang  
 78 von der Krippe zum Kindergarten, und dann kommt der nächste Übergang Kindergarten Schule. also  
 79 da gibt's dann so/ ja, das sind so die bedeutsamsten Übergänge denke ich. für die Kinder. 00:07:32-4

80 **Interviewerin:** wo sehen Sie bei diesen Übergängen Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede? vielleicht  
 81 haben Sie da auch einige Beispiele.

82 **Frau Garber:** also, die Gemeinsamkeit ist einfach, die Kinder kommen aus ihrem gewohnten Umfeld,  
 83 wo sie sich gerade/ wo sie ihre Rolle gefunden haben, wo sie ihre Position haben, wo sie ganz viele  
 84 Erinnerungen dran haben und sie müssen dann in ein neues Umfeld mit neuen Personen Kontakt  
 85 aufnehmen, mit neuen Personen klarkommen, sich an neue Gegebenheiten anpassen, und das ist  
 86 eigentlich so, das was alle Übergänge gemeinsam haben. es ist immer etwas Neues, was mit vielleicht  
 87 auch mit Angst verbunden ist, mit Neugier verbunden ist. die Kinder brauchen immer wieder, dann

88 immer wieder Zuspruch, egal wie alt sie sind. sie brauchen immer noch wieder so ein Rückgrat. ich  
 89 denke, auch sechsjährige Kinder, die in die Schule kommen oder vielleicht sogar schon siebenjährige  
 90 Kinder, die zur Schule kommen, haben ein Bauchkribbeln und sind sich unsicher, was kommt da auf  
 91 mich zu und schaffe ich das alles (?). das haben die alle gemeinsam. der Unterschied ist, denke ich,  
 92 dass je jünger die Kinder sind und je früher ein Übergang von den Eltern zu einer Institution ist, desto  
 93 feinfühlicher muss man vielleicht auch herangehen. weil die Kinder auch nicht so kommunizieren können.  
 94 wenn ein Kind erst sieben Monate alt ist, oder acht Monate alt, oder vielleicht sogar noch jünger, dann  
 95 ist die Sprache einfach auch noch nicht so da. dann muss man als Erzieherin darauf achten, was für  
 96 eine Körpersprache hat das Kind (?), was für eine Mimik hat das Kind (?), was für Regelmäßigkeiten  
 97 hat das Kind in der Familie, und die Zusammenarbeit mit der Familie ist auch, denke ich, noch enger,  
 98 als im Kindergarten und nachher in der Schule. also, in der Schule ist die Zusammenarbeit mit den  
 99 Eltern sehr, sehr gering. also, da hat man als Eltern eigentlich nur noch wenig Einfluss auf das, was mit  
 100 dem Kind da passiert. also, da muss man darauf vertrauen, dass die Lehrer das richtig machen, sein  
 101 Kind beobachten und handeln, wenn man das Gefühl hat, dem Kind geht es nicht gut. in der Krippe  
 102 sollte man eng zusammenarbeiten und viele Gespräche führen. auch für die Eltern, ich denke, die Eltern  
 103 sind auch sehr unsicher.

104 <sup>2</sup>**Interviewerin:** wenn Sie an ihre berufliche Tätigkeit denken, wodurch wurden ihre Vorstellungen von  
 105 Übergängen im frühen Kindesalter besonders beeinflusst? haben Sie Situationen erlebt, die Sie geprägt  
 106 haben?

107 **Frau Garber:** ... ich glaube nicht, dass ich das unbedingt fest machen kann an bestimmten Situationen,  
 108 sondern, dass das eher eine Entwicklung auch ist, ein Weiterentwickeln von der eigenen Persönlichkeit  
 109 her auch. ich bin selber auch Mutter, habe auch zwei Kinder und meine Große war auch in der Krippe,  
 110 die Kleine ist dann erst mit dreieinhalb in den Kindergarten gekommen, und ich kenne das auch, diesen  
 111 Übergang zur Schule. ich weiß, was es heißt, das Kind loszulassen und /eh/ ich denke, dass es eher so  
 112 ein sich öffnen, auch den Eltern gegenüber und beobachten. wie ist das Zusammenspiel zwischen  
 113 Erziehern und Eltern, und ich weiß, dass Eltern eigentlich sehr viel Ansprache brauchen und auch  
 114 wollen. sie möchten gerne wissen, ‚was passiert mit meinem Kind‘. und, wenn ich merke, dass ein  
 115 Elternteil unsicher ist oder unzufrieden ist, dann hake ich nach. dann frage ich, und dann taste ich mich  
 116 langsam ran. ich glaube nicht, dass das Situationen sind, sondern das das wirklich einfach ein gucken  
 117 ist, und immer wieder einfach mit Feingefühl rangehen. ich glaube, das ist es einfach, keine Situationen.  
 118 und dann denke ich, wenn man dann die Bestätigung bekommt, die Eltern öffnen sich und dem Kind  
 119 geht es gut. und das Kind fängt an, mit mir zu sprechen. oder ich merke so, oh, plötzlich traut sich das  
 120 Kind, im Stuhlkreis etwas zu sagen oder sich darzustellen, dann weiß ich, jetzt kommt das Kind langsam  
 121 an. oder es weint nicht mehr morgens, wenn es gebracht wird. es kommt, wenn es was möchte. oder  
 122 es kommt auf den Schoß, was es vorher nicht gemacht hat. ich glaube, das sind alles so Kleinigkeiten,  
 123 das sind nicht bestimmte Situationen, sondern immer etwas, was sich wiederholt. und dann merkt man,  
 124 jetzt hat man's richtig gemacht, und wenn die Eltern auch wirklich auf einen zukommen, und sich trauen  
 125 zu sagen, wenn etwas nicht stimmt. oder einfach auch als Feedback, ‚Mensch dem Kind geht es gut‘.  
 126 und das sind auch oft diese kleine Tür und Angel Gespräche, die man führt. und wenn die Eltern dann  
 127 erzählen, ‚Mensch, jetzt vor Weihnachten, wir müssen ganz weit fahren mit dem Auto. und ach, das ist  
 128 alles so aufregend‘. das sind diese Situationen, die wichtig sind. wo man dann auch einen Kontakt zu  
 129 den Eltern aufbauen kann und gucken kann, wie ist die familiäre Situation. wie fühlen sich die Eltern.  
 130 ah, die hat in Moment ganz viel Stress, vielleicht eine zusätzliche Ausbildung, oder eine Trennung  
 131 liegt vor. da kann man ganz viel raus hören. und das kann man mit in die Arbeit einbauen und auf das

2 Die grau markierten Textsegmente wurden für die Analyse in Teil III verwendet.



132 Kind anders eingehen. und manchmal muss man auch die eigene Sichtweise verändern. einem Kind  
 133 gegenüber. manchmal ist man auch eingefahren. und denkt, ‚Mensch, das Kind tickt so‘ und dann liegt  
 134 man vielleicht nachher ganz falsch. oder denkt, ach, das funktioniert irgendwie nicht, irgendwas stimmt  
 135 mit dem Kind nicht. und plötzlich macht das Kind ein Entwicklungsschritt, oder es liegt daran, dass die  
 136 eigene Sichtweise geändert wurde und das Kind reagiert auf diese Veränderung. und dann plötzlich  
 137 funktioniert das. das habe ich auch schon gehabt. wo ich Elterngespräche führen wollte, und hab‘  
 138 gedacht, ‚oh, Mensch, das ist so ganz kritisch, und da ist vielleicht irgendetwas.‘ und ‚das muss ich den  
 139 Eltern jetzt irgendwie nahe bringen,‘ und dann fiel dieses Elterngespräch aus, manchmal liegen da  
 140 sogar Wochen zwischen, bis man dann neuen Termin findet, und plötzlich merkt man, ach, Moment.  
 141 was ist denn jetzt passiert (?) eigentlich ist das gar nicht mehr Fakt, was ist sagen wollte. es hat sich  
 142 was ganz anderes entwickelt. das passiert auch schon mal. aber ich glaube, ich bin ganz vom Thema  
 143 abgekommen.

144 **Interviewerin:** kein Problem, finde ich ganz spannend. Sie sagten zu Anfang, dass Sie zwei Kinder  
 145 haben und somit verschiedene Übergänge miterlebt haben. hat Sie das in besonderer Weise geprägt?

146 **Frau Garber:** ja. auf jeden Fall. weil jedes Kind ist anders. und ich habe zwei ganz unterschiedliche  
 147 Kinder. /eh/ die Große ist immer so ein kleiner Draufgänger gewesen, wo ich gedacht habe, die packt  
 148 das locker von ihrer Persönlichkeit her, diesen Übergang in die Krippe, und so war es nicht. sie war bei  
 149 mir mit im Haus hier. sie war drüben in der Krippe. wir hatten ein Jahr lang nur Kampf. nur Geweine,  
 150 von zweijährigem Kind kann man auch nicht erwarten, dass sie versteht, ‚Mama geht mit den Kindern  
 151 zum Reiten und du bleibst hier.‘ das konnte sie nicht verstehen. und da habe ich ganz viel von ihr  
 152 abverlangt. und vielleicht auch zu früh abverlangt. sie ist unheimlich selbstständig gewesen, gar keine  
 153 Frage. aber ich hab‘ mich beim zweiten Kind bewusst gegen die Krippe entschieden, und habe gesagt,  
 154 nein, ich möchte jetzt diese Zeit voll machen, die Erziehungszeit, die mir zusteht. und hab‘ dann noch  
 155 ein halbes Jahr drangehängt. weil sie im März geboren ist, und ich habe dann zum Kindergartenjahr  
 156 wieder angefangen, weil der Übergang einfach angenehmer ist für alle Beteiligten. und das war gut. die  
 157 Kleine ist eine ganz anhängliche gewesen, aber die geht ganz anders durch’s Leben. also, sie hat durch  
 158 diese Bindung, die wir hatten, diese lange Zeit, diese Bindung, die wir hatten, ein ganz anderes  
 159 Urvertrauen noch entwickelt. also, die ist /eh/ sehr viel selbstbewusster und robuster, was man vorher  
 160 nicht vermutet hat, als unsere Große. die wirklich arge Probleme hatte, auch in der Schule nachher,  
 161 aber auch von ihrer Persönlichkeit her. was ich auch meinte mit diesem/ wo wenig Zusammenarbeit  
 162 noch stattfindet. zwischen Eltern und Lehrern. und das hätte ich mir da gewünscht, weil ich ein ganz  
 163 besonderes Kind habe, und da hat mir das gefehlt. da war ich sehr alleine auf weiter Flur. da wurde mit  
 164 meinem Kind, in Führungsstrichen, gemacht, was man wollte. und da habe ich ganz stark dagegen  
 165 angekämpft, um mein Kind nicht in diese Schublade stecken zu lassen, was mir letztendlich nicht  
 166 gelungen ist. und das war für uns vier Jahre lang wirklich eine harte Probe. und da habe ich daraus  
 167 gelernt und habe mir geschworen, dass ich das anders machen möchte. und ich bin auch sensibler  
 168 geworden. auf Kinder, die so sind, wie meine Große. und merke auch, wenn da irgendwas nicht so ganz  
 169 stimmt, oder vielleicht nicht so ganz rund läuft, wie es sollte, dann versuche ich den Kontakt zu den  
 170 Eltern auch aufzubauen und zu sagen, ihr Kind steht kurz vor der Schule. das und das sollte noch  
 171 passieren. es könnten sonst die und die Probleme auftreten. und ich weiß aus eigener Erfahrung, dass  
 172 die Lehrer auf solche Kinder wenig eingehen können und auch eingehen wollen. die haben ihr Ding,  
 173 was sie durchziehen müssen, und meine Aufgabe ist es die Kinder so weit auf die Schule vorzubereiten,  
 174 dass sie es schaffen. aber in manchen Fällen ist es nicht zu schaffen. weil diese Kinder vielleicht ein  
 175 Handicap haben. und da versuche ich den Kontakt zu den Eltern aufzubauen. aber es funktioniert  
 176 natürlich auch nicht immer. nichtsdestotrotz finde ich, Krippe ist ‘ne tolle Einrichtung. gar keine Frage.  
 177 ich war damals auch in der Situation und ich brauchte diese Betreuung. ich musste sie haben, und von

178 daher ist es 'ne gute Möglichkeit. also würde ich keinem Elternteil von abraten. ... aber man muss sein  
 179 Kind gut kennen, und man muss gucken, was macht man und Feingefühl und manchmal auch die  
 180 Pädagogik so ein bisschen hinten anstellen. nicht alles immer hinterfragen. also ich arbeite, seit dem  
 181 ich eigene Kinder habe, sehr viel auch vom Bauchgefühl heraus. und beobachte. und ich lass' die Kinder  
 182 kommen. also, ich versuche es nicht über's Knie zu brechen. ich weiß, manchmal brauchen Kinder  
 183 einfach länger. und manchmal dauert es ein Jahr länger. bis sie sich trauen im Stuhlkreis etwas zu  
 184 sagen.

185 **Interviewerin:** wenn ich das richtig verstehe, hat sich ihre Vorstellung von Übergängen im Laufe ihres  
 186 beruflichen Lebens verändert, gewandelt?

187 **Frau Garber:** ja. ich denke, auch die Kinder sind anders geworden. also, die familiären Hintergründe  
 188 sind ja auch anders. es gibt ja auch mittlerweile so viele Trennungskinder, die da ja schon ein Bruch  
 189 miterlebt haben. und wo ein Elternteil gegangen ist und /eh/ ich denke, gerade die Kinder brauchen  
 190 ganz feste Rituale und Bezugspersonen in der Krippe vielleicht oder im Kindergarten. und das hat sich  
 191 auch geändert. also, ich denke, so diese Ursprungsfamilien sind nicht unbedingt noch Alltag. Kinder  
 192 werden vielleicht auch von Tagesmüttern abgeholt, oder von den Großeltern. sind dann anschließend  
 193 da betreut. also, das sind schon neue Aufgaben. die einen da ...

194 **Interviewerin:** auf einen zukommen?

195 **Frau Garber:** ja. auf jeden Fall.

196 **Interviewerin:** wenn wir an Maron denken, an die Übergangszeit von Maron. wie, wann und wo hat  
 197 eine bewusste Begleitung dieses Übergangs stattgefunden? haben sie da prägnante Beispiele oder  
 198 Situationen?

199 **Frau Garber:** also, Kinder, die aus der Krippe rüber kommen, begleiten wir am Anfang ganz intensiv.  
 200 wir helfen ihnen, wo kommen deine Sachen hin (?), was für Regeln haben wir hier in der Gruppe. immer  
 201 wiederholen, was für Regeln wir haben. an die Hand nehmen, da gehört deine Tasche hin, da gehört  
 202 deine Jacke hin. das ist dein Haken. wir haben zum Beispiel auch keine /eh/ Zeichen, sondern wir haben  
 203 Fotos an den Haken, damit die Kinder sich wieder erkennen, und auch an den Kleiderkisten, wenn wir  
 204 die Kinder umziehen, da sind auch die Fotos dran. die großen Kinder werden mit einbezogen. die  
 205 Schulkinder oder auch die mittleren Kinder werden mit ran gezogen, dass sie die Kleinen ein bisschen  
 206 begleiten, Aufgaben übernehmen. das ist für die Kinder oftmals auch angenehmer, als eine erwachsene  
 207 Person. wir beobachten. wir gucken, wenn das Kind scheinbar traurig ist, gehen auf das Kind zu, bieten  
 208 Bilderbuchbetrachtung an, bieten dem Kind auch an, 'ich nehme dich auch auf den Schoß'. trösten,  
 209 wenn das Kind das zulässt. das ist ja auch immer so eine Sache.

210 **Interviewerin:** wie war das bei Maron?

211 **Frau Garber:** /he/ er hat, glaube ich, diese körperlich Ansprache nicht so gebraucht. er hatte seinen  
 212 besten Freund und das hat im, in Anführungsstrichen, gereicht. das war für ihn wichtig, diese  
 213 Bezugsperson. wir haben beobachtet, wir haben ihm immer wieder signalisiert, wir sind da, wenn du  
 214 uns brauchst. er hat's aber eigentlich nicht so benötigt. wir haben ihn begleitet, aber er ist sehr  
 215 selbständig auch, er hat ganz schnell gemerkt, wo kommen meine Sachen hin, wo bekomme ich meinen  
 216 Teller her, wo bekomme ich meine Tasse her, wie funktioniert das hier. wann haben wir welche Sachen,  
 217 wann gehen wir in die Turnhalle, wann gehen wir in die Cafeteria. er hat ganz schnell begriffen, ich  
 218 muss mich abmelden, wenn ich auf dem Flur spielen möchte. und das funktioniert. also, das hat er nicht  
 219 so gebraucht. er war da sehr selbständig schon. in seiner Persönlichkeit. und dann lassen wir die Kinder  
 220 auch.

