

Vrinioti, Kalliope

**Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule in Deutschland (Hessen) und in Griechenland. Eine empirisch-komparative Untersuchung der Einstellungen und der Zusammenarbeit von Kindergartenerzieher(inne)n und Primarschullehrer(inne)n in beiden Ländern**

*Tertium comparationis* 9 (2003) 2, S. 139-161

urn:nbn:de:0111-opus-29375

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

## **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule  
in Deutschland (Hessen) und in Griechenland.  
Eine empirisch-komparative Untersuchung der Einstellungen  
und der Zusammenarbeit von Kindergartenerzieher(inne)n  
und Primarschullehrer(inne)n in beiden Ländern<sup>1</sup>

*Kalliope Vrinioti*

*Universität Makedonia, Thessaloniki*

*Abstract*

The subject of the present research project is the cooperation between kindergarten and primary school teachers in Greece (Athens) and Germany (Frankfurt, Hessen). The pedagogical interest in this subject results from the fact that the cooperation between kindergarten and primary school is a condition of primary importance for the transition without problems of the children from kindergarten to the primary school. The attitudes and opinions concerning their mutual cooperation were investigated with a standardized questionnaire in Greek and German. Questions concerning conditions facilitating or impeding cooperation were also included into the questionnaire in view of the importance of cooperation for the normal transition of children from the kindergarten to the primary school. Some significant differences emerged from the comparison of the answers given by Greek and German kindergarten and primary school teachers.

## 1 Einleitung

Das Problem der Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule hat in der Pädagogik eine lange Geschichte und seine Bedeutung liegt wesentlich darin, dass die Zusammenarbeit von Erzieher(inne)n und Lehrer(inne)n eine zentrale Voraussetzung zur Gewährleistung eines gleitenden Übergangs eines jeden Kindes vom Kindergarten zur Grundschule darstellt. Dass ein nicht zu vernachlässigender Prozentsatz von Vorschulkindern beim Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule erhebliche Schwierigkeiten hat, die in vielen Fällen lange nachwirken, ist von der pädagogischen Forschung mehrfach belegt (Wittmann 1977; Seifert, Gukenbiehl, Jäger, Petillon & Wolf 1990; Fölling-Albers & Hopf 1995; Rossbach & Tietze 1996).

Es lassen sich in zusammenfassender Periodisierung drei historische Etappen in der Formierung des Problems unterscheiden: Die erste Etappe wird mit den pädagogischen

Vorstellungen markiert, die mit der 1848er Revolution aufkamen und in Fröbels Konzept von der organischen Verbindung des Kindergartens mit der Grundschule in seiner „Vermittlungsschule“ ihren systematischen Niederschlag fanden. Das Scheitern der Revolution besiegelte auch das Schicksal des ersten systematischen pädagogischen Versuchs, die Vorschulerziehung in die bereits institutionalisierte Primarschule zu integrieren. Die zweite Etappe wird mit der Reichsschulkonferenz 1920 markiert, ein Jahr nach der Gründung der Weimarer Republik, als im Kontext der Bemühungen um ein einheitliches Schulsystem („Einheit der Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule“) die Forderung erhoben wurde, den Kindergarten institutionell dem Primarschulwesen zuzuordnen. Diese Forderung scheiterte am Widerstand mehrerer Gruppen, zu welchen auch die freien – größtenteils kirchlichen – Träger der Kindergarten-einrichtungen gehörten, die in der zuständigen Kommission während dieser Konferenz zahlenmäßig überwogen und sich gegen diese Forderung aussprachen. Die dritte Etappe ist mit der allgemeinen Infragestellung der Funktion und der Effizienz der Schule und den Forderungen nach radikalen Bildungsreformen, die Mitte der 60er Jahre vertreten wurden, eng verknüpft (Macholdt & Thiel 1986; Grossmann 1987).

Die Anerkennung des Problems des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule seitens der Pädagogen und der Politiker als hoch relevantes Erziehungsproblem markiert einen Einschnitt in der Geschichte der Bildungsreformen westeuropäischer Länder auf den Sektoren der Vorschul- und Primarschulerziehung. Damit stellte sich auch die Aufgabe einer pädagogisch adäquaten – im Sinne der Kontinuität der Erziehungsziele, Lehrinhalte, Lehrmethoden sowie der Erzieher- und Lehrerbildung – und institutionell geregelten Gestaltung des Übergangs. Die Empfehlungen des Europarates an seine Mitgliedsländer zur Regelung des Übergangs vom Elementar zum Primarbereich bzw. zur organischen Verbindung der beiden Institutionen wurden nicht generell befolgt und der angestrebte Grad ihrer institutionellen Annäherung wurde ebenso wenig verwirklicht (Kooperation von Elementar- und Primarbereich 1979: 30–38). Die Niederlande stellen seit 1985 das charakteristische Beispiel für einen erreichten hohen Grad organisatorischer und pädagogischer Kontinuität dar (Kats, 1992). Ähnlich verläuft die Entwicklung in der Schweiz und Österreich (Heyer-Oeschger 1996; Stanzel-Tischler & Grogger 1997). Von Deutschland kann zumindest bis zum Beginn der 90er Jahre nicht dasselbe behauptet werden, obwohl die Thematisierung des Problems der organischen Verbindung von Kindergarten und Primarschule historisch ihren Anfang in Deutschland genommen hat und seit den 60er Jahren beträchtlicher Forschungsaufwand getätigt wurde (Hemmer & Obereisenbuchner 1979; Diefenbach, Maier & Wollweber 1983). Eine neue Konzeption der Eingangsstufe (Faust-Siehl 2001) wurde in dem von März 1994 bis Februar 1998 auch in Hessen durchgeführten BLK-Modellversuchs „Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs“ erprobt, der inzwischen als Schulversuch mit dem Titel „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ weitergeführt wird (Burk, Mangelsdorf, Schoeler et al. 1998). Karlheinz Burk, der Leiter des Projekts bis zum Oktober des Jahres 2000 war, äußert sich jedoch skeptisch über die Möglichkeiten dieses Vorhabens, schnelle Änderungen einzuführen. „Die Änderung der Einschulung wird nicht durch eine Änderung der organisatorischen und rechtlichen Vorgaben erreicht, da die dem Schulversuch zugrunde lie-

