

Teil III: Methodisches Vorgehen und Analyse des Datenmaterials

1. Einleitung: Gruppenvergleichende Analyseperspektiven

Gruppenvergleichende empirische Projekte³ 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*⁴, 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 zugrunde⁵, 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).⁶

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 Bereichen⁷ 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 Garber⁸ 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.⁹

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.

⁹ 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*¹⁰ 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

10 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, sicher¹, da ist vielleicht² auch die Zusammenarbeit³ gar nicht⁴ so da⁵, dass die Erzieher aus der Krippe sagen⁶, so, das erwarten wir von den Erzieherinnen aus dem Kindergarten⁷, ... es ist ja auch im Prinzip⁸ ein Schnitt⁹, das ist genauso wie¹⁰, wenn ich¹¹ die Kinder in die Schule abgebe¹², ich gebe sie ab¹³, Schnitt¹⁴, ich kann versuchen¹⁵, der Schule was weiterzugeben¹⁶, aber¹⁷ die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule¹⁸, zum Beispiel¹⁹, fängt ja erst jetzt an, intensiver zu werden²⁰, und / eh/ das ist ein Neuanfang²¹, also, ich glaube²² man soll²³ oder²⁴ es ist auch wichtig²⁵, dass auch ein Schnitt da ist²⁶, für das Kind²⁷ und auch für die Erzieher²⁸, ich weiß nicht, ob²⁹ die Erzieher aus der Kinderkrippe eine Erwartung haben an uns³⁰. (Z. 305–312)</p>	<p>Zusammenarbeit nicht da</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>Im Prinzip ein wichtiger Schnitt für alle Beteiligten</p>	<p>¹ ohne Zweifel, gewiss/ die breite der Erwartungen bestätigend</p> <p>² die Gewissheit der damit einleitenden Aussage relativierend</p> <p>³ kooperative Bezüge, gemeinschaftliche Betrachtung</p> <p>⁴ die Vermutung verstärkend</p> <p>⁵ auch in der Unbestimmtheit real nicht vorhanden</p> <p>⁶ artikulieren, aussprechen</p> <p>⁷ sich positionieren</p> <p>⁸ eigentlich, im Grunde genommen</p> <p>⁹ trennender Abschluss, nicht notwendigerweise mit weiteren Handlungen einhergehend</p> <p>¹⁰ vergleichbarer Weise/vergleichend, Zusammenhänge herstellend</p> <p>¹¹ Übertragung auf die selbstreferenzielle Ebene</p> <p>¹² weiterleiten, überreichen bei einem anderen Übergang bzw. auf einer weiteren Ebene der professionellen Kooperation</p> <p>¹³ den Akt der Übergabe betonen</p> <p>¹⁴ s. 9, Abschluss/verstärkende, betonende Markierung des bereits Genannten</p> <p>¹⁵ optional zu tun beginnen/ungewiss, ob es erfolgreich sein wird</p> <p>¹⁶ nicht näher Bestimmtes überreichen</p> <p>¹⁷ einschränkend, Einschränkungen ankündigend</p> <p>¹⁸ s. 12, eine weitere Ebene der professionellen, interorganisationalen Kooperation</p> <p>¹⁹ als Modell mit vergleichbaren Mustern</p> <p>²⁰ mit Verspätung in Anfängen befindlich, Ausprägung noch schwach</p> <p>²¹ neuer Beginn, neue Perspektiven</p> <p>²² demzufolge, folglich, aber auch verstärkend/ abgeleiteter Standpunkt</p> <p>²³ alle, jeder, jemand hat den Auftrag</p> <p>²⁴ relativierend</p> <p>²⁵ zählt auch zu bedeutsamen Dingen</p> <p>²⁶ s. 9 und 14, unter anderem</p> <p>²⁷ für das den Übergang bewältigende Subjekt</p> <p>²⁸ auch für die professionelle Begleiter*innen</p> <p>²⁹ Distanzierung/keine Erfahrung und Kenntnis darüber/ Ungewissheit, Zweifel ausdrückend</p> <p>³⁰ 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.¹¹ Oder mit anderen Worten: Das *selektive Kodieren* steht hier im Wesentlichen im Dienste eines Erspürens 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 rangehen. 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"> – Vermeidung einer Unterforderung von Kindern im Kindergarten – Eruierung von fachlich begründeten Anknüpfungspunkten für die pädagogische Begleitung <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.