221 **Interviewerin:** Sie können da wahrscheinlich in der Praxis auch wunderbar unterscheiden, gab es da  
 222 Unterschiede in der Eingewöhnung bei Maron und bei Kindern, die vielleicht aus der Familie zu Ihnen  
 223 gekommen sind?

224 **Frau Garber:** ja, auf jeden Fall. die Kinder, die/ also, jetzt bei Maron, der nun schon in der Krippe war,  
 225 der hatte schon eine Loslösung von der Mutter mitgemacht, und hat eine gewisse Stabilität in sich schon  
 226 gehabt. ‚es ist ok, wenn Mama geht‘. am Anfang hatte er ja auch ein bisschen Probleme. er war auch  
 227 ein bisschen weinerlich oder hat ‚Mensch, Mama geht jetzt‘. war ein bisschen geknickt. aber, das ist  
 228 was anderes, als Kinder, die direkt von Mama, aus der Familie, in so eine Institution kommen. da  
 229 kommen wo viele Sachen auf sie zu. die wissen nicht, ach, was ist das mit dem Haken. das kannte er  
 230 schon aus der Krippe. ich hab’ da mein Haken, da kommen meine Sachen ran. das ist hier genau  
 231 das Gleiche, nur, dass es da vielleicht ein bisschen anders aussieht. die Kinder, die aus den Familien  
 232 kommen, die kennen diese Struktur noch gar nicht. mit dem Begrüßungskreis und dem Frühstück und  
 233 dem, auch die Bezugsperson mit anderen Kindern teilen. das alles war ihm ja bekannt. im kleineren  
 234 Rahmen, in einem geschützteren Rahmen, aber eben nicht unbekannt. und das hat ihm sicherlich eine  
 235 gewisse Sicherheit gegeben. die Kinder, die aus den Familien direkt kommen, müssen ja auch erst mal  
 236 lernen. die sind vielleicht auch noch Einzelkind. das ist noch eine besondere Situation. die kennen das  
 237 auch nicht mit anderen Kindern jetzt so zu teilen, wie zum Beispiel mit Geschwistern, und die haben da  
 238 schon ein bisschen mehr mit zu tun. und weinen auch noch mehr nach Mama, weil sie das Ganze noch  
 239 nicht verstehen. die brauchen ein bisschen mehr Ansprache noch. aber auch da gibt es Unterschiede.  
 240 also, es gibt auch durchaus Kinder, die hier große Geschwister haben, also das hatten wir dieses Jahr  
 241 auch mehrfach, die gehen natürlich wieder ganz anders mit der Situation um. die sind vielleicht schon  
 242 zwei Jahre hier mit ein und ausgegangen. die kennen uns als Erzieher, sie kennen die Einrichtung, sie  
 243 waren auf Festen dabei, sie kennen die Erzählungen von den großen den Geschwistern, die haben  
 244 dann auch relativ wenige Übergangsprobleme. also, es ist immer ganz unterschiedlich. ...

245 **Interviewerin:** was beinhaltet für Sie eine gute Vorbereitung des Kindes auf den Übergang in den  
 246 Kindergarten?

247 **Frau Garber:** ich glaube, es ist an sich drauf einlassen, auf das Kind. das ist für mich eigentlich an  
 248 oberster Stelle. ich glaub’ es geht gar nicht darum, dass man sich im Vorfeld mit Krippenerziehern  
 249 auseinandersetzt, oder zusammensetzt und sagt ‚Mensch, was müssen wir beachten‘. das haben wir  
 250 nicht gemacht. und das möchte ich eigentlich auch bewusst nicht machen, weil es manchmal auch ganz  
 251 gut ist, wenn man sich ein eigenes Bild von dem entsprechenden Kind machen kann. und ganz  
 252 unbefangen dran geht, weil, das hatte ich auch schon im Vorfeld gesagt, manchmal ist man ein  
 253 bisschen, ich sag’ mal in Führungsstrichen, vernagelt in seinem Blickwinkel zum Kind, und es gibt so  
 254 Kinder, mit den man/ wo man eine gute Beziehung zu hat, und es gibt Kinder, wo man Schwierigkeiten  
 255 hat, eine Bindung aufzubauen. und, wenn man dann sich auch noch beeinflussen lässt von den  
 256 Aussagen der vorherigen Erzieher, dann ist das nicht unbedingt immer förderlich. es kann förderlich  
 257 sein, muss aber nicht. wenn ich dann Fragen habe und merke so, ‚mhm, ich komme nicht weiter, was  
 258 ist da im Vorfeld gewesen (?), dann suche ich den Kontakt. dann rufe ich auch an oder dann spreche  
 259 ich auch mit Frau (Leiterin der Krippe) und frag’ sie auch, ‚Mensch, kannst du mir da weiter helfen‘,  
 260 und ‚wie ist es da gewesen (?).‘ war bisher aber noch nicht nötig. also, das Allerwichtigste, finde ich, man  
 261 muss bereit sein, sich auf die Kinder einzustellen. und abwarten können. ich glaub’, gar nicht mal  
 262 unbedingt immer so vorpreschen, sondern einfach beobachten. offen sein. für das, was das Kind  
 263 mitbringt. und Zeit geben. und das dauert oft ein halbes Jahr. dass man davon sprechen kann, dass die  
 264 Kinder angekommen sind.

265 **Interviewerin:** was würden Sie sagen, wer ist alles an der Gestaltung des Übergangs beteiligt? welche  
 266 Akteure sind beteiligt? wie war das bei Maron?

267 **Frau Garber:** alle Mitarbeiter in der Gruppe. ganz wichtig. jeder gleichberechtigt. (I.: also im  
 268 Kindergarten?) Fr. G.: ja, wir sind ja zu dritt bei uns in der Gruppe. also, alle gleichberechtigt in /eh/  
 269 in der Beziehung auch zum Kind. das ist auch gut so, das Kind kann frei wählen, welche Bezugsperson

270 liegt mir am besten, mit wem komme ich am besten klar, und das suchen die Kinder sich ganz gezielt  
 271 aus. die Eltern natürlich. wie kommen die Eltern damit klar, mit dieser Trennung. vertrauen sie uns,  
 272 vertrauen sie der Einrichtung, können sie ihr Kind loslassen (?) das kommt ja auch dazu, wir haben  
 273 auch Eltern, die Schwierigkeiten haben, ihr Kind jetzt noch loszulassen, und zu sagen, es ist ok. und  
 274 das merkt man auch an den Kindern. die Unsicherheit ist da. und das Kind natürlich selber, ganz wichtig.  
 275 und alle Kinder, die in der Gruppe sind. also, die haben auch einen großen Einfluss. Großeltern. wenn  
 276 der enge Kontakt da ist. bei Maron ist das nicht so. Großeltern wohnen weiter weg. ...

277 **Interviewerin:** was ist für Sie Eingewöhnung, was verbinden Sie mit dem Wort?

278 **Frau Garber:** ich glaube, das Eingewöhnen ist die Zeit, in der das Kind ankommt. das Kind lernt mit der  
 279 Situation umzugehen. die eigene Persönlichkeit sich dabei auch, ja, spiegelt. ich glaube, wenn die  
 280 Kinder in den Kindergarten kommen, ist die eigene Persönlichkeit oftmals noch gar nicht so sichtbar.  
 281 die nehmen sich noch sehr zurück, beobachten erst mal. einige Kinder kommen natürlich und haben  
 282 gleich ihre Persönlichkeit im Gepäck. aber so diese Zeit wenn sie sich wohlfühlen, wenn ich merke, so  
 283 die Kinder öffnen sich, die sprechen mit mir, sie trauen sich in der Gruppe sich darzustellen, sie bringen  
 284 selbständig ihre Taschen weg, sie verstehen die Regeln. das ist diese Eingewöhnungszeit. wenn die  
 285 Kinder morgens fröhlich in den Kindergarten kommen, erzählen auch, wie es gewesen ist, am  
 286 Wochenende vielleicht, oder was sie gerade bedrückt. das ist so diese ganze Eingewöhnungszeit.  
 287 dieser Übergang. ... ich glaube, das kann man auch nicht an einem gewissen Datum festmachen. auch  
 288 das ist wieder ganz unabhängig vom Kind. manche Kinder kommen in Kindergarten, das geht super  
 289 gut, und nach zwei Monaten kommt der Einbruch und es gibt nur Geweine. dann ist das Neue von ab,  
 290 das ist Alltag geworden, und dann kommt noch mal so ein Tiefpunkt. haben wir auch schon gehabt. ...

291 [...]

292 **Interviewerin:** was meinen Sie, welche Erwartungen könnten die Fachkräfte in den Kinderkrippen an  
 293 Sie, als Erzieherin in einem Kindergarten, haben? haben Sie Situationen erlebt, die Ihnen das eventuell  
 294 deutlich gemacht haben?

295 **Frau Garber:** ne, das glaube ich nicht. dadurch, dass wir uns ja schon viele Jahre kennen. die Erzieher,  
 296 die in der Krippe arbeiten, die haben vorher ja hier im Haus gearbeitet. also, von daher ist es ja schon  
 297 eine ähnliche Basis, die wir da haben. die Erzieher, die hier in der Krippe arbeiten, kennen unsere Arbeit  
 298 hier im Kindergarten. also, ich glaube das ist/ kann man bei uns nicht so pauschalisieren. und in anderen  
 299 Städten, oder so, ist diese Zusammenarbeit vielleicht gar nicht mal so eng, wie bei uns. also, wir hätten  
 300 ja die Möglichkeit, oder wenn wir wollen, können wir diese Zusammenarbeit ja intensivieren. das ist ja  
 301 in anderen Städten gar nicht der Fall. sie kommen vielleicht aus großen Einzugsgebieten /eh/ dann  
 302 zusammen in einen anderen Kindergarten, oder Umzug, oder was auch immer. also, das kann man  
 303 nicht unbedingt so ...

304 **Interviewerin:** also, Sie meinen da könnte es eine größere Bandbreite an Erwartungen geben?

305 **Frau Garber:** ja, sicher. da ist vielleicht auch die Zusammenarbeit gar nicht so da. dass die Erzieher aus  
 306 der Krippe sagen, ‚so, das erwarten wir von den Erzieherinnen aus dem Kindergarten. ... es ist ja auch  
 307 im Prinzip ein Schnitt. das ist genauso wie, wenn ich die Kinder in die Schule abgebe. ich gebe sie ab.  
 308 Schnitt. ich kann versuchen, der Schule was weiterzugeben, aber die Zusammenarbeit zwischen  
 309 Kindergarten und Schule, zum Beispiel, fängt ja erst jetzt an, intensiver zu werden. und /eh/ das ist ein  
 310 Neuanfang. also, ich glaube man soll/ oder es ist auch wichtig, dass auch ein Schnitt da ist, für das Kind  
 311 und auch für die Erzieher. ich weiß nicht, ob die Erzieher aus der Kinderkrippe eine Erwartung haben  
 312 an uns.

## Im Beitrag herangezogene Ausschnitte aus weiteren Interviews

**Dokument:** Interview mit Frau Garn

**Position:** Zeile 396–407

**Interviewerin:** Sie haben gerade Kinderkrippe erwähnt. welche Erwartungen könnten die Fachkräfte in der Kinderkrippe an Sie haben? haben Sie da Vermutungen oder Erfahrungen, die dies beschreiben?

**Frau Garn:** wie gesagt, wir haben mit Erziehern aus der Kinderkrippe noch kein Kontakt. (I.: haben Sie Vermutungen? was könnten sie für Erwartungen an Sie haben?) Fr. Garn: ja, ich könnte mir denken, dass wir das Kind da abholen, wo sie es abgegeben haben. aber gut, das müssen wir dann ja auch erst mal rausfinden. in welchem Entwicklungsstand das Kind ist. ja gut, ich meine, das sieht man schnell, findet man schnell heraus. wie die sprachliche Entwicklung ist und die sozialen Kompetenzen und ja. Selbstständigkeit. gut, ich mein' wenn man dann Übergang hätte, oder mal im Gespräch wäre, wäre es vielleicht einfacher, ne. aber andererseits denke ich auch, es ist auch gut, wenn man sich selber ein Eindruck verschafft, denn ja, es ist/ weil manchmal die die Kinder in so Schubladen gepackt werden und wenn man da jetzt irgendwas hört, dass man da gleich ja vielleicht besonders darauf achtet oder das kann sich hier ganz anders entwickeln, ne. und vielleicht ist es von daher besser, man ist unvoreingenommen, ne.

**Dokument:** Interview mit Frau Garten

**Position:** Zeile 16–26

**Interviewerin:** wann und wie hat eine bewusste Begleitung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten stattgefunden? vielleicht haben Sie Situationen, die Sie mir schildern können.

**Frau Garten:** ich denke, an einigen Kindern würde man merken, dass sie früher schon mal in einer Krippe waren, dem entsprechend, sage ich mal, was auch da gemacht wird. hier war das eigentlich so, dass wir nur die Vorkenntnis hatten, dass er schon mal in einer Kindergruppe war, also mir Kindern schon Kontakt hatte, sage ich jetzt mal, eben von ihm schon mal Aufgaben verlangt wurden, die Umsetzung, dass eben was dazu gehört. /eh/ viel mehr wusste ich am Anfang eigentlich gar nicht. das war /eh/ man wusste, er war schon mal wo anders, und jedes Kind ist bei uns neu, und das müssen wir selbst ja auch kennenlernen, und versuchen jedem Kind die Chance zu geben /eh/ sich hier gleich einzugewöhnen. .. er kannte schon mal das mit Kindern, es gibt ja auch welche, die kennen das gar nicht, aber wir versuchen trotzdem jedem Kind die gleiche Chance zu geben.

**Dokument:** Interview mit Frau Garcia

**Position:** Zeile 194–211

**Interviewerin:** wenn Sie an diesen Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten denken, wer ist aus Ihrer Sicht besonders an der Gestaltung des Übergangs beteiligt?

**Frau Garcia:** wir erst mal, die den Rahmen auch stellen, ne. Kindergarten, Krippe, die Erzieher, natürlich die Eltern, das Kind sowieso. darf man nie außer Acht lassen. vielleicht auch andere Bezugspersonen, die /eh/ das Kind öfters abholen, das müssen ja nicht die Eltern sein, das können ja auch andere Vertrauenspersonen sein, im Leben des Kindes. also, alle Personen, die dem Kind so'n stückweit wichtig sind. und viel Kontakt zu den Kindern haben. Eltern sind ja auch viel berufstätig, so dass auch mal ,ne Oma mitkommt. aber das muss ,ne verlässliche Person dann auch sein. es kann ja nicht dauernd wechseln. .. die Einrichtungen, ne. die dann auch miteinander /eh/ kommunizieren. hier im Hause ist das natürlich noch was anderes, als wenn das ,ne Krippe ist, die dann außerhalb liegt. und da muss

eben dann auch noch mehr stattfinden. .. ich heiß‘ es nicht unbedingt gut, dass man schon vorab sagt, das Kind hat da und da die Stärken, das Kind muss da noch/ so hat man schon so‘n vorgefasstes Bild manchmal vom Kind. also, hat Auffälligkeiten in dem Bereich oder so. aber so vielleicht, dass man auch von den Stärken mehr ausgeht. guckt, wo muss das Kind so ein bisschen/ ja wie soll ich das sagen (?) also manchmal ist das so, die Schule möchte gerne auch so von uns dann so‘ne Einschätzung haben von dem Kind. und manchmal denke ich, ist es für mich selber besser, wenn ich noch nicht so‘n vorgefasstes Bild habe. sondern mit selber vom Kind erst mal ein Bild mache und dann vielleicht später noch mal den Austausch. dass da dann noch mal ,n Austausch stattfindet. .. wissen Sie, wie ich das meine (?)

**Dokument:** Interview mit Frau Kranich

**Position:** Zeile 611–629

**Interviewerin:** wenn Sie an den Übergang von Bo denken, wie würden Sie die Kooperation mit dem Kindergarten beschreiben?