genden Überzeugungen bei weitem nicht den Erfahrungen und Einstellungen aller beteiligten Personen entsprechen ... Die Veränderung der Denk- und Handlungsgewohnheiten ist ein langwieriger Prozess. Vor einer überstürzten Einführung der Schuleingangsstufe muss gewarnt werden“ (Burk 2001: 269).

In Griechenland ist die Problematik des Übergangs vom Kindergarten (griechisch: „Nipiagogio“) zur Grundschule (griechisch: „Dimotiko Scholio“)<sup>2</sup> sehr selten Gegenstand der pädagogischen Diskussion geworden (Vrinioti 1990). Bis zur Gegenwart ist der Übergang noch nie – zumindest öffentlich – als Problem erkannt worden. Dennoch wird in informellen Kontexten von Diskussionen zwischen Kindergartenerziehern, Grundschullehrern, Schulpsychologen und Schulräten das Thema der „schwierigen Anpassung“ einiger oder sogar vieler Kinder beim Übergang in die erste Klasse des Dimotiko Scholio (das die ersten sechs Pflichtschuljahre umfasst) angesprochen. Man erlebt immer wieder in solchen Diskussionen mit in der Schulpraxis tätigen Pädagogen, dass dabei summarisch ohne methodische Zweifel und ohne empirisch-statistische Evidenz von „Lernschwierigkeiten“ gesprochen wird. Das kann leicht zu verfrühten (Fehl-)Diagnosen der tatsächlichen Probleme führen und die Dynamik der sich selbst erfüllenden Prognosen in Gang setzen, die das dadurch (mit)bedingte Schulversagen später zur Folge hat.

In Deutschland wurde die Problematik des Übergangs im Zusammenhang mit der Diskussion um den umstrittenen Begriff der Schulfähigkeit als Voraussetzung für die Einschulung thematisiert. In Griechenland wurde niemals eine Einschulungsdiagnostik eingesetzt. Die Einschulung findet immer mit einzigem Kriterium des Alters des Kindes und nicht seinen Entwicklungsstand statt. Aus diesem Grunde wurde wohl auch dem Thema des Übergangs nie eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Abgesehen davon, dass in der Tat „(d)ie Grundschule ... die Aufgabe (hat), die ‚Schulfähigkeit‘ ihrer Schüler mit den Kindern selbst zu erarbeiten“ (Faust-Siehl, Garlichs, Ramseger, Schwarz & Warm 1996: 140), wird mit dem Verzicht auf die Diagnose des – faktisch unterschiedlichen – Entwicklungsstandes eines jeden Kindes am Ausgang der Pflichtschulzeit das Problem nicht aus der Welt geschafft.

## 2 Ausgangspunkt der Untersuchung

Gemäß der in der Einleitung dargelegten Überlegungen stellte sich die vorliegende Untersuchung zum Ziel, die Einstellungen zur beiderseitigen Zusammenarbeit und das Verständnis vom Problem des Übergangs zu untersuchen, das die Erzieher(innen) und die Grundschullehrer(innen) in Deutschland und in Griechenland haben. Da die Zusammenarbeit eine der zentralen, den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule bestimmenden Bedingungen, wie bereits ausgeführt, darstellt, ergibt sich daraus auch die Bedeutung des Problemverständnisses und der Einstellungen der unmittelbar beteiligten pädagogischen Rollenträger. Im Hinblick auf den unterschiedlichen Status der Erzieher(innen) und Grundschullehrer(innen), der sich aus der unterschiedlichen Funktion und der historischen Entwicklung beider Institutionen ergibt, wurden relevante Unterschiede in den Einstellungen von Erzieher(inne)n und Grundschullehrer(inne)n erwartet. So war die eine zentrale Variable, die Einfluss auf die Antworten der Be-

fragten – nach der Erwartung – haben würde, die „Erzieher- oder Lehrer-Rolle“. Die zweite zentrale Variable (besser „Variablenkomplex“), von welcher ein etwa ebenso starker Einfluss erwartet wurde, war der Unterschied der Bildungssysteme Griechenlands und Deutschlands, der sich in den Einstellungen von griechischen und deutschen Erzieher(inne)n und Lehrer(inne)n niederschlugen. Hierbei werden freilich „griechische(r)“ und „deutsche(r)“ Befragte(r) nicht im Sinne nationaler Prädikate verstanden, sondern stellen Eigenschaften von Trägern pädagogischer Rollen dar, die in unterschiedlichen und stark kontrastierenden Bildungssystemen institutionalisiert sind. Zu diesen grundlegenden Unterschieden gehört zum Beispiel die sehr unterschiedliche pädagogische Konzeption des Kindergartens im deutschen und im griechischen Bildungssystem. Seit der Institutionalisierung der Vorschulerziehung in Griechenland wurde der Kindergarten der Zielsetzung des griechischen Nationalstaats unterstellt, die griechische Sprache und nationale Identität in früher Kindheit zu entwickeln. Dem Kindergarten wurden dadurch Funktionen der Grundschule übertragen, woraus eine „Verschulung“ des Kindergartens resultierte. Diese „Verschulung“ stellte in gewisser Weise die Kontinuität zwischen dem Kindergarten und der Grundschule her, allerdings ohne dass dabei die implizite Problematik für die Entwicklung und Individualisierung des Kindes pädagogisch thematisiert wurde. Erst in jüngster Zeit scheint sich dieser pädagogische Reflexionsprozess anzubahnen und er scheint auch damit zusammenzuhängen, dass seit der Abschaffung der alten Pädagogischen Akademien 1982 in Griechenland die angehenden Lehrer(innen) und Erzieher(innen) ihre Ausbildung an den Universitäten erhalten.