**Frau Kranich:** hatten wir gar keine Karten drin. .. ich war gespannt, wie das wohl abläuft .. und fühlte mich in meiner Vorahnung total bestätigt. als die Mama bestimmte Sachen erzählt hat, ich war auch ein bisschen entsetzt, muss ich ganz ehrlich sagen, und hätte mir gewünscht, dass die Kindergärten mehr auf die Einrichtung eingehen, und dass da eine Zusammensetzung stattfinden würde, dass man sich trifft und sagt so. ‚wir haben von euch so und so viele Kinder, könnt ihr uns zu den Kindern was sagen (?) gibt es irgendwelche Besonderheiten, worauf wir achten müssen.‘ wir sagen den Eltern schon, ‚versuch‘ mal, die spielen hier ganz toll, wenn ihr in einen Kindergarten kommt, versucht auch mal, ob ihr nicht zusammen in eine Gruppe kommt. das würde vielleicht die Eingewöhnung erleichtern, wenn noch jemand da ist, den man kennt, mit dem man vorher schon gespielt hat. was nicht heißt, dass sie die jetzt die ganzen drei Jahre feste Freunde sein müssen, oder auch zusammen spielen, sondern es geht dann wirklich nur .. die entwickeln sich ja in den drei Jahren sowieso noch, kann sein, dass die toll zusammen spielen, kann sein nicht. Miriam (Tochter) ist in den Kindergarten gekommen mit drei Kindern, die hier/ also, die sind zu dritt in eine Kindergartengruppe gegangen, und kam alle hier aus dieser Einrichtung. mit dem Mädchen, mit dem sie hier gespielt hat, spielt sie da gar nicht, und mit dem Mädchen, das sie hier noch nicht mal mit dem Po angeguckt hat, ist sie jetzt super fest befreundet. also, puff. aber, in dem speziellen Fall war das auch so ein bisschen. .. ja, so nach dem Motto ‚wir haben euch Andeutungen gegeben, ihr habt nicht drauf gehört‘ ... ja.

**Dokument:** Interview mit Frau Kranich

**Position:** Zeile 944–986

**Interviewerin:** zum Schluss, wie stellen Sie sich einen optimal gestalteten Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten vor? phantasieren Sie doch mal. (beide lachen)

**Frau Kranich:** also, phantasieren wäre wirklich wenn intensive Zusammenarbeit zwischen Krippen und Kindergärten stattfindet, wenn Austausch über Kinder stattfindet /eh/ mein Superbeispiel habe ich jetzt vom Kindergarten zu Grundschule, wo Lehrer in den Kindergarten gekommen sind, in die Dienstbesprechung, und gesagt haben, ihr gibt uns die Kinder, was habt ihr uns zu erzählen (?) welche Kinder können wir ganz nach vorne setzen, welche Kinder können wir nach hinten setzten (?), welche brauchen den direkten Kontakt zu den Lehrern, um sie ein bisschen ruhiger zu halten (?) welche Kinder sollten wir nebeneinander setzen (?) welche behindern sich, welche wären förderlich, wo kann man zwei schüchterne Kinder zusammensetzen, um da vielleicht Stärke zu geben, und Halt zu geben (?) die Kinder sind eingeladen worden in die Schulen, zu Spielenachmittagen, zu Kennenlernnachmittagen,

zum Unterricht. .. das war schon mal ein perfekter Übergang von Kindergarten zu Grundschule, so umgesetzt auf die passende Altersstufe wäre es, glaube ich, für mich auch von Krippe zum Kindergarten. also, ich würde mir wünschen, zumindest aus den Kindergärten, die man hier gut erreichen kann, weil das einfach dieses Wohngebiet ist, wo man praktischerweise die Kinder einfach/ es ist die nächste Umgebung. .. würde ich mir wünschen, dass einfach die Krippen untereinander zusammenarbeiten, und dass einfach kein Konkurrenzdenken da wäre. weil das ist das, was erschwert. es ist einfach so noch, oh, die Kindergärten nehmen die Kinder schon mit zwei Jahren auf, die nehmen uns die Kinder mit zwei weg. klar hat man diese Angst, aber es ist auch einfach so, das muss nicht so sein. man kann auch einfach sagen, wir haben die Ahnung mit den Kindern unter drei. fragt uns doch einfach. was für Material (?) es ist hier in (Ort) eine Krippe gerade neu eingerichtet worden, das war /eh/ die Leitung war die einzige, die zu uns gekommen ist, und gesagt hat, was für Materialien habt ihr, kann ich mal gucken, wie ihr das aufgebaut habt (?) worauf habt ihr Wert gelegt, was ist eurer roter Faden, wo kriegt ihr eure Materialien her, worauf habt ihr geachtet (?) .. das war die Einzige. .. so schön könnte das sein, wo ich auch nicht sehe, dass sie mir Ideen klaut, sondern einfach, dass ich jemanden helfe, die Schwierigkeiten zu überwinden, die ich schon hinter mir habe. .. und das würde ich mir auch für die Übergangszeit wünschen. dass die Kindergärten einfach an uns herantreten und sagen, wir haben jetzt hier Kinder von euch, und /eh/ habt ihr irgendwelche Ideen, ob die zusammen in die Gruppe sollen, oder wer, wie/ die Eltern haben nichts gesagt, oder die Eltern haben die Wünsche, ist das sinnvoll, den Wünschen nachzukommen, oder nicht (?) es ist ja kein Zwang, wenn die Eltern sagen, wir möchten die Kinder in die und die Gruppe haben, dass der Kindergarten dem auch nachkommt. dass man einfach nachfragt, wie weit seid ihr in der Entwicklung schon, mit welchen Voraussetzungen kommen die Kinder schon (?), weil da muss man die Kinder auch nicht unterfordern. das war bei uns ganz klar, als Miriam (Tochter) in den Kindergarten gegangen ist, da wurde der geholfen, auszuschneiden. .. (lacht) wo ich gesagt hab, die ist drei. die war zwei Jahre hier, ne, drei Jahre war die ja hier. die kann schneiden. .. die kann gut schneiden, die kann alleine schneiden. die braucht keine Hilfe mehr. und wenn sie dich mit Kulleraugen anguckt, die kann das. .. die kann auch alleine auf's Klo. (lacht) einfach die Kinder lernen dann, probieren aus, dass die Erzieher wissen, auf welchem Entwicklungsstand sie aufgreifen müssen. damit nicht ,ne doppelte/ wenn die das noch ganz für anfangen, sind die Kinder unterfordert und machen Quark. .. dann langweilen sie sich, so. dass man genau weiß, auf welchem Entwicklungsstand muss man aufgreifen. denn das ist ja eigentlich der Sinn, das Kind da abholen, wo's steht. steht überall, in jeden schlaun Büchern dieser Leitsatz, ganz groß in jeder Pädagogikform, das Kind da abholen, wo es gerade steht. das kann ich nicht, wenn's mich nicht interessiert, wo es steht. .. und das finde ich schade.

**Dokument:** Interview mit Frau Kraft

**Position:** Zeile 321–347

**Frau Kraft:** also, Kooperation hat schon einen großen Stellenwert. also erleichtert das Arbeiten und ist eigentlich Grundvoraussetzung, um einfach Übergänge auch gut zu gewährleisten. weil das sind Sachen halt, ob man sich jetzt mit den weiterführenden Einrichtungen zusammensetzt, oder halt auch mit den Eltern auseinandersetzt, um zu kooperieren, viele Eltern melden ihre Kinder in Einrichtungen an und wissen einfach gar nicht, wo sie das Kind angemeldet haben und sagen nachher, die haben ja gar keine festen Gruppen, so. nee, das ist 'n offenes Konzept. und das sind Sachen / gerade so durch Kooperation ist / da fließt Aufklärung mit ein. das sind alles solche Sachen halt auch / wenn man 'ne gute Basis hat, ist es umso einfacher da dementsprechend anzuknüpfen. und wenn das im Vorfeld nicht geschieht, ist es natürlich sehr schwer. und hat natürlich auch Eltern mit den man weniger Kontakt hat und da zu kooperieren und zu sagen so / wir können uns offenes Konzept für dein Kind gar nicht vorstellen (-)

das ist natürlich Privatbereich. da muss man natürlich auch /eh/ gutes Gespür dafür haben inwiefern man da wirklich halt auch /eh/ im Kontakt ist und wie man das halt gut macht. (I.: mhm) Kooperation letztendlich, gerade so wie wir das haben /eh/ ist natürlich sehr schön. wir haben /eh/ Dokumente oder Dokumentation, um Beobachtungen weiter geben zu können jetzt in die Einrichtung /eh/ das sind Sachen halt auch / gerade das was wir aufbauen, wenn Aufzeichnungen, die wir haben halt auch, bis zur Geburt zurückreichen. es ist natürlich umso einfacher, da anzuknüpfen. und der Kindergarten, der das Kind im Nachhinein betreut, hat dann auch Möglichkeiten, diese Sachen einzusehen oder halt auch gleichzeitig schon entgegen zu nehmen. /eh/ das erleichtert unwahrscheinlich die Arbeit /eh/ das Kind kann ganz anders aufgenommen werden, man braucht nicht irgendwelche Dokumente nochmal im Nachhinein einsehen, gerade dann wenn Kinder vielleicht mit fünf oder sechs Jahren auffällig werden. so, dass man denkt, ‚Mensch, was war denn da vorher‘, weil die Informationen geben die Eltern nicht mehr freiwillig raus, unbedingt. die denken sich dann auch, nee, das Kind ist erst mit drei Jahren her gekommen, was interessiert die denn, ob das / ob ich eine schwierige Geburt hatte, oder nicht. oder ob das Kind Sauerstoffmangel hatte bei der Geburt, oder nicht. so, wir haben Kinder, die hatten Fieberanfälle. wenn man das dokumentiert und halt auch mit in die Akte gibt, um das weiter zu reichen / es ist viel einfacher halt auch / klar, es ist offen gelegt und das bedeutet halt auch das Einverständnis der Eltern voraus halt. aber es vereinfacht einfach ganz viele Sachen, wo man ‘ne ganz andere Basis erschaffen kann auch.

**Dokument:** Interview mit Frau Kraul

**Position:** Zeile 163–170

**Interviewerin:** was vermuten Sie, welche Erwartungen könnten sie [*Kindergartenfachkräfte*] haben?

**Frau Kraul:** vielleicht ein bisschen über das Kind, die Entwicklung des Kindes zu erzählen, oder ein bisschen schriftlich /eh/ etwas geben. .. dass die schon wissen, wo das Kind steht. .. die Entwicklung, um einfacher und schneller zu arbeiten. mit dem Kind. ich glaube. .. wir geben sowieso den Eltern Entwicklungsbögen zum Schluss, und die Eltern können, wenn sie wollen natürlich, sie können das weiter an den Kindergarten geben. und die sehen einfach, wie weit das Kind ist, was er kann, was er nicht kann, was für Ängste hat das, auch ganz wichtig. /eh/ sie müssen das schon selbst vortragen. sie wissen, was ist ok. mit der Schaukel, mag das Kind es nicht, hat Angst. wir haben auch so ein Kind gehabt, und .. dann wissen sie es sofort. ..



## Transkriptionsregeln

Symbol	Definitionen
..	kurze Pause (ca. 2 Sek.)
...	mittlere Pause (ca. 4 Sek.)
(Pause)	lange Pause
mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal
/eh/	Planungspause
/	Abbruch der Aussage
(-)	Stimme in der Schwebe
(?)	Fragenintonation
(..)	unverständlich
<u>Sicher</u>	auffällige Betonung
(lacht)	nicht-sprachliche Handlungen, Erläuterungen

## Teil III: Methodisches Vorgehen und Analyse des Datenmaterials

### 1. Einleitung: Gruppenvergleichende Analyseperspektiven

Gruppenvergleichende empirische Projekte<sup>3</sup> gewinnen in der kindheitspädagogischen Forschungslandschaft seit einigen Jahren an Bedeutung. Obgleich sich diesbezüglich eine durchaus hohe Präsenz von quantitativ angelegten Zugängen zu fachspezifischen Phänomenen und Fragestellungen feststellen lässt (u. a. Schönmoser et al. 2018; Gausmann et al. 2020), wächst auch die Anzahl von qualitativen Studien, welche Themen, Orientierungen und Prozesse im kindheitspädagogischen Feld mittels (mehr oder weniger explizierter) gruppenkomparativer Analysestrategien nachzuzeichnen bzw. zu rekonstruieren und zu interpretieren versuchen. Hinsichtlich der angelegten „Vergleichsfolien“, Zielperspektiven und nicht zuletzt der damit verbundenen methodischen Designs lässt sich eine Breite und Vielfalt konstatieren. Interviewstudien bilden dabei einen der vertretenen Wege zur Hervorbringung systematisch vergleichender Analysen, mitunter eingebunden in projektbezogene Mixed-Methods-Designs.

Zu finden sind vergleichende Untersuchungsanlagen, welche die Perspektiven unterschiedlicher Akteur\*innen im Feld der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auf ihre *Zusammenarbeit* u. a. mittels Interviews erschließen und in ein relationales Verhältnis setzen, wie beispielsweise von Eltern und pädagogischen Fachkräften (Betz et al. 2019). Auch Handlungsfelder mit multiprofessionellen Teamkonstellationen werden in vergleichbarer Weise in den Blick genommen und dabei auf die Verteilung spezifischer professioneller *Perspektiven in unterschiedlichen Berufsgruppen* hin untersucht (Oehlmann 2012) oder, eingebunden in ein Fallstudiendesign, die *Sichtweise auf den Einsatz neuer Berufsgruppen* erschlossen (Altermann et al. 2015). Und nicht zuletzt bildet die Hintergrundfolie neuralgischer Schnittstellen im Bildungs- und Betreuungssystem bzw. der *Übergänge* einen Anlass für komparative Analysestrategien, um hierbei ausgewählte kind- bzw. entwicklungsbezogene Bereiche mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen (Lichtblau/Werning 2012) oder eine Anschlussfähigkeit von bildungsbezogenen Basisannahmen (von Bülow 2011) zu beleuchten.

Mit gruppenvergleichenden Studiendesigns wird insgesamt die Intention verbunden, der Komplexität sozialer Phänomene im pädagogischen Feld adäquater begegnen zu können. Ausgehend von der Annahme der Standortgebundenheit von Akteur\*innengruppen geht der komparative Anspruch mit einer doppelten Perspektivierung einher: zum einen mit der Erschließung gruppenbezogener Wahrnehmung-, Deutungs- und Interpretationsweisen und zum anderen mit einer systematischen, gruppenbezogenen Relationierung.

Damit ist ein bedeutsamer konzeptioneller Aspekt von in dieser Weise ausgerichteten, vergleichenden empirischen Projekten angesprochen und zwar die Annahme, dass sich *hinreichende Zusammenhänge oder inhaltliche Verbindungsstränge* zwischen den Gruppen identifizieren lassen müssen, welche einen umfassenderen oder neuen Blick auf das untersuchte Phänomen erlauben bzw. versprechen. Für die Vergleichsfolie gleichermaßen bedeutsam ist aber die *Annahme von substantiellen Spezifika und somit von*

3 Wenn im Weiteren von Gruppenvergleichen in der qualitativen Forschung die Rede ist, dann ist im Sinne der Schwerpunktsetzung des Beitrags und des skizzierten Projektes Folgendes gemeint: Zunächst einmal wird ein *Fall* als die auf der Basis kommunikativ erhobenen Datenmaterials zu rekonstruierende/rekonstruierte Subjektperspektive auf die durch die Fragestellung fokussierten sozialen Phänomene verstanden. Die Bezeichnung *Gruppe* bezieht sich auf Fallgruppen, deren Definition/Abgrenzung ebenfalls aus der Forschungsfrage abgeleitet wird. Anknüpfend an diese Auffassung führen *Gruppenvergleiche* über eine gruppenbezogen fallübergreifende Analyse hin zur gruppenvergleichenden Analyse.

*Abweichungen und Differenzen* in den Perspektiven der jeweiligen Untersuchungsgruppen. Während das *Warum* und *Was* komparativer Analysen auf der Grundlage von vordefinierten Fallgruppen mit einem häufig naheliegenden Interesse – etwa an der Verteilung der Perspektiven oder an prozessualen und transaktionalen Bezügen – beantworten lässt, ist die Frage nach dem *Wie*, also nach konzeptionellen Fragen der Gruppenvergleiche, weniger leicht zu beantworten.

Eine gruppenvergleichende Ausgangs- und Zielperspektive ist dabei in vielfacher Hinsicht ein „risikoreiches“ Unterfangen. Denn sie transportiert bereits ein Vorverständnis von einem die Gruppen verbindenden *tertium comparationis*<sup>4</sup>, das den Forschungsprozess im Allgemeinen und auch den Blick auf das Datenmaterial bzw. die komparative Analyse im Spezifischen vor dem gewählten, erkenntnisleitenden Vergleichshorizont gewissermaßen vorstrukturiert. Damit ist kein grundsätzliches Infragestellen solcher Vorgehensweisen verbunden, sondern vielmehr ein besonderer Anspruch an die Spezifizierung und Reflexion der Vergleichslogik bzw. „Vergleichsoperationen“ (Bollig/Kelle 2012, S. 212) im Kontext konzeptioneller und forschungsmethodischer Schritte.