Eine tabellarische Gegenüberstellung der unterschiedlichen formalen Regelungen und institutionellen Charakteristika des griechischen und des deutschen Kindergartens und der Grundschule ist in den Übersichten 1, 2 und 3 des Anhangs enthalten.

### 3 Zur Methode der vorliegenden Untersuchung

In der empirischen Untersuchung wurden erstens die Meinungen und Einstellungen von Erziehern und Lehrern – Deutschen wie Griechen – zu konkreten Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule erhoben. Zweitens wurde untersucht, in welchem Maße die Formen der Zusammenarbeit, welchen gegenüber die Einstellungen erfragt wurden, *tatsächlich* von den Befragten praktiziert wurden. Drittens wurden Fragen über relevante Rahmenbedingungen einbezogen, die die Ermöglichung bzw. Stabilisierung der Zusammenarbeit erschweren oder begünstigen.

Im Hinblick auf das Ziel der Untersuchung ergab sich unter den gegebenen Bedingungen die schriftliche Befragung als die geeignete Methode der Datenerhebung. Zur Gewährleistung von Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen früherer Studien wurde der an die Erfordernisse der vorliegenden Arbeit adaptierte Fragebogen von N. Huppertz und J. Rumpf mit Erlaubnis der Autoren übernommen, die diesen Fragebogen bei ihrer Studie an Baden-Württembergischen Grundschulen und an Kindergärten Nordrhein-Westfalens verwendet hatten (Huppertz & Rumpf 1983).

Es wurden insgesamt 1.509 Fragebögen verschickt, von welchen 762 ausgefüllt zurückgesandt wurden, so dass der Rücklauf 51% betrug. Die Datenerhebung fand in

Frankfurt zwischen Februar und April 1996 statt und in Athen zwischen Januar und März 1997. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde der oben erwähnte BLK-Modellversuch „Pädagogische und strukturelle Neukonzeption des Schulanfangs“ an fünf Grundschulen in Hessen durchgeführt, aus welchem jedoch noch keine Ergebnisse vorlagen.

In Griechenland waren zum Zeitpunkt der Untersuchung die Kindergartenerzieher(innen) und die Lehrer(innen) in ihrer übergroßen Mehrheit noch Absolventen der alten Pädagogischen Akademien und noch nicht Absolventen der universitären Fachbereiche, die erst mit der Abschaffung der Akademien 1982 gegründet wurden. Das bedeutet, dass sich in den Daten unserer Untersuchung überwiegend die Einstellungen der „alten“ und nicht der „neuen Schule“ widerspiegeln.

Für die Begrenzung der Untersuchung auf die beiden großstädtischen Zentren sprachen sachliche aber auch forschungspragmatische Gründe. Zu den ersteren gehörte, dass die in Frankfurt und Athen tätigen Lehrer(innen) und Erzieher(innen) nicht ausschließlich Großstädter sind, sondern aus allen Landesteilen kommen, da die Kriterien ihrer Anstellung gegenüber ihrer Herkunft neutral sind. Darüber hinaus gibt die in Griechenland bestehende relativ hohe geographische Mobilität dem Lehrpersonal die Möglichkeit, mit verschiedenen pädagogischen Kontexten vertraut zu werden und die Beziehungen zwischen dem Kindergarten und der Grundschule sowohl im städtischen als auch im ländlichen Umfeld aus erster Hand zu erfahren. Ein für das Thema relevanter Unterschied, der für die Einbeziehung ländlicher Regionen in die Untersuchung sprechen würde, wäre die größere räumlich Nähe von Kindergarten und Schule im kleinstädtischen bzw. dörflichen Raum. Die Wirkung der räumlichen Nähe und sogar die Unterbringung im selben Gebäude konnte aber auch im großstädtischen Kontext untersucht werden, da es solche Fälle bereits gab. Zu den pragmatischen Gründen gehörte die Tatsache, dass die Untersuchung das Ergebnis des individuellen Arbeits- und des finanziellen Aufwandes der Autorin war, woraus sich Beschränkungen für die Datenerhebung ergaben.

Deutschen und griechischen Kindergartenerzieher(inne)n und Primarschullehrer(inne)n wurden 45 gleiche Fragen und darüber hinaus jeder Gruppe weitere, nicht gemeinsame, spezielle Fragen je nach der „Rolle“ (Erzieher(in) – Grundschullehrer(in)) und Nationalität (griechisch – deutsch) gestellt. Bei der überwiegenden Mehrzahl der Fragen handelt es sich um geschlossene Fragen; es wurden jedoch auch einige wenige offene Fragen, die zuvor auch in der Untersuchung von Huppertz und Rumpf gestellt wurden, gezielt in den Fragebogen aufgenommen, um spontane Reaktionen der Befragten „aufzufangen“. In die Erhebung wurden alle Lehrer(innen) der Städte Frankfurts und Athens in die Untersuchung einbezogen, die in öffentlichen Primarschulen arbeiteten und in der ersten Klasse im betreffenden Schuljahr unterrichteten oder/und im voraufgegangenen Schuljahr unterrichtet hatten. Es wurden ebenfalls alle Kindergartenerzieher(innen) einbezogen, die an staatlichen Athener Kindergärten tätig waren und zwei Erzieher(innen) von jedem Kindergarten innerhalb der Stadt Frankfurt, dessen Träger die Stadt Frankfurt, die Katholische oder die Evangelische Kirche war.

In Frankfurt erfolgte die Zusendung der Fragebögen über das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung<sup>3</sup> und in Athen über die Bezirksschulämter des Primarschulbereichs in Zusammenarbeit mit den Bezirksschulräten. Die Datenverarbeitung und -analyse erfolgten mit SPSS für WINDOWS.<sup>4</sup>

## 4 Hypothesen und Befunde der Untersuchung

### 4.1 Hauptergebnisse der Auswertung der geschlossenen Fragen

Erste Hypothese: *Die griechischen Erzieher(innen) und Lehrer(innen) sind im Vergleich zu ihren deutschen Kollegen mit dem Thema des Übergangs vom Kindergarten zur Primarschule und mit der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen weniger vertraut.*

Diese Hypothese wurde angesichts der Tatsache aufgestellt, dass es in Griechenland keine offizielle Regelung der Zusammenarbeit zwischen dem „Nipiagogio“ und dem „Dimotiko Scholio“ gibt und die diesbezügliche Thematik in den Curricula der Erzieher- und Lehreraus- und -fortbildung fehlt. Verstärkend kommt die Tatsache hinzu, dass die große Mehrheit von ihnen nicht in der Lage sind, fremdsprachige Literatur zu studieren.<sup>5</sup>

Diese Hypothese wurde bestätigt. Es wurde festgestellt, dass rund 65% der deutschen Grundschullehrer(innen) und Kindergartenerzieher(innen) in der Hauptsache während ihres Studiums bzw. Ausbildung und ihrer Fortbildung aber auch während ihrer Berufstätigkeit methodisch-systematisch in die Problematik der Zusammenarbeit und des Übergangs eingeführt wurden. Allerdings ist es bemerkenswert, dass trotz des zum Zeitpunkt der Untersuchung schon zehnjährigen Bestehens des Hessischen Erlasses über die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule vom 25.2.1985 ein ziemlich hoher Prozentsatz der Frankfurter Befragten (73% insgesamt; bei den Lehrer(inne)n sind es 58%, bei den Kindergärtnerinnen knapp 84%) angibt, den Erlass nicht zu kennen und 70% insgesamt beurteilt die praktizierte Zusammenarbeit in Frankfurt als defizitär. Hingegen gab die große Mehrheit (79,5%) der griechischen Primarschullehrer(innen) und Kindergartenerzieher(innen) an, dass sie mit dieser Thematik zum ersten Mal bei der Beantwortung des Fragebogens der vorliegenden Studie konfrontiert wurde.

Im Folgenden werden die Antworten griechischer und deutscher Befragter zusätzlich aufgeschlüsselt nach der „Rolle“ (Erzieher(in) – Grundschullehrer(in)) tabellarisch dargestellt. Durch diese Aufschlüsselung kann der „institutionelle Einfluss“ des Bildungssystems (griechische(r) – deutsche(r) Befragte(r)) mit dem Einfluss der „pädagogischen Rolle“ (Erzieher(in) – Lehrer(in)) verglichen werden.

Der Vergleich der zugehörigen Prozentsätze zeigt, dass es stark ausgeprägte Unterschiede zwischen Deutschen und Griechen gibt: 90,1% der griechischen Lehrer aber nur 19,6% ihrer deutschen Kollegen geben an, dass das Thema in ihrer Schule gar nicht gestellt wurde. Bei den deutschen und griechischen Erzieher(inne)n ist der Unterschied etwas weniger krass, jedoch immer noch deutlich ausgeprägt (vgl. Tab. 1).

Die eindeutig größere Sensibilisierung der Deutschen gegenüber dem Problem geht ebenfalls aus der Verteilung der Antworten auf eine weitere Frage hervor, die die dem Thema Zusammenarbeit zugemessene Bedeutung betrifft.

Tabelle 1: Thematisierung des Problems der Zusammenarbeit in Kindergärten und Grundschulen des griechischen und des deutschen Bildungssystems

Frage: „Wie würden Sie die Situation an Ihrer Schule/Kindergarten im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten/Schule beurteilen?“			
Lehrer(innen)			
	Thema ist nicht gestellt	Konkrete Schritte sind bereits unternommen	ZEILENSUMME
Griechische Befragte	292 (90,1)	32 (9,9)	324 (100)
Deutsche Befragte	19 (19,6)	78 (80,4)	97 (100)
INSGESAMT	311 (73,9)	110 (26,1)	421 (100)
Cramer's V = 0,67			
Erzieher(innen)			
	Thema ist nicht gestellt	Konkrete Schritte sind bereits unternommen	ZEILENSUMME
Griechische Befragte	154 (74,8)	52 (25,2)	206 (100)
Deutsche Befragte	51 (38,1)	83 (61,9)	134 (100)
INSGESAMT	205 (60,3)	135 (39,7)	340 (100)
Cramer's V = 0,37			