## 2. Konzeptionelle Rahmung und methodische Aspekte

In der hier skizzierten Studie wurde mit dem *thematischen Kodieren* nach Uwe Flick (1996, 2010), gearbeitet. Die Verfahrensbezeichnung suggeriert durchaus, dass es sich hierbei lediglich um eine Beschreibung konkreter Schritte bei der Analyse des Datenmaterials handelt. Das entsprechende Vorgehen ist jedoch mit weiteren forschungsstrategischen Überlegungen verknüpft. So liegt dem Verfahren eine konzeptionell angelegte Strategie der systematischen Erschließung und Darstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen zugrunde<sup>5</sup>, die Flick (ebd.) gerade auch in Abgrenzung zum *theoretischen Kodieren* nach Anselm L. Strauss (1991) begründet. Die für die konkreten Verfahrensschritte entscheidende Unterscheidungslinie vollzieht sich dabei entlang der Fokussierung von vorab festgelegten sozialen Gruppen, „deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt und nicht – wie bei Strauss – aus dem Stand der Interpretation abgeleitet werden“ (Flick 2010, S. 161). Die von Flick vorgeschlagene Vorabauswahl von kontrastierenden Gruppen basiert auf der Annahme, dass jeweilige soziale Kontexte zu spezifischen Konfrontationsweisen mit einem Phänomen und somit auch zu einer je differenten „Konstruktion des Wissens“ (Flick 1996, S. 115) über die jeweiligen Phänomene führen. Für das gruppenbezogene Sampling bedeutet dies konkret, dass die Fallauswahl bei *thematisch* begründeten Samplings – anders als bei einem *theoretisch* begründeten Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148 f.) – nicht während der Datenerhebung und auch noch in einer fortgeschrittenen Phase der Auswertung, sondern bereits vorab festgelegt wird (Kap. 2.1).<sup>6</sup>

4 Siehe hierzu den vielfach rezipierten Aufsatz von Joachim Matthes (1992) „The Operation Called ‚Vergleichen‘“.

5 *Thematisches Kodieren* nach Uwe Flick wird jedoch inzwischen auch als Forschungsstrategie jenseits gruppenvergleichender Zielperspektiven eingesetzt: Itala Ballaschk, Yvonne Anders und Uwe Flick (2017) ziehen es heran, um auf der Grundlage von Interviews mit Führungskräften in Kindertageseinrichtungen eine Typenbildung hinsichtlich der „expliziten und impliziten subjektiven Konzepten von Führung“ (ebd., S. 675) vorzunehmen. Bei Felix Brandhorst (2015) bildet *thematisches Kodieren* (in Kombination mit der hermeneutischen Sequenzanalyse) die methodische Rahmung für eine Diskursanalyse zum „Fall Kevin“ (ebd., S. 80) bzw. Analyse von fallbezogenen Fachtexten.

6 Im Forschungsprozess kann jedoch eine Erweiterung des Samplings innerhalb von einbezogenen Gruppen vorgenommen werden, bspw. indem eine auf Kontrastierung beruhende Auswahl aus dem Pool der erhobenen Fälle in der jeweiligen Gruppe stattfindet.

Die Arbeit mit den erhobenen Daten setzt bei der Kurzbeschreibung der Fälle (Kap. 3.1) und deren vertiefenden Analyse (Kap. 3.2) an, wobei mit dem ersten Fall auch die sukzessive Entwicklung eines Kategoriensystems beginnt. Das Material wird auf der Fallebene in Anlehnung an die Verfahrensschritte des *theoretischen Kodierens* zunächst *offen* und dann *selektiv* kodiert. Die damit intendierte Entwicklung von Kategorien und thematischen Bereichen erfolgt zunächst für die ersten analysierten Einzelfälle. Im fortschreitenden, vergleichenden Analyseprozess wird eine thematische Struktur entwickelt, die für die Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt, dabei überprüft und modifiziert sowie im letzten Analyseschritt als Grundlage für den Fall- und Gruppenvergleich (Kap. 3.3) herangezogen wird.

### 2.1 Sampling

Die komparative Zielperspektive findet in dem hier skizzierten Projekt ihren Ausgangspunkt zunächst einmal in der Feststellung, dass Krippen- und Kindergartenfachkräfte als zwei am Übergangsgeschehen involvierte Gruppen als „Träger eines gemeinsamen Merkmals“ (Liebeskind 2012, S. 327) anzusehen sind. Die verbindende inhaltliche Klammer ist die für Kinderkrippen und Kindergärten gleichermaßen bedeutsame professionelle Aufgabe einer gelungenen Übergangsbegleitung. Obgleich die beiden Einrichtungsformen die gleiche gesellschaftliche Aufgabe erfüllen und vor diesem Hintergrund auch unter der Bezeichnung Kindertagesbetreuung subsumiert werden, handelt es sich doch um zwei voneinander in konzeptioneller und struktureller Hinsicht zu unterscheidende Organisationen (Jung 2014). Die angenommene Differenzlinie kann daher erstens entlang der konstitutiven Merkmale der beiden Einrichtungsformen gezogen werden, in denen die befragten Fachkräfte tätig sind. Zweitens ist davon auszugehen, dass die jeweiligen Fachkräftegruppen je nach Zugehörigkeit in der Chronologie des Übergangs eines Kindes von der Krippe in den Kindergarten in verschiedener Weise, durchaus zu unterschiedlichen Zeitpunkten gefordert sind und aufgrund differenter Konfrontationen mit diesem Übergang als Phänomen auf der professionellen Ebene spezifische Perspektiven und Sichtweisen entwickeln.

Der damit knapp dargelegte Ausgangspunkt macht deutlich, dass die Vergleichsperspektive in dem hier thematisierten, gruppenvergleichenden Projekt durch das erkenntnisleitende Interesse bereits vorstrukturiert ist und diese sodann auch einen ausschlaggebenden Charakter für die Fallauswahl darstellt. Die konkrete Samplebildung lässt sich auch aufgrund weiterer Gesichtspunkte als ein *selectiv sampling* (Kelle/Kluge 2010, S. 50 ff.) charakterisieren. Das damit verbundene Vorgehen basierte auf einem im Vorfeld der Untersuchung weitgehend konzipierten Erhebungsplan. Dabei wurde die Definition der Auswahlkriterien auf mehreren Ebenen vorgenommen: Zunächst einmal sollte mit Blick auf die *Einrichtungen*, in denen die zu befragenden Fachkräfte tätig sind, eine möglichst hohe Breite hinsichtlich ihrer sozialräumlichen Merkmale und der Trägerschaft abgebildet werden. Im Sinne der Berücksichtigung von unterschiedlichen Handlungsbedingungen sah ich ebenfalls als relevant an, dass im Untersuchungssample Einrichtungen in derselben Trägerschaft vertreten sind. Auf der Ebene der befragten *Fachkräfte* wurde eine Variationsbreite hinsichtlich des Ausbildungsniveaus und auch der Altersstruktur angestrebt. Für die Untersuchung war es unverzichtbar, dass diese in expliziter Weise mit der Begleitung von mindestens einem Kind bei dem *Übergang* in den Kindergarten betraut waren und im Interview die Übergangsgestaltung eines jeweils selbst gewählten Kindes thematisiert werden konnte. In die Untersuchungsgruppe wurden auf diese Weise zunächst pädagogische Fachkräfte aus Kinderkrippen aufgenommen. Die Auswahl der Kindergarteneinrichtung bzw. der Kindergartenfachkräfte hing von der Auswahl des Übergangsbeispiels ab, das im Interview mit der jeweiligen Krippenfachkraft fokussiert wurde, und unterlag somit weitgehend einem Zufallsprinzip. Das Sampling setzte sich auf diese Weise sukzessiv aus *sechs pädagogischen Fachkräften in Kinderkrippen und sechs Kindergartenfachkräften* zusammen.

## 2.2 Episodisches Interview

Die Datenerhebung erfolgte mittels des episodischen Interviews nach Flick (1996, 2000). In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Wissens- und Gedächtnisforschung basiert dieses Konzept auf der „Annahme, dass Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden“ (Flick 2010, S. 238). Das narrativ-episodische Wissen speist sich dabei primär aus konkreten Erfahrungen und ihrem jeweiligen Kontext. Situationen und deren Ablauf stellen somit den zentralen Bestandteil von Wissen und Gedächtnis dar. Das begrifflich-semantische Wissen auf der Ebene der Begriffe und ihrer Relationierung bildet dagegen eine abstrakte, generalisierte Wissensform. Hier werden die Bestände aus einer Vielzahl konkret gemachter Erfahrungen abstrahiert und losgelöst von konkreten Situationen abgerufen. Dabei sind diese beiden Wissensformen weniger als parallel bestehende Kategorien zu verstehen, vielmehr formatieren sie „einander ergänzend“ das „Weltwissen“ (Flick 2004, S. 30). Während das narrativ-episodische Wissen über Erzählungen und Schilderungen von konkreten Situationen erschlossen werden kann, ist das semantische Wissen „eher über (argumentative) Aussagen“ (ebd., S. 28) zugänglich. Das episodische Interview mit dem entsprechenden Leitfaden integriert die Initiierung narrativer Erzählstränge und Fokussierung auf die relevanten thematischen Inhalte bzw. abstrakten Sichtweisen auf der semantischen Ebene.

Für die im vorliegenden Beitrag skizzierte Studie wurde ein Leitfaden erstellt, der zur Orientierung Fragen zu mehreren thematischen Bereichen<sup>7</sup> enthielt. Die narrativen Erzählungen wurden insbesondere durch die an die befragten Fachkräfte gerichtete Aufforderung initiiert, über den Übergang eines bestimmten Kindes zu erzählen. Dabei bildet die „Übergangsgeschichte“ eines Kindes den „roten Faden“, der jeweils eine Kinderkrippe und einen Kindergarten bzw. eine Kindertagesstätte verbindet, da auch in dem – jeweils im Einzugsbereich befindlichen – Kindergarten dasselbe Kind in den Fokus der Erzählaufforderung rückte. Diese fallbezogene Fokussierung stellt jedoch nur einen Aspekt in der Stimulation der Erzählungen dar, darüber hinaus wurde den Interviewpartner\*innen die Auswahl der geschilderten Situationen überlassen.

Die Generierung von subjektiven Einschätzungen bzw. Definitionen auf der semantisch-argumentativen Ebene wurde durch Fragen wie die folgende intendiert: „Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Übergang‘? Was ist für Sie ein ‚Übergang‘?“. Verwandte Fragen, wie bspw. „Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihre Vorstellung von Übergängen im frühen Kindesalter im Laufe Ihres Berufslebens gewandelt hat?“, sprachen mögliche Veränderungen im Verständnis von Übergängen der Interviewpartnerinnen an.

Darüber hinaus wurde der Leitfaden durch die unternommene Aufteilung in Fragenkomplexe grundlegend – im Sinne einer ökologischen Betrachtungs- und Herangehensweise (Bronfenbrenner 1981) – danach ausgerichtet, die Sichtweise der Interviewpartner\*innen im Hinblick auf die verschiedenen Akteur\*innen zu erschließen, die an der Gestaltung des Übergangs des Kindes von der Kinderkrippe in den Kindergarten beteiligt sind (z. B. „Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Kinderkrippe im Übergangsprozess? Können Sie mir bitte ein Beispiel erzählen, in dem dieses deutlich wird?“).

7 Bspw. „Übergänge im frühen Kindesalter“, „Eltern in der Übergangsphase“ und „Zusammenarbeit mit der am Übergang beteiligten Kinderkrippe/dem Kindergarten“.

### 3. Analyse des Materials mittels thematischen Kodierens

Im Folgenden geht es darum, das mehrstufige Verfahren des *thematischen Kodierens* mit Blick auf die einzelnen Auswertungs- und Interpretationsschritte zu illustrieren. Die vorgenommene Strukturierung folgt den einzelnen Analyseschritten, die aus der *Kurzbeschreibung der Fälle* (Kap. 3.1), *Analyse der einzelnen Fälle* und der damit verbundenen Entwicklung der thematischen Struktur (Kap. 3.2) sowie einer *fall- und gruppenübergreifenden Analyse* (Kap. 3.3) bestehen.

#### 3.1 Kurzbeschreibung der Fälle

Im Anschluss an die vollständige Transkription aller in der Studie geführten Interviews folgte eine Kurzbeschreibung der jeweiligen Fälle (Flick 1996). Leitend für diesen ersten Schritt innerhalb eines sehr dynamischen Prozesses war zunächst die Frage nach den vordergründig sichtbaren, gegenstandsbezogenen Themen. Auch im weiteren Verlauf behielten die Kurzbeschreibungen durchaus einen heuristischen Charakter, sie wurden jedoch laufend überprüft und ergänzt sowie insbesondere während der Erstellung einzelner Fallanalysen verdichtet und modifiziert. Diesen kurzen fallbezogenen Darstellungen wurde jeweils das „Motto des Falls“ (Flick 1996, S. 161) vorangestellt. Es handelt sich dabei um eine im Interview getroffene Aussage, in welcher ich den thematischen Kerngehalt des Falles sah. Im Interview mit Frau Garber<sup>8</sup> beispielsweise – zum Zeitpunkt der Untersuchung pädagogische Fachkraft in einem Kindergarten – stellte die Betonung einer klaren definitorischen und auch organisatorischen Abgrenzung des Geschehens in Kinderkrippen und Kindergärten während des Übergangs eines Kindes zwischen den beiden Einrichtungsformen ein wiederkehrendes Thema dar. Daher stellte ich der Kurzbeschreibung in diesem Fall folgende Aussage voran: *„Es [der Übergang von der Krippe in den Kindergarten] ist ja auch im Prinzip ein Schnitt. Das ist genauso wie, wenn ich die Kinder in die Schule abgebe. Ich gebe sie ab. Schnitt.“*

Vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns in dem hier dargelegten Projekt erfuhr die von Flick (1996) empfohlene Vorgehensweise bei der Erstellung von Kurzbeschreibungen eine methodische Erweiterung. Da jeweils im Interview mit einer pädagogischen Fachkraft in der Kinderkrippe und dann mit einer pädagogischen Fachkraft im Kindergarten dasselbe Kind in den Fokus der Erzählung gerückt ist, konnte eine thematische „Klammer“ zwischen jeweils zwei Fällen hergestellt werden, welche den Übergang zwischen der Kinderkrippe und dem Kindergarten aus zwei Perspektiven betrachten ließ. Die Darstellung des Übergangs eines Kindes aus der Sicht der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte in der Kinderkrippe und dem aufnehmenden Kindergarten wird sozusagen als Fall auf einer untergeordneten Ebene betrachtet. Die betreffenden Passagen wurden also auf der Ebene der Fallbeschreibung aus dem jeweiligen Material herausgelöst. Insgesamt sind dabei sechs Fallbeschreibungen im Hinblick auf jeweils einen konkreten Übergang verfasst worden.

Diese auf diese Weise entstandenen kurzen Charakterisierungen boten eine erste grobe Orientierung über die thematischen Schwerpunktsetzungen in jeweiligen Interviews. Zugleich bildete dieser heuristische Zugang zum Datenmaterial den Ausgangspunkt für die Interpretation des jeweiligen Falles und ist als erster Analyseschritt bzw. als ein Bestandteil der Feinanalyse zu verstehen (Flick 1996).

8 Zwecks einer besseren Nachvollziehbarkeit der Darstellung erhielten die pädagogischen Fachkräfte aus den Kinderkrippen ein Pseudonym, das mit den Buchstaben „Kr...“ beginnt und die Kindergartenfachkräfte einen mit den Buchstaben „Ga...“ beginnenden Namen.

### 3.2 Fallanalyse

Wie sich aus den vorangegangenen Überlegungen bereits ableiten lässt, erfolgte eine Feinanalyse bei allen zwölf durchgeführten Interviews bzw. allen einbezogenen Fällen. Damit wurde der Erhalt von fallinternen Sinnzusammenhängen und -strukturen mit Blick auf das Übergangsverständnis und sowie die damit verbundenen Handlungskonzepte angestrebt. Doch auch die sukzessive Entwicklung eines Kategoriensystems bzw. einer thematischen Struktur über die Fälle hinweg profitierte von dieser arbeitsintensiven, feinanalytischen Vorgehensweise. Bevor im Nachfolgenden auf die Feinanalyse exemplarisch eingegangen wird, gilt es zunächst die vorangestellten Überlegungen und die vorgenommene Arbeitsstrukturierung kurz zu skizzieren. Der bei der Samplebildung leitende, gruppenbezogene Blick ist in der hier dargelegten Studie auch an dieser Stelle zu finden: Da die vorliegende Untersuchung im letzten Schritt auf einen Gruppenvergleich abzielte, wurde zunächst das Material aus der Gruppe der in Kinderkrippen tätigen Fachkräfte feinanalytisch bearbeitet. Danach erfolgte die Analyse der Fälle, die dem Kindergartenbereich zuzuordnen sind. Den ersten Ausgangspunkt bildete in beiden Phasen zunächst ein Interviewtranskript aus der Untersuchungsgruppe, wobei bereits nach drei durchgeführten Fallanalysen die entwickelten Kategorien miteinander abgeglichen wurden. Die im Rahmen der gruppeninternen Analyse von Interviews mit Krippenfachkräften gebildete thematische Struktur wurde nach zwei-drei Fällen für die Analyse des Materials aus den Gesprächen mit Kindergartenfachkräften herangezogen und hierbei mit dem Ziel weiterentwickelt, die „Vergleichbarkeit zu erhöhen“ (Flick 2010, S. 404).