Frage: „Nach meinem Eindruck wird dem Thema ‚Zusammenarbeit‘ des Kindergartens mit der Grundschule z.Z. etwas zu große Bedeutung beigemessen. Es gibt Fragen, die für eine gute Förderung der Kinder im Kindergarten wichtiger sind.“

Mehr als die Hälfte der deutschen Befragten (52,2%) stimmen dieser Aussage nicht zu – was dabei bedeutet, dass sie dem Thema der Zusammenarbeit eine eben nicht geringe Bedeutung beimessen – während es bei den Griechen nur 20,4% sind, die dieselbe Antwort geben (aus Platz Gründen wird die zugehörige Tabelle an dieser Stelle nicht präsentiert.)

Die Erklärung dieses signifikanten Unterschieds zwischen den Antworten der deutschen und der griechischen Befragten in Bezug auf das Wissen und die Sensibilisierung gegenüber der Thematik der Zusammenarbeit und des Übergangs ist sowohl im unterschiedlichen Gewicht, das dieses Thema in der pädagogischen Diskussion hat als auch im unterschiedlichen Stellenwert zu suchen, den es in der Hierarchie bildungspolitischer Ziele in den beiden Ländern einnimmt.

Allerdings liegen die Prozentsätze der deutschen und der griechischen Befragten, die von der Zusammenarbeit von Kindergarten und Primarschule einen positiven Beitrag für die Entwicklung des Kindes erwarten würden etwa gleich hoch, bei 60 bzw. 75% für die genannten Gruppen.

Bei der Datenanalyse hat sich ferner der mit der größeren Sensibilisierung der deutschen Befragten gegenüber dem Problem konsistente Befund ergeben, dass das Niveau der von den deutschen Befragten praktizierten Zusammenarbeit höher ist, als dasjenige



der griechischen Befragten. Man kann annehmen, dass der mit der Frage nach der Thematisierung des Problems in der Schule/Kindergarten der/des Befragten indizierte Sachverhalt eine *intervenierende Variable* darstellt, die zwischen den institutionellen, makroskopischen Gegebenheiten der Bildungssysteme und der konkret praktizierten Zusammenarbeit liegt und sozusagen ein „kausales Zwischenglied“ darstellt. Diese Variable „Thematisierung“, die unter den anderen intervenierenden Variablen den stärksten statistischen Einfluss ausübt, korreliert einerseits hoch mit der Variablen „institutioneller Einfluss“ – und das heißt konkret, dass die deutschen Befragten viel häufiger angeben, dass das Problem in ihrer Schule gestellt wurde, als die Griechen (Cramer’s  $V = 0,67$ ) – andererseits mit der faktisch praktizierten Zusammenarbeit<sup>6</sup> (Cramer’s  $V = 0,37$ ). Die differenzierter erhobenen Antworten auf die Frage nach der Thematisierung wurden dichotomisiert als „Thema wurde nicht gestellt“ und „Thema wurde gestellt und es wurden bereits konkrete Schritte unternommen“. Die nachfolgenden Tabellen zeigen die Unterschiede hinsichtlich der Thematisierung des Themas im deutschen und im griechischen Schul- und Erziehungssystem, getrennt nach den Angaben der Lehrer(innen) und der Erzieher(innen).

Tabelle 2 zeigt den (statistischen) „institutionellen Einfluss“ des Bildungssystems auf die Zusammenarbeit, das heißt das unterschiedliche Niveau der Zusammenarbeit in den beiden Bildungssystemen. Wie man sieht, geben 34,3% der deutschen Befragten, aber nur 21,2% der griechischen ein hohes Niveau der Zusammenarbeit an. Auf dem niedrigen Niveau verhält es sich erwartungsgemäß umgekehrt: 16,6% der deutschen, aber 52,2% der griechischen Befragten geben ein niedriges Niveau der Zusammenarbeit an.

Tabelle 2: Praktizierte Zusammenarbeit bei deutschen und griechischen Befragten (= „institutioneller Einfluss“ des Bildungssystems auf die Zusammenarbeit)

Niveau der Zusammenarbeit				
	Niedrig	Mittel	Hoch	ZEILENSUMME
Griechische Befragte	271 (52,2)	138 (26,6)	110 (21,2)	519 (100)
Deutsche Befragte	28 (16,6)	83 (49,1)	58 (34,3)	169 (100)
INSGESAMT	299 (43,5)	221 (32,1)	168 (24,4)	688 (100)
Cramer’s $V = 0,31$				

Zweite Hypothese: *Die erklärte Bereitschaft zur Zusammenarbeit weicht von der tatsächlich praktizierten Zusammenarbeit ab.*

Diese Hypothese wurde ebenfalls bestätigt. Es wurde eine deutliche Abweichung zwischen der erklärten Bereitschaft zur Verwirklichung der erfragten Formen der Zusammenarbeit einerseits und der tatsächlich praktizierten Zusammenarbeit andererseits festgestellt. Der Grad der Abweichung ist unterschiedlich bei Griechen und Deutschen; er ist größer bei den Griechen.