Daraus resultierten folgende thematischen Bereiche: 1) Verständnis von Übergängen, 2) Pädagogische Gestaltungsmomente des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten, 3) Gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte in Kinderkrippe und Kindergärten, 4) Eltern als „Bewältiger\*innen“, Begleiter\*innen und Moderator\*innen des Übergangs in den Kindergarten und 5) Dimensionen des Übergangs in den Kindergarten im Hinblick auf das Erleben, Anpassungsanforderungen und Bewältigungsstrategien des Kindes.<sup>9</sup>

An dieser Stelle wird nun ein Analysebeispiel entlang des Datenmaterials aus dem Interview mit Frau Garber dargelegt, wobei die einzelnen Schritte der Analysetätigkeit mit dem damit verbundenen Kodierungsprozess aufgezeigt werden. Aus pragmatischen Gründen kann hier keine gesamte Fallanalyse vollzogen werden. Der Analysefokus liegt exemplarisch auf der Frage nach dem Verständnis von Übergängen und der Zusammenarbeit mit Krippenfachkräften sowie im Anschluss daran nach der biographischen Bedeutung und Bearbeitung des Themas durch die Interviewpartnerin.

Frau Garber war zum Interviewzeitpunkt 34 Jahre alt und verfügte über 15 Jahre Berufserfahrung, welche sie seit dem Abschluss ihrer Ausbildung zur Erzieherin in derselben Einrichtung verbrachte. Sie leitete eine von insgesamt sieben Gruppen dieser Kindertagesstätte eines großen, überregionalen freien Trägers in einer mittelgroßen niedersächsischen Stadt. Das Interview mit ihr fand in einem für Elterngespräche vorgesehenen Raum statt und dauerte 64 Minuten.

<sup>9</sup> Eine erste Orientierungshilfe für den Einstieg in die Datenanalyse bildeten die thematischen Bereiche des Interviewleitfadens (Kap. 2.2), die auf Basis des im Vorfeld erarbeiteten theoretischen Wissens erarbeitet worden sind. In Verknüpfung dazu führte die leitende Frage nach subjektiven Theorien pädagogischer Fachkräfte bzw. die methodologischen Überlegungen zu thematischen Bereichen wie dem Verständnis von Übergängen. Diese thematischen Aspekte wurden zwar an das Material herangetragen, sind jedoch mit der am Ende des Analyseprozesses aus dem Material generierten thematischen Struktur nicht identisch.

## Sukzessive Feinanalyse: Offenes Kodieren

Das aus dem Gespräch mit Frau Garber gewonnenen Datenmaterial wurde innerhalb der Fallgruppe der Interviews mit Fachkräften in Kindergärten als erstes analysiert, wobei im Sinne des *offenen Kodierens*<sup>10</sup> den einzelnen Textpassagen des entsprechenden Transkriptes zunächst Kodes zugeordnet bzw. „Daten und Phänomene“ mit Begriffen versehen (Flick 2010, S. 388) wurden. Dabei basierte diese Zuordnung zum einen auf prägnanten Begriffen, die die Befragten selbst nannten (natürliche Kodes), zum anderen auf theorieabgeleiteten Zuweisungen (konstruierte Kodes). Insbesondere in der ersten Phase erfolgte die Kodierung jedoch noch sehr materialnah, um eine erforderliche Offenheit im Hinblick auf die Erschließung von „rätselhaften und herausfordernden“ (Strauss 1998, S. 56) Eigenschaften der erhobenen Daten zu bewahren. Die Zuordnung der einzelnen Kodes wurde zunächst entlang der oben genannten, in der Analyse der Interviews mit Krippenfachkräften generierten thematischen Bereiche vorgenommen.

Hierbei wurden ausgewählte Texteinheiten, deren Gehalt und Entschlüsselung für den Erkenntnisgewinn besonders bedeutsam erschienen, einer Feinanalyse unterzogen. Die Entschiedenheit und Nachdrücklichkeit, mit welcher Frau Garber den Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten in einer Passage als einen „Schnitt“ benennt, ließ mich zunächst den entsprechenden Abschnitt näher analysieren. Auf die Frage, welche Erwartungen in Kinderkrippen an die Kindergärten aus ihrer Sicht gehegt werden könnten, antwortet sie zunächst sehr allgemein und präzisiert auf meine Nachfrage, ob damit gegebenenfalls eine Breite von Erwartungshorizonten verbunden sei:

„ja, sicher. da ist vielleicht auch die Zusammenarbeit gar nicht so da. dass die Erzieher aus der Krippe sagen, „so, das erwarten wir von den Erzieherinnen aus dem Kindergarten. ... es ist ja auch im Prinzip ein Schnitt. das ist genauso wie, wenn ich die Kinder in die Schule abgebe. ich gebe sie ab. Schnitt. ich kann versuchen, der Schule was weiterzugeben, aber die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule, zum Beispiel, fängt ja erst jetzt an, intensiver zu werden. und /eh/ das ist ein Neuanfang. also, ich glaube man soll/ oder es ist auch wichtig, dass auch ein Schnitt da ist, für das Kind und auch für die Erzieher. ich weiß nicht, ob die Erzieher aus der Kinderkrippe eine Erwartung haben an uns.“ (Z. 305–312)

Im Rahmen des offenen Kodierens wurde die Sequenz materialnah mit Kodes (nachfolgend in Kursiv) *Zusammenarbeit nicht da* und *im Prinzip ein wichtiger Schnitt* versehen und dem thematischen Bereich *Verständnis von Übergängen/Definition von Übergängen* mit der Kategorie *Übergänge* als Dimensionsüberschreitungen zugeordnet. Der Textabschnitt wurde dabei zunächst segmentiert (Tabelle 1), um dem innewohnenden, latenten Sinngehalt näher zu kommen und in einem weiteren Schritt die damit verbundenen Konzepte herausarbeiten zu können. Strauss und Corbin (1996) bezeichnen diese Vorgehensweise als einen Prozess „des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (ebd., S. 43). Um dabei ein besseres Verständnis für die vermuteten Phänomene entwickeln zu können, werden hierbei sogenannte W-Fragen an das Material gerichtet. Während bspw. die Fragen nach dem „Wie?“ die angesprochenen oder auch unangesprochenen Phänomene erschließen soll, wird die Frage nach dem „Warum?“ mit dem Ziel gestellt, die Begründungszusammenhänge für das Phänomen aufzudecken.

In dem obigen Textsegment aus dem Gespräch mit Frau Garber fungiert der Begriff *Schnitt* als eine Bezeichnung und nachdrückliche Umschreibung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten. Darin spiegelt sich ein Verständnis vom Übergang als eine in erster Linie für alle Beteiligten

<sup>10</sup> Durch den Einsatz von MAXQDA 10



Tabelle 1: Beispiel für den ersten feinanalytischen Schritt im Rahmen des offenen Kodierens

Segmentierung	Kodierung/erste Konzepte	Abstrahiert/Konzepte
<p>ja, sicher<sup>1</sup>, da ist vielleicht<sup>2</sup> auch die Zusammenarbeit<sup>3</sup> gar nicht<sup>4</sup> so da<sup>5</sup>, dass die Erzieher aus der Krippe sagen<sup>6</sup>, so, das erwarten wir von den Erzieherinnen aus dem Kindergarten<sup>7</sup>, ... es ist ja auch im Prinzip<sup>8</sup> ein Schnitt<sup>9</sup>, das ist genauso wie<sup>10</sup>, wenn ich<sup>11</sup> die Kinder in die Schule abgebe<sup>12</sup>, ich gebe sie ab<sup>13</sup>. Schnitt<sup>14</sup>, ich kann versuchen<sup>15</sup>, der Schule was weiterzugeben<sup>16</sup>, aber<sup>17</sup> die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule<sup>18</sup>, zum Beispiel<sup>19</sup>, fängt ja erst jetzt an, intensiver zu werden<sup>20</sup>, und / eh/ das ist ein Neuanfang<sup>21</sup>, also, ich glaube<sup>22</sup> man soll<sup>23</sup> oder<sup>24</sup> es ist auch wichtig<sup>25</sup>, dass auch ein Schnitt da ist<sup>26</sup>, für das Kind<sup>27</sup> und auch für die Erzieher<sup>28</sup>, ich weiß nicht, ob<sup>29</sup> die Erzieher aus der Kinderkrippe eine Erwartung haben an uns<sup>30</sup>. (Z. 305–312)</p>	<p><b>Zusammenarbeit nicht da</b></p> <p>Verbalisierung von Erwartungen und Positionierungen, die eigentlich in kooperativen Bezügen erfolgen, bleibt aus</p> <p>Erwartungen und Positionierungen folglich unbekannt</p> <p>Kinder werden auch im Übergang zur Grundschule abgegeben; damit geht ein Abschluss eigener Zuständigkeit einher</p> <p>„Neuanfang“ ist auch hier noch mit Optionalität und Ungewissheit hinsichtlich der Inhalte und Handlungsoptionen verbunden</p> <p><b>Im Prinzip ein wichtiger Schnitt</b> für alle Beteiligten</p>	<p><sup>1</sup> ohne Zweifel, gewiss/ die breite der Erwartungen bestätigend</p> <p><sup>2</sup> die Gewissheit der damit einleitenden Aussage relativierend</p> <p><sup>3</sup> kooperative Bezüge, gemeinschaftliche Betrachtung</p> <p><sup>4</sup> die Vermutung verstärkend</p> <p><sup>5</sup> auch in der Unbestimmtheit real nicht vorhanden</p> <p><sup>6</sup> artikulieren, aussprechen</p> <p><sup>7</sup> sich positionieren</p> <p><sup>8</sup> eigentlich, im Grunde genommen</p> <p><sup>9</sup> trennender Abschluss, nicht notwendigerweise mit weiteren Handlungen einhergehend</p> <p><sup>10</sup> vergleichbarer Weise/vergleichend, Zusammenhänge herstellend</p> <p><sup>11</sup> Übertragung auf die selbstreferenzielle Ebene</p> <p><sup>12</sup> weiterleiten, überreichen bei einem anderen Übergang bzw. auf einer weiteren Ebene der professionellen Kooperation</p> <p><sup>13</sup> den Akt der Übergabe betonend</p> <p><sup>14</sup> s. 9, Abschluss/verstärkende, betonende Markierung des bereits Genannten</p> <p><sup>15</sup> optional zu tun beginnen/ungewiss, ob es erfolgreich sein wird</p> <p><sup>16</sup> nicht näher Bestimmtes überreichen</p> <p><sup>17</sup> einschränkend, Einschränkungen ankündigend</p> <p><sup>18</sup> s. 12, eine weitere Ebene der professionellen, interorganisationalen Kooperation</p> <p><sup>19</sup> als Modell mit vergleichbaren Mustern</p> <p><sup>20</sup> mit Verspätung in Anfängen befindlich, Ausprägung noch schwach</p> <p><sup>21</sup> neuer Beginn, neue Perspektiven</p> <p><sup>22</sup> demzufolge, folglich, aber auch verstärkend/ abgeleiteter Standpunkt</p> <p><sup>23</sup> alle, jeder, jemand hat den Auftrag</p> <p><sup>24</sup> relativierend</p> <p><sup>25</sup> zählt auch zu bedeutsamen Dingen</p> <p><sup>26</sup> s. 9 und 14, unter anderem</p> <p><sup>27</sup> für das den Übergang bewältigende Subjekt</p> <p><sup>28</sup> auch für die professionelle Begleiter*innen</p> <p><sup>29</sup> Distanzierung/keine Erfahrung und Kenntnis darüber/ Ungewissheit, Zweifel ausdrückend</p> <p><sup>30</sup> interpersonelle Verortung im interorganisationalen Verhältnis</p>

notwendige, *trennende Markierung* zwischen zwei organisationsbezogenen Abschnitten. Frau Garber konzipiert das Fehlen einer Zusammenarbeit mit Krippenfachkräften als Folge dieser aus ihrer Sicht bedeutsamen Abschnittmarkierung. Zugleich *legitimiert* sie ihre Unkenntnis über die Erwartungen aufseiten der Krippenfachkräfte durch das Fehlen solcher kooperativen Bezüge, die eine Erschließung von Erwartungen und Positionierungen erst möglich machen würden. Im Vergleich mit dem Übergang zwischen dem Kindergarten und der Grundschule lässt sich in gewisser Weise eine Form der *Selbstvergewisserung* vermuten. Denn hier sieht Frau Garber eine bereits länger gegebene Tradition und dennoch steckt die Zusammenarbeit aus ihrer Sicht in den Anfängen und geht mit einer Optionalität der Kommunikationsinhalte und Ungewissheit bezüglich der Handlungshorizonte einher.

Die im obigen Zitat thematisierte Sichtweise von Frau Garber auf den Übergang von der Krippe in den Kindergarten verweist darauf, dass die Zusammenarbeit mit Krippenfachkräften nicht zu ihren Strategien auf der handlungsbezogenen und interaktionalen Ebene im Rahmen einer Übergangsbegleitung gehört. Im Prozess der weiteren Analyse durch das offene Kodieren wurde nach Textsegmenten gesucht, die eine nähere Exploration der damit möglicherweise verbundenen Zusammenhänge versprechen. Im nachfolgenden Zitat beantwortet die Interviewpartnerin meine Frage nach der aus ihrer Sicht guten Vorbereitung auf den Kindergarten:

„ich glaube, es ist an sich drauf einlassen, auf das Kind. das ist für mich eigentlich an oberster Stelle. ich glaub' es geht gar nicht darum, dass man sich im Vorfeld mit Krippenerziehern auseinandersetzt, oder zusammensetzt und sagt ‚Mensch, was müssen wir beachten (?)' das haben wir nicht gemacht. und das möchte ich eigentlich auch bewusst nicht machen, weil es manchmal auch ganz gut ist, wenn man sich ein eigenes Bild von dem entsprechenden Kind machen kann. und ganz unbefangen dran geht, weil, das hatte ich auch schon im Vorfeld gesagt, manchmal ist man ein bisschen, ich sag' mal in Führungsstrichen, vernagelt in seinem Blickwinkel zum Kind, und es gibt so Kinder, mit den man/ wo man eine gute Beziehung zu hat, und es gibt Kinder, wo man Schwierigkeiten hat, eine Bindung aufzubauen. und, wenn man dann sich auch noch beeinflussen lässt von den Aussagen der vorherigen Erzieher, dann ist das nicht unbedingt immer förderlich. es kann förderlich sein, muss aber nicht.“ (Z. 247–257)

Deutlich werden hier Erklärungs- und Handlungsmuster, die das zuvor aufgezeigte Übergangsverständnis stützen sowie auf die damit verbundenen Konsequenzen hinweisen. Zu der zentralen, handlungsleitenden Prämisse in der Übergangsbegleitung wird eine aktive, dem Kind zuteilwerdende Zuwendung definiert. Eine auf Kommunikation basierende Zusammenarbeit mit Krippenfachkräften konzipiert Frau Garber als einen abzulehnenden Gegenhorizont, woraus ein bewusster *Verzicht auf eine Kontaktaufnahme* und eine kategorische *Ablehnung der etwaigen Einholung von Informationen* resultiert. Mit dem Begriff „Mensch“ eingeleiteter, als Beispiel für die Ansprache päd. Fachkräfte in Krippen dienender Satz transportiert dabei die Ablehnung einer hilfeaufsuchenden Strategie. Frau Garber antizipiert zudem eine voreingenommene Sichtweise durch Andere und infolgedessen eine *risikobehaftete Beeinflussung* eigener Denk- und Handlungsweisen, die es abzuwehren gilt. Die eigene Orientierungs- und Handlungsmaxime wird vielmehr mit der Betonung der Notwendigkeit einer aus ihrer Sicht *autarken, vorurteilsfreien Wahrnehmung* des Kindes verknüpft.