Dieser Abstand zwischen erklärter Bereitschaft und tatsächlichem Verhalten kann einerseits durch die objektiven Hindernisse erklärt werden, die sich aus den Organisations- und Funktionsbedingungen der beiden Institutionen ergeben. Das bedeutet, dass

durchaus echte Kooperationsbereitschaft vorliegen kann, die jedoch infolge externer Bedingungen, wie z.B. räumliche Entfernung, nicht zum Zuge kommen kann. Andererseits kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass – wie allgemein aus der Umfrageforschung bekannt – Bereitschaftsbekundungen das Motiv der Befragten zugrunde liegen kann, sich positiv darstellen zu wollen, das heißt zu versuchen, im sozial erwünschten Sinne zu antworten.

Die relativ größere Übereinstimmung der Antworten zwischen Bereitschaft und Verhalten bei den deutschen Befragten im Vergleich zu den griechischen ist wahrscheinlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass es in Deutschland offizielle Regelungen durch Empfehlungen und Erlasse über die Zusammenarbeit gibt, während dies in Griechenland nicht der Fall ist. Die deutschen Lehrer und Erzieher sind mit anderen Worten in gewissem Umfang verpflichtet, zusammenzuarbeiten und es ist anzunehmen, dass dies ihre Antworten beeinflusst. Es ist auch nicht zu übersehen, dass der unterschiedliche Grad der Sensibilisierung ein sicherlich relevanter Faktor ist, der seinerseits die Antworten beeinflusst. Insofern kann nicht entschieden werden, ob die Differenzen zwischen deutschen und griechischen Befragten inhaltlich zu interpretieren oder aber auf national variierende Antworttendenzen zurückzuführen sind

*Dritte Hypothese: Die Bereitschaft und das Verhalten der Primarschullehrer(innen) und der Erzieher(innen) in Bezug auf die Formen der Zusammenarbeit werden von den unterschiedlichen pädagogischen Rollen als Erzieher(innen) einerseits und als Primarschullehrer(innen) andererseits beeinflusst, da die Rolle einen ganzen Komplex von Einstellungen, Problemwahrnehmungen und Statusattributionen bedingt.*

Ferner wurden Einflüsse von folgenden Faktoren erwartet, die direkt oder indirekt mit den pädagogischen Rollen zusammenhängen:

- (a) von dem inhaltlichen und methodischen Wissen, wie die Formen der Zusammenarbeit zu verwirklichen sind,
- (b) von dem erforderlichen Zeitaufwand entsprechender Maßnahmen,
- (c) von dem Prestige, das ihre Verwirklichung gewährt,
- (d) von dem biologischen Alter der Befragten und
- (e) von ihrem Dienstalter.

Diese Hypothese wurde eindeutig nur im Hinblick auf ihre Kernaussage bestätigt: Die pädagogische Rolle ergab sich in der Tat als die stärkste Einflussvariable der Untersuchung, stärker auch als die Unterschiede, die sich aus den Bildungssystemen ergeben und sich bei den Einstellungen griechischer und deutscher Befragter niederschlagen. Bei den anderen genannten Faktoren waren die Unterschiede weniger eindeutig.

Tabelle 3: Praktizierte Zusammenarbeit nach „pädagogischer Rolle“ (Erzieher(innen) – Lehrer(innen))

	Niveau der Zusammenarbeit			ZEILENSUMME
	Niedrig	Mittel	Hoch	
Lehrer(in)	232 (66,5)	73 (20,9)	44 (12,6)	349 (100)
Erzieher(in)	67 (19,8)	148 (43,7)	124 (36,6)	339 (100)

INSGESAMT	299 (43,5)	221 (32,1)	168 (24,4)	688 (100)
Cramer's V = 0,47				

Wie Tabelle 3 zeigt, ist das Niveau der praktizierten Zusammenarbeit eindeutig höher bei den Erzieher(inne)n: 36,6% der Erzieher(innen), aber nur 12,6% der Lehrer weisen eine hohes Niveau von Zusammenarbeit auf. Genau umgekehrt verhält es sich logischerweise beim „niedrigen Zusammenarbeitsniveau“: 66,5% der Lehrer(innen), aber nur 19,8% der Erzieher weisen dieses Niveau auf. Vergleicht man nun diesen (statistischen) Einfluss der „pädagogischen Rolle“ mit dem (ebenfalls statistischen) „institutionellen Einfluss“ des Bildungssystems (vgl. Tab. 2), so stellt man fest, dass der Einfluss der „pädagogischen Rolle“ stärker ist. Mit anderen Worten: zwischen Erzieher(inne)n insgesamt (deutschen und griechischen) und Lehrer(inne)n insgesamt (deutschen und griechischen) gibt es größere Unterschiede im Niveau der praktizierten Zusammenarbeit als zwischen deutschen (Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n) und griechischen (Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n) Befragten. Das ist unmittelbar evident, wenn man die entsprechenden Prozentsätze aus den Tabellen 2 und 3 vergleicht, was auch durch die Werte des Koeffizienten Cramer's V zusammenfassend ausgedrückt wird.

*Vierte Hypothese: Die beiderseitigen Vorurteile und Stereotypen, die die Beziehung von Primarschullehrern und Kindergartenerziehern charakterisieren, lassen negative Einstellungen dieser Gruppen bezüglich ihrer Zusammenarbeit entstehen.*

Die Analyse der Antworten auf die diesbezüglichen offenen Fragen erbrachte weder eine direkte Bestätigung noch eine eindeutige Falsifikation dieser Hypothese. Es gibt jedoch Hinweise, die für ihre Richtigkeit sprechen. Aus der Summe der Antworten zu mehreren Fragen, die die Wahrnehmung der Erzieher(innen) seitens der Lehrer(innen) *nach Meinung der Erzieher(innen)* und umgekehrt betrafen, wurde die Variable „Rollenpartner-Wahrnehmung“ als additiver Index aus mehreren Einzelfragen gebildet. Diese komplexe Index-Variable betrifft somit die Vorstellung jeder Gruppe davon, wie sie von der jeweils anderen Gruppe eingeschätzt wird. Sie nimmt den Status einer intervenierenden Variablen ein und hat sich als relevant erwiesen. Die festgestellten Korrelationen zeigen erstens, dass die Einschätzung der Erzieher von den Lehrern als Partner für die Zusammenarbeit viel negativer ist als umgekehrt (Cramer's V = 0,58). Zweitens, dass die Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der griechischen Lehrer und Erzieher relativ extremer (Cramer's V = 0,62), als diejenigen der Deutschen (Cramer's V = 0,46) ausfallen.

Die große Mehrheit der befragten Erzieher(innen) in beiden Ländern hält die Änderung der Einstellung der Lehrer zum Beruf des/der Kindergartenerziehers/-erzieherin für eine notwendige und grundlegende Voraussetzung zur Verwirklichung gleichberechtigter und konstruktiver Zusammenarbeit. Nach der Einschätzung eines hohen Prozentsatzes der Erzieherinnen rufen die Vorurteile, Stereotype sowie die aus ihnen hervorgehende abwertende Haltung der Lehrer gegenüber den Erzieherinnen ernste Schwierigkeiten für die Zusammenarbeit hervor.

Fünfte und letzte Hypothese: *Die Zahl der Kindergärten, die einer Grundschule zugeordnet sind, ihre Lage und Entfernung von der Grundschule stellen Faktoren dar, die die Zusammenarbeit erschweren oder begünstigen.*

In Bezug auf obige Hypothese ergeben die Athener Daten, dass die schulräumlich-organisatorischen Bedingungen für die Zusammenarbeit sehr günstig sind: eine große Zahl von Kindergärten ist im selben Gebäude mit einer Grundschule untergebracht. Diese Tatsache der unmittelbaren räumlichen Nähe wirkt sich jedoch nicht positiv sondern negativ aus: Sie begünstigt Störungen des beiderseitigen Betriebs, „Reibereien“ und Konkurrenz. Sie kann daher zumindest für das griechische Bildungssystem als eindeutig falsifiziert gelten.

In der Stadt Athen entspricht fast jeder Grundschule ein Zwei-Gruppen-Kindergarten. Es gibt 170 Grundschulen und 143 Zwei-Gruppen-Kindergärten, wobei sie in 68% der Fälle im selben Gebäude untergebracht und in den restlichen 32% der Fälle die beiden Institutionen höchstens bis 300 Meter voneinander entfernt sind. Aus unterschiedlichen Gründen erschweren sowohl die gemeinsame Unterbringung als auch die Entfernung von Kindergarten und zugehöriger Grundschule ihre Zusammenarbeit, wenn andere relevante Bedingungen nicht erfüllt sind. Bei der großen Mehrheit der Fälle gemeinsamer Unterbringung stellen die unzureichenden und unangemessenen räumlichen Bedingungen die Ursache ständiger Reibungen und Konflikte zwischen den Leitern der beiden Institutionen dar, sodass ein gutes beiderseitiges Verhältnis und die Chance einer Zusammenarbeit von vornherein verbaut werden. Müssen die Kindergärten nicht dasselbe Gebäude mit der Grundschule teilen, dann scheitern gegenseitige Besuche und eine Vorbereitung gemeinsamer Feste daran, dass es zumeist nicht zureichendes Personal oder kein verfügbares Transportmittel gibt, um die Kinder von dem einen Gebäude zum anderen zu bringen.

Im Gegensatz zu Athen, wo die Zahl der Kindergärten etwa der Zahl der Grundschulen entspricht, ist das in Frankfurt nicht der Fall, wo die meisten Grundschulen Kinder aufnehmen, die aus mehr als drei Kindergärten kommen (72 Grundschulen entsprechen 268 Mehr-Gruppen-Kindergärten.) Die meisten von diesen befinden sich in größerer Entfernung und in verkehrsmäßig ungünstiger Lage zur Grundschule.

#### 4.2 Ergebnisse der Auswertung offener Fragen

Die Analyse der offenen Fragen hat in beträchtlichem Maße die aus der Auswertung der geschlossenen Fragen hervorgegangenen Ergebnisse ergänzt und konkretisiert. Von den drei offenen Fragen, die die *Erwartungen, Befürchtungen und Ängste* bezüglich der Zusammenarbeit betreffen<sup>7</sup> und nur den Erzieher(inne)n gestellt wurden, ergaben sich entsprechend der Häufigkeit der Nennungen Einsichten in die Verteilung über die jeweils spontan genannten Themen bzw. Probleme. Diese wurden durch Inhaltsanalyse der offenen Antworten gewonnen. Auffällig häufiger und ausführlicher wurden die offenen Fragen von den deutschen Befragten beantwortet. Aus diesem Grunde stammen die hier zitierten Antwort-Beispiele überwiegend von deutschen Befragten.

Erstens beschäftigt das Problem ihres niedrigeren – im Verhältnis zu den Lehrern – beruflichen Status sowohl die deutschen als auch die griechischen Erzieher(innen).