„wenn ich dann Fragen habe und merke so, ‚mhm, ich komme nicht weiter, was ist da im Vorfeld gewesen (?)' dann suche ich den Kontakt. dann rufe ich auch an oder dann spreche ich auch mit Frau (*anonym./Leiterin der Krippe*) und frag' sie auch, ‚Mensch, kannst du mir da weiter helfen, und, wie ist es da gewesen'. war bisher aber noch nicht nötig. also, das Allerwichtigste, finde ich,

man muss bereit sein, sich auf die Kinder einzustellen. und abwarten können. ich glaub', gar nicht mal unbedingt immer so vorpreschen, sondern einfach beobachten. offen sein. für das, was das Kind mitbringt. und Zeit geben. und das dauert oft ein halbes Jahr. dass man davon sprechen kann, dass die Kinder angekommen sind.“ (Z. 257–264)

Im weiteren Verlauf des Textsegmentes wird deutlich, dass sich Frau Garber nicht grundsätzlich von der Annahme distanziert, das Wissen von Krippenfachkräften zu Vorbedingungen einer Entwicklung könnte eine Antwort und Hilfe mit Blick auf die eigene Handlungsfähigkeit darstellen. Auffällig ist die hierbei gewählte gegenwärtige Zeitform, welche nicht auf realisierte, sondern vielmehr optionale handlungs- und interaktionalen Strategien verweist. Die Interviewpartnerin präsentiert sich als jemand, der noch nicht an die Grenzen eigener Fachlichkeit gekommen ist. Eine an die Krippenfachkräfte gerichtete Bitte um Hilfe erscheint zwar denkbar, wird jedoch als konkrete Strategie nicht in Erwägung gezogen. Ihre Gestaltungsfähigkeit konzipiert Frau Garber vielmehr als ein Produkt eigenen Bemühens auf der interaktiven Ebene mit dem jeweiligen Kind, und zwar durch die Modi der *Offenheit*, *Beobachtung*, *Vertrauen* und *Geduld*.

### Das Aufspüren der Geschichte: Selektives Kodieren

Die Vorgehensweise hinsichtlich der Auswahl und Analyse von Textsegmenten zeigt auf, dass schon bei dem *offenen Kodieren* und Ableitung der ersten Konzepte die Offenlegung von Mustern und Zusammenhängen beginnt. Bereits hier deutet sich also die Suche nach der Geschichte des Falles an, welche den Gegenstand des selektiven Kodierens bildet. Während jedoch das *offene Kodieren* beim *thematischen Kodieren* weitgehend die Merkmale und Intentionen besitzt, welche ihm im Kontext des *theoretischen Kodierens* zugeschrieben werden (siehe „Einstieg in die Feinanalyse: Offenes Kodieren“), weist das *selektive Kodieren*, das hier zur Anwendung kommt, einen entscheidenden Unterschied auf: Beim *thematischen Kodieren* ist dieses nicht mit der Zielperspektive verbunden, eine gegenstandsbezogene, fallübergreifende Kernkategorie zu generieren (Flick 1996). Vielmehr dient dieser Arbeitsschritt zunächst einer fallbezogenen Entwicklung von inhaltsanalytischen Kategorien und deren systematischen Relationierung.<sup>11</sup> Oder mit anderen Worten: Das *selektive Kodieren* steht hier im Wesentlichen im Dienste eineserspürens und Identifizierens der Geschichte bzw. der *storyline* (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94 ff.) eines Falles auf der Grundlage des in der Arbeit mit dem Fall generierten Kategoriensystems. Dabei werden mithilfe des von Anselm L. Strauss und Juliet Corbin (1996) entwickelten Kodierparadigma die Verbindungen zwischen den einzelnen Kategorien aufgespürt und hergestellt. Rahmengebend ist dabei die Unterscheidung zwischen den *ursächlichen und intervenierenden Bedingungen*, dem *Phänomen*, dem *Kontext*, den *handlungsbezogenen und interaktionalen Strategien* und den *Konsequenzen* (ebd., S. 75 ff.).

Die Arbeit an den mit diesem Blick ausgewählten Textsegmenten ließ einige möglicherweise interagierenden Zusammenhänge im Kontext biographischer Erfahrungen von Frau Garber vermuten, welche die Ursprünge dieses Verständnisses von Übergängen als *trennende Markierung* zwischen zwei organisationsbezogenen Abschnitten sowie der daraus abgeleiteten Konsequenzen und Strategien sichtbar werden lassen. Im Prozess des offenen Kodierens kristallisierte sich bereits heraus, dass sich mehrere Kodierungen und Konzepte (nachfolgend kursiv) dem Phänomen und der im Forschungsprozess sich herausbildenden Kategorie *Muttersein* zuordnen ließen. Die Spur hierzu führte zunächst über ein Textsegment, in welchem Frau Garber darüber berichtet, keine einzelnen, konkreten Gegebenheiten im

11 Das selektive Kodieren bekommt dennoch eine fallübergreifende Relevanz, als die thematische Struktur ihren Ausgangspunkt zwar bei der Analyse des ersten Falles hat, diese jedoch sukzessive weiterentwickelt und „für die Analyse weiterer Fälle zugrundegelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen“ (Flick 1996, S. 162).

interpersonalen Geschehen als die für ihre übergangsbezogene Orientierung initiierenden Momente nennen zu können. Vielmehr unterliege diese einem *dynamischen, persönlichkeitsbildenden Prozess*.

„ich glaube nicht, dass ich das unbedingt festmachen kann an bestimmten Situationen, sondern, dass das eher eine Entwicklung auch ist, ein Weiterentwickeln von der eigenen Persönlichkeit her auch. ich bin selber auch Mutter, habe auch zwei Kinder und meine Große war auch in der Krippe, die Kleine ist dann erst mit dreieinhalb in den Kindergarten gekommen, und ich kenne das auch, diesen Übergang zur Schule. ich weiß, was es heißt, das Kind loszulassen und /eh/ ich denke, dass es eher so ein sich öffnen, auch den Eltern gegenüber und beobachten. wie ist das Zusammenspiel zwischen Erziehern und Eltern, und ich weiß, dass Eltern eigentlich sehr viel Ansprache brauchen und auch wollen. sie möchten gerne wissen, ‚was passiert mit meinem Kind.‘“ (Z. 107–114)

Als ausschlaggebend für die eigene Persönlichkeitsentwicklung führt Frau Garber nicht etwa berufliche Erfahrungen in der Übergangsbegleitung an, sondern auf der selbstreferenziellen Ebene ihr *Muttersein*. Ihre veränderte Sicht führt sie folglich auf Erkenntnisse aus den Ereignissen zurück, die sie selbst aktiv und unmittelbar als Mutter erlebt hat, und welche sie nun auf eine andere, fachliche Ebene überführt und bearbeitet. Sie präsentiert sich hierbei als eine emphatische *Trägerin des Wissens* um die besonderen Herausforderungen an Eltern sowie um ihre Erwartungen und Bedürfnisse in übergangsbezogenen Kontexten. Daraus resultiert ebenfalls eine Sensibilisierung für die Relevanz des *Zusammenspiels zwischen Erziehern und Eltern*, das dem Prinzip der Kommunikation und Transparenz folgen soll.

Bei der weiteren Analyse des Materials wurden die Textstellen herangezogen, welche ebenfalls die hier deutlich werdende biographische Bezugnahme auf *Muttersein* enthalten und tiefergehender explorieren lassen. Letztendlich ist damit eine Suche nach und die komparative Analyse von Konzepten verbunden, „die zum demselben Phänomen zu gehören scheinen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 47), mit dem Ziel, diese zu klassifizieren. Bereits während des Gesprächs mit Frau Garber fiel auf, dass ihr *Muttersein* eine bedeutsame Rolle für ihr Verständnis von Übergängen und ihre Orientierung in diesem Rahmen darstellen könnte. Das veranlasste mich zu der Nachfrage, inwiefern ihre persönlichen Erfahrungen in der Übergangsbegleitung ihrer Kinder einen prägenden Charakter hatten.

„ja. auf jeden Fall. weil jedes Kind ist anders. und ich habe zwei ganz unterschiedliche Kinder. /eh/ die Große ist immer so ein kleiner Draufgänger gewesen, wo ich gedacht habe, die packt das locker von ihrer Persönlichkeit her, diesen Übergang in die Krippe, und so war es nicht. sie war bei mir mit im Haus hier. sie war drüben in der Krippe. wir hatten ein Jahr lang nur Kampf. nur Geweine, von zweijährigem Kind kann man auch nicht erwarten, dass sie versteht, ‚Mama geht mit den Kindern zum Reiten und du bleibst hier‘. das konnte sie nicht verstehen. und da habe ich ganz viel von ihr abverlangt. und vielleicht auch zu früh abverlangt. sie ist unheimlich selbstständig gewesen, gar keine Frage. aber ich hab´ mich beim zweiten Kind bewusst gegen die Krippe entschieden, und habe gesagt, nein, ich möchte jetzt diese Zeit voll machen, die Erziehungszeit, die mir zusteht. und hab´ dann noch ein halbes Jahr drangehängt. weil sie im März geboren ist, und ich habe dann zum Kindergartenjahr wieder angefangen, weil der Übergang einfach angenehmer ist für alle Beteiligten. und das war gut. die Kleine ist eine ganz anhängliche gewesen, aber die geht ganz anders durch´s Leben. also, sie hat durch diese Bindung, die wir hatten, diese lange Zeit, diese Bindung, die wir hatten, ein ganz anderes Urvertrauen noch entwickelt. also, die ist /eh/ sehr viel selbstbewusster und robuster, was man vorher nicht vermutet hat, als unsere Große. die wirklich arge Probleme hatte, auch in der Schule nachher, aber auch von ihrer Persönlichkeit her.“ (Z. 146–161)

Entlang dieser Textstelle wird deutlich, dass nicht das *Muttersein* in der Übergangsbegleitung per se, sondern anknüpfend daran eine *Kontrastierung der Übergangsverläufe im Lichte der Persönlichkeitsmerkmale* der beiden Töchter erkenntnisgenerierenden Charakter zugeschrieben bekommt. Nachdem sich die Prognose einer problemlosen Eingewöhnung der älteren Tochter in leidvoller Weise als hinfällig und das diesbezügliche Scheitern als folgenreich erweist, nimmt Frau Garber in der Begleitung der jüngeren Tochter einen auf Selbstreflexion beruhenden, radikalen *Strategiewechsel* vor. Den nun grundlegend modifizierten Handlungsentwurf, der in letzter Konsequenz mit einem Verzicht auf die Krippenbetreuung und einer engen, bindungsbetonten Begleitung des Kindes einhergeht, bewertet sie rückblickend als gelungen und verifiziert dieses durch eine positive Einschätzung zum Entwicklungsverlauf ihrer jüngeren Tochter. Die Kontrastierung, die in diesem Textsegment mit dem Rückschluss „*jedes Kind ist anders*“ verknüpft wird, führt schließlich zu einer differenzierteren Schilderung ihrer Erfahrungen während der Übergangsbegleitung der älteren Tochter.

„was ich auch meinte mit diesem/ wo wenig Zusammenarbeit noch stattfindet. zwischen Eltern und Lehrern. und das hätte ich mir da gewünscht, weil ich ein ganz besonderes Kind habe, und da hat mir das gefehlt. da war ich sehr alleine auf weiter Flur. da wurde mit meinem Kind, in Anführungsstrichen, gemacht, was man wollte. und da habe ich ganz stark dagegen angekämpft, um mein Kind nicht in diese Schublade stecken zu lassen, was mir letztendlich nicht gelungen ist. und das war für uns vier Jahre lang wirklich eine harte Probe. und da habe ich daraus gelernt und habe mir geschworen, dass ich das anders machen möchte. und ich bin auch sensibler geworden. auf Kinder, die so sind, wie meine Große. und merke auch, wenn da irgendwas nicht so ganz stimmt, oder vielleicht nicht so ganz rund läuft, wie es sollte, dann versuche ich den Kontakt zu den Eltern auch aufzubauen und zu sagen, ihr Kind steht kurz vor der Schule. das und das sollte noch passieren. es könnten sonst die und die Probleme auftreten. und ich weiß aus eigener Erfahrung, dass die Lehrer auf solche Kinder wenig eingehen können und auch eingehen wollen. die haben ihr Ding, was sie durchziehen müssen, und meine Aufgabe ist es die Kinder so weit auf die Schule vorzubereiten, dass sie es schaffen. aber in manchen Fällen ist es nicht zu schaffen. weil diese Kinder vielleicht ein Handicap haben. und da versuche ich den Kontakt zu den Eltern aufzubauen. aber es funktioniert natürlich auch nicht immer.“ (Z. 161–176)

In dieser Sequenz treten stärker die Interaktionszusammenhänge und die damit verbundenen Bedingungen in der Schule als Familienumwelt in den Vordergrund. Die Einschätzung, „*ein ganz besonderes Kind*“ zu haben, sich damit „sehr alleine“ gelassen zu fühlen und aufgrund der *fehlenden Zusammenarbeit mit Lehrkräften* nicht verhindern zu können, dass ihr Kind eine aus ihrer Sicht vorurteilsbehaftete und undifferenzierte Behandlung erfährt, führt bei Frau Garber zur Erfahrung der *Machtlosigkeit* und des *Ausgeliefertseins*. Trotz der gezeigten Anstrengungen während dieser kräftezehrenden Prozesse geht sie als *gescheitert* aus dieser Erfahrung heraus. Doch die hier persönlich erfahrene Machtlosigkeit und das subjektive Empfinden des Scheiterns erklärt sie sodann zu einem beruflichen *Reflexions- und Lernfeld*. Die generierten Erkenntnisse führen zu einer selbstreferentiellen Auseinandersetzung mit dem Interaktionsgefüge zwischen ihr und den Eltern in der Kita sowie schließlich im Ergebnis zu einer veränderten Sichtweise auf die Notwendigkeiten einer eingehenden, *präventiv ausgerichteten Begleitung und Beratung* von Eltern im Übergang zur Grundschule. Die Wirksamkeit ihrer Zielperspektive, Eltern und Kinder für den Übergang zu stärken, schätzt sie dabei als ein durchaus fragiles Unterfangen ein. Die besondere Rolle der Elternansprache, welche durch Frau Garber konzipiert wird, zeigt sich in dem nachfolgenden Textsegment.

„und, wenn ich merke, dass ein Elternteil unsicher ist oder unzufrieden ist, dann hake ich nach. dann frage ich, und dann taste ich mich langsam ran. ich glaube nicht, dass das Situationen sind, sondern das das wirklich einfach ein gucken ist, und immer wieder einfach mit Feingefühl ran gehen. ich glaube, das ist es einfach, keine Situationen. und dann denke ich, wenn man dann die Bestätigung bekommt, die Eltern öffnen sich und dem Kind geht es gut. und das Kind fängt an, mit mir zu sprechen. oder ich merke so, oh, plötzlich traut sich das Kind, im Stuhlkreis etwas zu sagen oder sich darzustellen, dann weiß ich, jetzt kommt das Kind langsam an. oder es weint nicht mehr morgens, wenn es gebracht wird. es kommt, wenn es was möchte. oder es kommt auf den Schoß, was es vorher nicht gemacht hat. ich glaube, das sind alles so Kleinigkeiten, das sind nicht bestimmte Situationen, sondern immer etwas, was sich wiederholt. und dann merkt man, jetzt hat man's richtig gemacht.“ (Z. 114–124)

Einer im interaktionalen, prozesshaften Geschehen des pädagogischen Alltags *bei Eltern wahrgenommene Unsicherheit oder Unzufriedenheit* wird der initiierende Charakter für die eigenen Handlungsschritte verliehen. Die Strategie des *langsamen, feinfühliges Herantastens* an das vermutete Problem wird von Frau Garber sodann ebenfalls als dynamisch und interaktiv konzipiert und durch eine Selbstvergewisserungsstrategie gerahmt: Wenn sich die Summe der im interaktionalen Geschehen wahrgenommenen Anzeichen einer Annäherung auf der verbalen oder körpersprachlichen Ebene sowie das Ausbleiben von Hinweisen für ein Unwohlsein als kontinuierlich und kohärent zeigen, dann „hat man's richtig gemacht“. Ihr *Muttersein* konturiert für Frau Garber in einem weiteren Textsegment als einen insgesamt bedeutsamen, konsequenzreichen Einschnitt mit dem Charakter eines Sinneswandels hinsichtlich des eigenen pädagogischen Handelns im beruflichen Kontext. Das *intuitive Arbeiten* wird dabei zur leitenden Prämisse erklärt und wiederholt durch Konzepte *Beobachtung*, *Vertrauen* und *Geduld* gerahmt.

„also ich arbeite, seit dem ich eigene Kinder habe, sehr viel auch vom Bauchgefühl heraus. und beobachte. und ich lass' die Kinder kommen. also, ich versuche es nicht über's Knie zu brechen. ich weiß, manchmal brauchen Kinder einfach länger. und manchmal dauert es ein Jahr länger. bis sie sich trauen im Stuhlkreis etwas zu sagen.“ (Z. 180–184)

### 3.3 Fall- und gruppenübergreifende Analyse

Im Anschluss an die interpretative Betrachtung von Einzelfällen wurde der Blick in einer systematisch vergleichenden Weise auf die über den einzelnen Fall hinausgehenden Dimensionen gerichtet, mit dem Ziel sowohl die gruppenspezifischen Perspektiven herauszuarbeiten als auch eine komparative Betrachtung der beiden Fallgruppen zu vollziehen (Flick 1996). Die Grundlage für diese fall- und gruppenübergreifende Analyse bildete die sukzessiv entwickelte thematische Struktur, deren Bereiche Schritt für Schritt auf die Verteilung der Perspektiven hin untersucht wurden. Dabei wurden die einzelnen Fälle auf der Grundlage der zuvor gebildeten Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt, um eine vergleichende Ebene zu erzielen und allgemeine Aspekte in der Betrachtung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten für die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse herauszuarbeiten. Dieses bedeutet konkret, dass jeder der analysierten Bereiche innerhalb der thematischen Struktur in einer Generierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der subjektiven Theorien mit Blick auf die Erklärungsweisen, Prognosen und die darauf beruhenden subjektiven Handlungskonzepte der beiden Fachkräftegruppen mündete.

Nachfolgend skizziertes, exemplarisches Beispiel knüpft in Teilen an die Auswahl aus der obigen Analyse des Datenmaterials aus dem Gespräch mit Frau Garber an. Der thematische Bereich *Gegenseitige*

*Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte* wird hierbei untersucht in Bezug auf die Verteilung der Perspektiven von Krippen- und Kindergartenfachkräften mit Blick auf die konkrete *Zusammenarbeit der Fachkräfte der beiden Einrichtungen* bzw. auf die spezifische Bearbeitung, die ein *potentieller Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern* in den zwei Gruppen erfährt. Dabei wurden die dem thematischen Bereich zugeordneten Kategorien der beiden Fachkräftegruppen relationiert.

### Gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis als thematischer Bereich: Kontextualisierung

Die angenommene organisationsbedingte Standortgebundenheit der jeweiligen professionellen Akteur\*innen in Kinderkrippen und Kindergärten, die aus der unterschiedlichen Verortung in der Chronologie des Übergangsgeschehens und den Spezifika in den Aufgaben während der Übergangsbegleitung resultiert, lässt danach fragen, welche Relationierungen zwischen diesen zwei Orten in den jeweiligen Fachkräftegruppen vorzufinden sind. Vor diesem Hintergrund wurden die pädagogischen Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten in den geführten Gesprächen explizit gebeten, zum einen ihre Sicht zur Rolle der jeweils anderen Einrichtungsform zu schildern und zum anderen die dort vermuteten oder wahrgenommenen Erwartungen an die eigene Arbeit in der Übergangsphase der Kinder zu beschreiben. Diesem thematischen Bereich wurden auch weitere Passagen aus dem Datenmaterial zugeordnet, die eine entsprechende Auskunft beinhalten.

Zumeist verbunden mit dem Verweis auf die bislang nicht praktizierte Zusammenarbeit schreiben die Kindergartenfachkräfte Kinderkrippen bzw. den dort tätigen Fachkräften kaum eine spezifische, übergangsbezogene Rolle zu. Eine Ausdifferenzierung der dazugehörigen Handlungsmerkmale von Kinderkrippen im interaktionalen Übergangsgeschehen bleibt äußerst vage und beschränkt sich fast ausschließlich auf eine allgemeine Beschreibung des angenommenen pädagogischen Auftrags dieser Einrichtungsform: Eine gewisse Selbständigkeit sowie die gemachten Gruppenerfahrungen, die die Kinder im Krippenkontext erworben bzw. gemacht haben, werden als gewinnbringend für den späteren Kindergartenbesuch eingeschätzt. Auch die im Rahmen der pädagogischen Arbeit einer Kinderkrippe vermuteten didaktischen Formen, denen eine gewisse Ähnlichkeit zu den pädagogischen Leitgedanken eines Kindergartens zugeschrieben wird, werden als konstruktive Ansätze zur Herstellung einer Anschlussfähigkeit aufgefasst. Eine explizit übergangsrelevante Funktion wird der Kinderkrippe innerhalb dieses Konzeptes jedoch lediglich ansatzweise zugeschrieben. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Kindergartenfachkräfte zwar eine allgemeine Zusammenarbeit mit Krippenfachkräften nicht ausschließen und eine offene Haltung betonen, jedoch lediglich punktuell Szenarien über einen möglichen inhaltlichen Austausch mit den Krippenfachkräften entwickeln.

### Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern: Perspektive der Kindergartenfachkräfte

Das obige – im Sinne einer besseren Nachvollziehbarkeit an dieser Stelle vorangestellte – Zwischenresümee zum thematischen Bereich *Gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte* stützt sich auf die Analyse einzelner Kategorien und Subkategorien, zu welchen auch die in der nachfolgenden Tabelle dargestellte Subkategorie *Thematisierung des Entwicklungsstandes* der Kinder aus dem Datenmaterial der Gruppe der Kindergartenfachkräfte gehört.

Im Datenmaterial aus den Interviews mit Kindergartenfachkräften bzw. in den obigen Konzepten zeigen sich zunächst einmal frappierende Übereinstimmungen hinsichtlich der Erklärungsweisen, Prognosen und der darauf beruhenden subjektiven Handlungskonzepten mit Blick auf einen konkreten, kindbezogenen Austausch mit Krippenfachkräften.

Tabelle 2: Thematisierung des Entwicklungsstandes von Kindern: Kindergartenfachkräfte

Sequenzen	Konzepte
<p>ich glaub' es geht gar nicht darum, dass man sich im Vorfeld mit Krippenerziehern auseinandersetzt, oder zusammensetzt und sagt ‚Mensch, was müssen wir beachten (?). das haben wir nicht gemacht. und das möchte ich eigentlich auch bewusst nicht machen, weil es manchmal auch ganz gut ist, wenn man sich ein eigenes Bild von dem entsprechenden Kind machen kann. und ganz unbefangen dran geht, weil, das hatte ich auch schon im Vorfeld gesagt, manchmal ist man ein bisschen, ich sag' mal in Führungsstrichen, vernagelt in seinem Blickwinkel zum Kind, und es gibt so Kinder, mit den man/ wo man eine gute Beziehung zu hat, und es gibt Kinder, wo man Schwierigkeiten hat, eine Bindung aufzubauen. und, wenn man dann sich auch noch beeinflussen lässt von den Aussagen der vorherigen Erzieher, dann ist das nicht unbedingt immer förderlich. es kann förderlich sein, muss aber nicht. (Fr. Garber, Z. 247–257)</p>	<p>Bewusster Verzicht einer Kontaktaufnahme und kategorische Ablehnung einer Einholung von Informationen</p> <p>Betonung der Notwendigkeit einer autarken, vorurteilsfreien Wahrnehmung und Vorstellung über das Kind</p> <p>Vermutung einer voreingenommenen Betrachtung durch Andere</p> <p>Annahme einer risikobehafteten Beeinflussung</p>
<p>aber andererseits denke ich auch, es ist auch gut, wenn man sich selber ein Eindruck verschafft, denn ja, es ist/ weil manchmal die Kinder in so Schubladen gepackt werden und wenn man da jetzt irgendwas hört, dass man da gleich ja vielleicht besonders darauf achtet, oder das kann sich hier ganz anders entwickeln. und vielleicht ist es von daher besser, man ist unvoreingenommen. (Fr. Garn, Z. 404–407)</p>	<p>Betonung der Notwendigkeit einer autarken Wahrnehmung und Vorstellung über das Kind</p> <p>Vermutung einer vorurteilsbehafteten und undifferenzierten Betrachtung durch Andere</p> <p>Antizipation angenommen gegenläufiger Entwicklungen</p>
<p>hier war das eigentlich so, dass wir nur die Vorkenntnis hatten, dass er schon mal in einer Kindergruppe war, also mit Kindern schon Kontakt hatte, sage ich jetzt mal, eben von ihm schon mal Aufgaben verlangt wurden, die Umsetzung, dass eben was dazu gehört. /eh/ viel mehr wusste ich am Anfang eigentlich gar nicht. das war /eh/ man wusste, er war schon mal wo anders, und jedes Kind ist bei uns neu, und das müssen wir selbst ja auch kennenlernen, und versuchen jedem Kind die Chance zu geben /eh/ sich hier gleich einzugewöhnen. (Fr. Garten, Z. 19–24)</p>	<p>Kausalität zwischen dem autarken Kennenlernen des Kindes und der Eröffnung von Chancen</p> <p>Verortung dieser Aufgabe in dem pädagogischen Auftrag einer Chancengleichheit</p>
<p>ich heiß' es nicht unbedingt gut, dass man schon vorab sagt, das Kind hat da und da die Stärken, das Kind muss da noch/ so hat man schon so'n vorgefasstes Bild manchmal vom Kind. also, hat Auffälligkeiten in dem Bereich oder so. aber so vielleicht, dass man auch von den Stärken mehr ausgeht. guckt, wo muss das Kind so ein bisschen/ ja wie soll ich das sagen (?) also manchmal ist das so, die Schule möchte gerne auch so von uns dann so'ne Einschätzung haben von dem Kind. und manchmal denke ich, ist es für mich selber besser, wenn ich noch nicht so'n vorgefasstes Bild habe. sondern mir selber vom Kind erst mal ein Bild mache und dann vielleicht später noch mal den Austausch. dass da dann noch mal 'n Austausch stattfindet. .. wissen Sie, wie ich das meine (?) (Fr. Garcia, Z. 204–211)</p>	<p>Ambivalenz hinsichtlich der Einholung von Informationen über das Kind aufgrund der Vermutung einer voreingenommenen Betrachtung durch Andere</p> <p>Stärkenorientierung als potenzieller Lösungsansatz</p> <p>Kontrastierung vor der Hintergrundfolie weiterer Übergänge, hier zwischen dem Kindergarten und der Grundschule</p> <p>Betonung der Vorrangigkeit einer autarken Wahrnehmung und Vorstellung über das Kind</p>



Die meinerseits zum Teil mit demselben Wortlaut vorgenommene Benennung von Konzepten verweist dabei auf den Vorgang des Vergleichens, der während der Fallanalyse und „des Gruppieren der Konzepte“ (Strauss/Corbin 1996, S. 47) bzw. des Kategorisierungsprozesses erfolgte. Auch Strauss und Corbin (ebd.) empfehlen, während der sukzessiven, komparativen Betrachtung des Materials bei sich ähnelnden oder gleichenden Phänomenen dieselbe Charakterisierung vorzunehmen, nicht zuletzt im Sinne einer besseren Strukturierung des Analyseprozesses.

Aus der Analyse lässt sich sodann eine im Einzelfall argumentativ und strategisch leicht variierende, jedoch eine grundsätzlich distanzierte Haltung der Fachkräfte hinsichtlich des Umgangs mit dem potentiellen Austausch mit Krippenfachkräften über Kinder ableiten. Die Frage nach den ursächlichen Bedingungen dieser sich im hervortretenden Ausmaß zeigenden Orientierung lenkt zunächst den Blick auf das Konzept des vermeintlichen Risikos einer voreingenommenen und undifferenzierten Betrachtung des Kindes und seiner Entwicklungsschritte durch andere Fachkräfte. Aus der Sicht von Frau Garber ist es nicht auszuschließen, dass diese je nach Beziehungsqualität zu einem Kind „vernagelt in seinem Blickwinkel“ verbleiben können. Auch Frau Garn argumentiert mit der Annahme, dass das pädagogische Handeln mit einem kategoriengeleiteten Denken in „Schubladen“ verbunden sein könnte. Die dargelegte Distanzierung zu Kinderkrippen tritt im Rahmen der weiteren Betrachtung als Ausdruck der Sorge zutage, dass die Einschätzungen der Krippenfachkräfte eine stark beeinflussende Kraft hinsichtlich ihrer eigenen Urteilsbildung entfalten könnten. Auch die Antizipation angenommen gegenläufiger Entwicklungsverläufe würde damit unterminiert werden. Eine abgrenzende Haltung der Kindergartenfachkräfte manifestiert sich sodann in der Betonung der Notwendigkeit einer autarken, aus deren Sicht vorurteilsfreien Wahrnehmung und Vorstellung über das Kind. Alles andere könnte zu einer voreingenommenen Herangehensweise führen, die den gebotenen professionellen Blick in der Eingewöhnungsphase „trüben“ und zu Fehleinschätzungen von Kindern führen. In Abgrenzung dazu wird die Bildung einer auf unabhängig vorgenommenen Beobachtungen und persönlich gewonnenen Eindrücken beruhenden Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstands zum professionellen Standard erhoben. Damit geht die Möglichkeit einer autonomen Einschätzung des Entwicklungsstands einher, die durch eine Unvoreingenommenheit zum eigenen „Bild vom Kind“ führen und eine Stigmatisierung verhindern soll. Das „Bild vom Kind“ tritt hierbei weniger in Form einer anthropologischen Kategorie auf, durch welche generalisierte Vorstellungen über das Lernen und Bildung in der Kindheit sowie didaktische Leitgedanken transportiert werden. Vielmehr steht es für die Summe beobachtbarer verhaltensbezogener und entwicklungspsychologischer Merkmale und muss durch die Beobachter\*innen erst einmal hervorgebracht werden.

Einleitend mit der Feststellung „jedes Kind ist bei uns neu“ sieht es Frau Garten gar im Sinne einer Chancengleichheit als geboten an, jedes Kind ohne externe Informationen kennenlernen zu können. Damit wird eine Kausalität zwischen dem autarken Kennenlernen des Kindes und der Eröffnung von Chancen hergestellt und die Verortung dieser Aufgabe in dem pädagogischen Auftrag einer Chancengleichheit vorgenommen. Bei Frau Garcia wird der Versuch ersichtlich, einen zufriedenstellenden Kompromiss herbeizuführen, indem nicht die „Schwächen“, sondern vielmehr die „Stärken“ des Kindes zum Gegenstand eines Austauschs gemacht werden. Doch auch die Konzipierung eines solchen Horizontes mündet offenbar in einem Dilemma, das argumentativ mit dem eigenen Handeln im Kontext der Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften begründet werden soll.

Ogleich in den Einrichtungen der befragten Kindergartenfachkräfte keine konkrete Vernetzung oder Zusammenarbeit mit Kinderkrippen realisiert wird, welche ein solches Erwartungs- und Handlungshorizont evozieren, wird in den Interviews ein übergangsbezogener Austausch zwischen den Einrichtungen zum Thema gemacht. Dieses stellt offensichtlich ein vorprogrammiertes, dem System von Kindertageseinrichtungen innewohnendes Dilemma dar. In der Analyse kann aufgezeigt werden, dass

Kindergartenfachkräfte diesem nicht mit einer programmatisch propagierten kooperativen Nähe der beiden Einrichtungsformen im Kontext von Übergängen begegnen, sondern vielmehr eine Distanzlinie zu Kinderkrippen ziehen. Eine punktuelle Kontrastierung vor der Hintergrundfolie weiterer Übergänge bzw. des Übergangs zwischen dem Kindergarten und der Grundschule lässt die Annahme zu, dass hierbei eine Übertragung der in weiteren Kontexten gewonnenen Erfahrungen stattfindet. Während die Lehrkräfte an den Grundschulen die Erwartung einer Informationsweitergabe über den Entwicklungsstand der Kinder durchaus hegen, stehen die Kindergartenfachkräfte einem derartigen Austausch eher kritisch gegenüber. Sich ein *eigenes* „Bild vom Kind“ zu machen und kindbezogene Beobachtungen nicht explizit zu teilen, wird zur Prämisse der eigenen pädagogischen Arbeit und als Postulat sowohl für die vorangegangenen als auch für die weiterführenden pädagogischen Einrichtungen transportiert.

#### Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern: Perspektive der Krippenfachkräfte

Ein gruppenvergleichender, relationaler Blick auf das Datenmaterial aus den Interviews mit Krippenfachkräften verweist auf eine differente Bearbeitung der beiden Fachkräftegruppen innerhalb des thematischen Bereiches *Gegenseitige Erwartungen und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte* hinsichtlich einer *Thematisierung des Entwicklungsstandes* in der Zusammenarbeit.

Ein möglicher Austausch über Kinder vor und während des Übergangs in den Kindergarten sowie die damit verbundene Weitergabe von Informationen über ihren Entwicklungsstand im Rahmen der Zusammenarbeit an den Kindergarten wird auch in den Interviews mit Krippenfachkräften thematisiert. Sie entwerfen ihre Rolle in einem solchen Geschehen jedoch anders als Kindergartenfachkräfte: Krippenfachkräfte kennen die Kinder bereits, haben daher ein Wissensreservoir und sehen sich in diesem Sinne als die potenziell in Betracht zu ziehenden Bereitsteller\*innen von bestehenden Erfahrungen, Beobachtungen und Informationen.

Aufgrund eines fehlenden strukturierten und kooperativen Austauschs mit den weiterführenden Einrichtungen verfügen die Fachkräfte in den Kinderkrippen kaum über Anhaltspunkte, die ihnen Hinweise über die Rolle ihrer Einrichtung sowie den Stellenwert ihrer pädagogischen Arbeit für den späteren Kindergartenbesuch des Kindes aus der Sicht der Kindergartenfachkräfte geben könnten. Der Übergang erweist sich dabei als ein Feld, das von Kindergartenfachkräften als aktive Gestalter\*innen „bespielt“ wird und den Krippenfachkräften eine Beobachter\*innenrolle zuweist, obgleich sie als Begleiter\*innen von Kindern für sich ein fundiertes und für den Übergang relevantes Wissen über Kinder in Anspruch nehmen. Aus dem Umgang mit diesem Spannungsverhältnis resultieren bei Krippenfachkräften differierende Bearbeitungsstrategien.

Bei Frau Kranich kommen in einer sehr nachdrücklichen Weise die Kritik und Enttäuschung über das fehlende Interesse von Kindergartenfachkräften an kumulierten Erfahrungen und dem Wissen über die Kinder in Kinderkrippen zum Ausdruck. Der Mangel an der Bereitschaft aufseiten der Kindergartenfachkräften, diese Wissensvorräte in Kinderkrippen abzurufen, führt aus ihrer Sicht unweigerlich zu nachteiligen Effekten in der Begleitung von Kindern und ihren Eltern. Zugleich wird ihnen eine Missachtung der pädagogischen Prämisse „das Kind da abholen, wo es gerade steht“ als ein eklatanter Normbruch zugeschrieben und dieses als ein Zeugnis mangelnder Professionalität konturiert. In der Erwartung von Frau Kranich, konkret involviert und zu den erreichten Handlungszielen in der Kinderkrippe angehört zu werden, dokumentiert sich auch die Forderung nach einer proaktiven Zusammenarbeit mit Kinderkrippen auf gleicher Augenhöhe. Erst diese würde es erlauben, fachlich begründete, anschlussfähige Anknüpfungspunkte für die pädagogische Begleitung in Kindergärten zu definieren sowie auf dieser Grundlage eine Unterforderung von Kindern, die durch die krippenpädagogische Begleitung bestimmte Kompetenzen erworben und Erfahrungen gesammelt haben, zu vermeiden.

Tabelle 3: Thematisierung des Entwicklungsstandes von Kindern: Krippenfachkräfte

Sequenzen	Konzepte
<p>I.: wenn Sie an den Übergang von Bo denken, wie würden Sie die Kooperation mit dem Kindergarten beschreiben?</p> <p>Fr. Kranich: hatten wir gar keine Karten drin. .. ich war gespannt, wie das wohl abläuft .. und fühlte mich in meiner Vorahnung total bestätigt. als die Mama bestimmte Sachen erzählt hat, ich war auch ein bisschen entsetzt, muss ich ganz ehrlich sagen, und hätte mir gewünscht, dass die Kindergärten mehr auf die Einrichtung eingehen, und dass da eine Zusammensetzung stattfinden würde, dass man sich trifft und sagt so ‚wir haben von euch so und so viele Kinder, könnt ihr uns zu den Kindern was sagen (?) gibt es irgendwelche Besonderheiten, worauf wir achten müssen‘.</p> <p>(Fr. Kranich, Z. 611–618)</p>	<p>Übergang in den Kindergarten als ein fremdes „Spiel-“, bzw. Gestaltungsfeld mit der Eigenrolle als Zaungast</p> <p>Sich bestätigt sehen in der Annahme von problematischen Prozessen im Kindergarten</p> <p>Bemängelung der Bereitschaft aufseiten der Kindergartenfachkräfte, Wissensvorräte in Kinderkrippen abzurufen</p>
<p>dass man einfach nachfragt, wie weit seid ihr in der Entwicklung schon, mit welchen Voraussetzungen kommen die Kinder schon (?), weil da muss man die Kinder auch nicht unterfordern. Das war bei uns ganz klar, als Miriam in den Kindergarten gegangen ist, da wurde der geholfen, auszuschneiden. [...] die kann gut schneiden, die kann alleine schneiden. die braucht keine Hilfe mehr. [...] dann langweilen sie sich, so. dass man genau weiß, auf welchem Entwicklungsstand muss man aufgreifen. denn das ist ja eigentlich der Sinn, das Kind da abholen, wo's steht. steht überall, in jeden schlaun Büchern dieser Leitsatz, ganz groß in jeder Pädagogikform, das Kind da abholen, wo es gerade steht. das kann ich nicht, wenn's mich nicht interessiert, wo es steht. .. und das finde ich schade. (Fr. Kranich, Z. 974–986)</p>	<p>Erwartung einer expliziten Involvierung und Einholung der in der pädagogischen Arbeit der Krippe erreichten Handlungsziele mit der Zielperspektive:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vermeidung einer Unterforderung von Kindern im Kindergarten</li> <li>– Eruierung von fachlich begründeten Anknüpfungspunkten für die pädagogische Begleitung</li> </ul> <p>Infragestellen der Professionalität von Kindergartenfachkräften</p>
<p>wir haben /eh/ Dokumente oder Dokumentation, um Beobachtungen weiter geben zu können jetzt in die Einrichtung / eh/ das sind Sachen halt auch / gerade das was wir aufbauen, wenn Aufzeichnungen, die wir haben halt auch, bis zur Geburt zurückreichen. es ist natürlich umso einfacher, da anzuknüpfen. und der Kindergarten, der das Kind im Nachhinein betreut, hat dann auch Möglichkeiten, diese Sachen einzusehen oder halt auch gleichzeitig schon entgegen zu nehmen. /eh/ das erleichtert unwahrscheinlich die Arbeit /eh/ das Kind kann ganz anders aufgenommen werden, man braucht nicht irgendwelche Dokumente nochmal im Nachhinein einsehen, gerade dann wenn Kinder vielleicht mit fünf oder sechs Jahren auffällig werden. so, dass man denkt, Mensch, was war denn da vorher, weil die Informationen geben die Eltern nicht mehr freiwillig raus, unbedingt. die denken sich dann auch, ‚nee, das Kind ist erst mit drei Jahren her gekommen, was interessiert die denn, ob das / ob ich eine schwierige Geburt hatte, oder nicht. oder ob das Kind Sauerstoffmangel hatte bei der Geburt, oder nicht‘. so, wir haben Kinder, die hatten Fieberanfälle. wenn man das dokumentiert und halt auch mit in die Akte gibt, um das weiter zu reichen / es ist viel einfacher halt auch / klar, es ist offen gelegt und das bedeutet halt auch das Einverständnis der Eltern voraus halt. aber es vereinfacht einfach ganz viele Sachen, wo man ‚ne ganz andere Basis erschaffen kann auch (Fr. Kraft, Z. 333–347)</p>	<p>Vorbereitet sein durch die Bereithaltung umfassend dokumentierter Beobachtungen für die Weitergabe an die Kindergärten</p> <p>Substrat päd. Arbeit in Kinderkrippen als arbeitserleichternde und die Anschlussfähigkeit herstellende Grundlage für eine individuelle Begleitung von Kindern in Kindergärten</p> <p>Dokumentierte, später nicht zugängliche, jedoch bedeutsame Informationen über das Kind als Leistungs- und Alleinstellungsmerkmal krippenpädagogischer Arbeit</p> <p>Vorhandensein einer (die Zustimmung durch Eltern vorausgesetzt) professionellen Ausgangsbasis für die pädagogische Arbeit in Kindergärten</p>

Sequenzen	Konzepte
<p>I.: was vermuten Sie, welche Erwartungen könnten sie [Kindergartenfachkräfte] haben?</p> <p>Fr. Kraul: vielleicht ein bisschen über das Kind, die Entwicklung des Kindes zu erzählen, oder ein bisschen schriftlich /eh/ etwas geben. .. dass die schon wissen, wo das Kind steht. .. die Entwicklung, um einfacher und schneller zu arbeiten. mit dem Kind. ich glaube. .. wir geben sowieso den Eltern Entwicklungsbögen zum Schluss, und die Eltern können, wenn sie wollen natürlich, sie können das weiter an den Kindergarten geben. und die sehen einfach, wie weit das Kind ist, was er kann, was er nicht kann, was für Ängste hat das, auch ganz wichtig. /eh/ sie müssen das schon selbst vortragen. sie wissen, was ist ok. mit der Schaukel, mag das Kind es nicht, hat Angst. wir haben auch so ein Kind gehabt, und .. dann wissen sie es sofort. .. (Fr. Kraul, Z. 163–170)</p>	<p>Unsichere Mutmaßung einer Erwartungshaltung aufseiten Kindergartenfachkräfte</p> <p>Übergabe der Entwicklungsdokumentation an Eltern als ein den eigenen Handlungsraum abschließender Akt</p> <p>Verantwortungsübertragung an die Eltern hinsichtlich der Informationsweitergabe an die Kindergärten</p>

Eine explizite Missbilligung fehlender Bereitschaft zu einem Austausch über die Kinder ist bei Frau Kraft nicht auszumachen. Aber auch sie konturiert die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen als eine arbeitserleichternde und die Anschlussfähigkeit herstellende Grundlage für eine individuelle Begleitung von Kindern in Kindergärten. In der Betonung einer lückenlosen, kontinuierlichen Dokumentation von kindbezogenen Entwicklungsschritten und sich dabei zeigenden Auffälligkeiten offenbart sich eine ausgeprägte Orientierung an präventiven Strategien, welche sie auch im Kindergartenbereich als erforderlich markiert. Ob eine spätere Nutzbarmachung des Potenzials dieser verschriftlichen Beobachtungen als Artefakte, die zum Leistungsmerkmal krippenpädagogischer Arbeit erhoben werden, tatsächlich erfolgt, hängt aber schließlich von Kindergartenfachkräften ab. Das Handlungskonzept von Frau Kraft besteht darin, diese Basis zu schaffen, sie bereitzuhalten sowie bei etwaigem Interesse und mit der Einwilligung von Eltern weiterzugeben. Im Kontrast dazu nehmen Eltern in Frau Krauls Strategie beim Umgang mit den dokumentierten Entwicklungseinschätzungen eine gewichtigere und aktivere Rolle ein, nicht zuletzt da aus ihrer Perspektive über die Erwartungshaltung aufseiten der Kindergartenfachkräfte nur Mutmaßungen angestellt werden können. Mit der Übergabe der Entwicklungsdokumentation an Eltern wird ein den eigenen Handlungsraum abschließender Akt vollzogen und die Verantwortung hinsichtlich der Informationsweitergabe an die Kindergärten, bzw. der Frage nach dem *wann* und *was* im Kindergarten „vorgetragen“ werden soll, an sie übertragen.

### Zusammenfassung

Die Konzepte zu allen in der Analyse herausgearbeiteten Kategorien und Subkategorien wurden zunächst – wie oben exemplarisch dargestellt – differenziert nach Gruppen näher betrachtet. Mit Blick auf Gemeinsamkeiten und etwaige Unterschiede ließ sich sodann jeweils ein „geteilte[r] Kern der Vorstellungen“ (Flick 1996, S. 165) mit gruppenspezifischen Facetten herausarbeiten und die unterschiedlichen Bearbeitungsweisen der jeweiligen Gruppen relationieren. In einer zusammenfassenden Betrachtung der im Beitrag aufgezeigten Subkategorie *Thematisierung des Entwicklungsstandes* von Kindern zeigt sich bei Kindergartenfachkräften die Ablehnung eines potentiellen Austauschs über Kinder im Kontext einer Zusammenarbeit mit Kinderkrippen als eine relativ homologe Sichtweise. In der Versagung einer Entgegennahme von Informationen spiegeln sich insgesamt die Hervorhebung einer Independenz der eigenen pädagogischen Arbeit und die Wahrung des eigenen professionellen Orientierungsrahmens

wieder. Indessen sehen Krippenfachkräfte ihre Aufgabe in einer Einschätzung des Entwicklungsstands des Kindes und möchten dieses professionelle Selbstverständnis von den Kolleginnen in den Kindergärten bestätigt sehen. Dieses bleibt jedoch aus, woraus bei Krippenfachkräften unterschiedlich produktive Strategien resultieren: von der Missbilligung und dem Infragestellen der Professionalität der Kindergartenfachkräfte, über das Bereithalten von Informationen bis hin zur diesbezüglichen Verantwortungsübergabe an die Eltern.

#### 4. Fazit

Das skizzierte Projekt zeigt auf, dass trotz grundlegender Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen frühpädagogischen Settings Disparitäten im Bereich der übergangsbezogenen *subjektiven Theorien* zwischen den jeweiligen Fachkräftegruppen rekonstruierbar sind. Im vorliegenden Beitrag wurde dieses entlang einer exemplarisch skizzierten Relationierung der gegenseitigen Erwartungen und des Rollenverständnisses von Krippen- und Kindergartenfachkräften hinsichtlich des Austauschs über Kinder im Kontext einer (potenziellen) interorganisationalen Zusammenarbeit aufgezeigt.

Ein auf Interviews basierender Datenzugang zeigt sich dabei als gewinnbringend hinsichtlich der Analyse gegenstandsbezogener subjektiver Definitionen der Fachkräfte, ihrer Erklärungen und Bedingungsanalysen sowie Prognosen und Handlungskonzepte. Die gruppenkomparativ angelegte Forschungsstrategie entlang des *thematischen Kodierens* bietet diesbezüglich eine anschlussfähige konzeptionelle Rahmung. Durch den bis zum letzten Analyseschritt aufrechterhaltenden Fallbezug gewährleisten die Verfahrensschritte des *thematischen Kodierens*, dass die intragruppigen Unterschiede bzw. die Differenzen zwischen den Fällen einer Gruppe nicht überdeckt werden, sondern vielmehr als solche fortwährend präsent und im Fokus bleiben. Dieses erscheint bedeutsam gerade bei vergleichenden Designs, bei welchen die gewählten Gruppen für bereits definitorisch festgeschriebene Felder mit den angenommenen Eigenarten stehen. Zugleich muss jedoch vor dem Hintergrund des konstanten Blickes auf einzelne Fälle und die gruppenbezogene Verteilung von Perspektiven von einer begrenzten konzeptuellen Dichte der aus dem Material entwickelten Theorie ausgegangen werden (vgl. Flick 2010).

#### Literatur

- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Klaudy, Elke K./Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. München: DJI.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/familie-und-bildung-politik-vom-kind-aus-denken/projektnachrichten/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-zusammenarbeit-zwischen-kita-und-familie> (Abfrage: 12.3.2021)
- Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne/Flick, Uwe (2017): Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, H. 4, S. 670–689.

- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 201–216.
- Brandhorst, Felix (2015): *Kinderschutz und Öffentlichkeit. Der „Fall Kevin“ als Sensation und Politik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bülow, Karin von (2011): *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Flick, Uwe (1996): *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe (2000): *Episodic interviewing*. In: Bauer, Martin W./Gaskell, George (Hrsg.): *Qualitative researching with text, image and sound: A Handbook*. London: Sage, S. 75–92.
- Flick, Uwe (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gausmann, Niklas/Beck, Anneka/Lohmann, Anne/Wiedebusch, Silvia/Maykus, Stephan/Hensen, Gregor (2020): *Kooperationsprozesse innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Einschätzungen von (früh-)pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften*. In: *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung* 6, H. 1, S. 5–21.
- Jung, Edita (2014): *Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebeskind, Uta (2012): *Komparative Verfahren und Grounded Theory*. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-94119-6
- Lichtblau, Michael/Werning, Rolf (2012): *Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule*. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik Band 5, Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg: FEL, S. 211–244.
- Matthes, Joachim (1992): *The Operation Called „Vergleichen“*. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 75–99.
- Oehlmann, Sylvia (2012): *Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schönmoser, Carina/Schmitt, Monja/Lorenz, Christian & Relikowski, Ilona (2018): *Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, H. 2, S. 317–337. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0783-x>
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.