Zweitens nennen die Deutschen auf dem zweiten Platz – und mit auffällig größerer Häufigkeit pädagogisch relevante Themen, während die griechischen Erzieherinnen diese, von sehr wenigen Ausnahmen einzelner Befragter abgesehen, ignorieren. Bei den griechischen Erzieherinnen besetzen bei den Fragen nach den „Befürchtungen“ und „Ängste“ den zweiten oder dritten Platz negative Charakterisierungen der Lehrer. Auf die Frage nach den „Erwartungen“ äußert jedoch ein relativ hoher Prozentsatz (28,1%) der griechischen Erzieherinnen positive Erwartungen hinsichtlich der Kooperation mit den Lehrern. Der zugehörige negative Prozentsatz beträgt 16,4%. Dieses Ergebnis des Vorhandenseins zweier relativ großer Gruppen mit entgegengerichteten Antworten, auf dem positiven und auf dem negativen Extrem, deutet eine gewisse Polarisierung der diesbezüglichen Einstellungen, die wahrscheinlich aus sehr unterschiedlichen – guten und schlechten – Erfahrungen mit der Kooperationsbereitschaft der Lehrer hervorgegangen sind.

Im Folgenden werden zur Illustration einige Antworten individueller Befragter zitiert. Typisch unter den Antworten, die bei den „Erwartungen“ pädagogische Themen ansprechen, sind die folgenden. Frage: *„Wenn ich als Erzieher(in) an Gesprächen mit Lehrer(inne)n denke, dann erwarte ich, dass ...“*

- Befragte(r) D19: „... mögliche Erwartungen der Schule an zukünftige Erstklässler besprochen werden.“
- Befragte(r) D51: „... sie sich über die Arbeitsweise der Kigas informieren.“
- Befragte(r) D54: „... ich erfahre, welche Voraussetzungen es „meinen“ Kiga-Kindern am Schulbeginn leichter machen, sich einzuleben.“
- Befragte(r) D58: „... wir als Hauptinteresse die ‚Bedürfnisse‘ des Kindes sehen.“
- Befragte(r) D61: „... ich mehr Einblick von der Schule bekommen, von der Arbeit und dem Verhalten der Kinder, damit ich sie auf eventuelle Problematiken aufmerksam machen kann.“
- Befragte(r) D102: „... ein Austausch stattfindet. Was erwartet die Kinder in der 1. Klasse? Wie können wir die Kinder darauf noch besser vorbereiten?“

Bei den „Befürchtungen“ sind charakteristischerweise Antworten wie die folgenden gegeben worden: Frage: *„Wenn ich als Erzieher(in) an Gesprächen mit Lehrer(inne)n denke, dann befürchte ich, dass ...“*

- Befragte(r) D21: „... ich mich nicht so perfekt ausdrücke.“
- Befragte(r) D6: „... sie [die Lehrer(innen), K.V.] mein Wissen untergraben und mich nicht für voll nehmen.“
- Befragte(r) D58: „... ich manchmal als (Erzieher) inkompetent gesehen werde.“

Bei den geäußerten Ängsten spielt bei den deutschen Befragten relativ häufig der Gedanke der „self-fulfilling prophecy“ bei einer möglichen, nicht intendierten „Stigmatisierung“ eines Kindes durch Weitergabe seiner Daten an den Lehrer der ersten Klasse eine erhebliche Rolle. Typisch hierzu sind Antworten wie die folgenden:

- Befragte(r) D74: „... befürchte ich, dass Informationen, die ich über die Kinder weitergebe möglicherweise nicht richtig oder nur teilweise (die negati-

ven) bei den Lehrern ankommen und dass Kinder mit Vorurteilen belegt werden.“

Befragte(r) D69: „... befürchte ich, dass Kinder schon ‚vorverurteilt‘ werden.“

Ängste in Bezug auf ihren als minderwertig empfundenen beruflichen Status äußert eine andere Befragte: Frage: *„Wenn ich als Erzieher(in) an Gesprächen mit Lehrer(inne)n denke, dann habe ich Angst, dass ...“*

Befragte(r) D54: „... die Lehrerin sich höherqualifiziert fühlt.“

Ein insgesamt ähnliches Bild hinsichtlich der spontan genannten Themen ergibt sich auch aus der Verteilung der Antworten auf die offene Frage nach „besonders erwähnenswerten, positiven oder negativen Ereignissen“ im Kontext der Zusammenarbeit, an die sich der/die Befragte erinnerte. Das bedeutet, dass die spontan genannten „besonderen Ereignisse“ inhaltlich oft auf Themen bezogen sind, die bereits bei den anderen Fragen aufgeführt wurden. Die ersten drei Plätze okkupieren bei den griechischen Erzieherinnen erstens der „Mangel an Zusammenarbeit und Interesse seitens der Lehrer“ (30,6%), zweitens – polar entgegengesetzt – „das Vorhandensein von Zusammenarbeit und Interesse seitens der Lehrer“ (26,5%) und drittens das „Problem des beruflichen Status“ (24,5%). Bei den deutschen Erzieher(inne)n steht auf dem ersten Platz – positiv – die „Zusammenarbeit und Interesse seitens der Lehrer“ (57,9%), auf dem zweiten – negativ – der „Mangel an Zusammenarbeit und Interesse seitens der Lehrer“ (21,1%) und den dritten Platz besetzt das Problem des beruflichen Status (3,5%).

Im Folgenden sollen zur Illustration der Antworten auch zu dieser offenen Frage einige Beispiele zitiert werden.

Befragte(r) G236: „Vorletztes Jahr wurden aus verschiedenen Gründen die Abschlussfeiern des Kindergartens und der Grundschule, die im selben Gebäudekomplex untergebracht sind, auf denselben Tag gelegt. Die Lehrer legten ohne jede Einspruchsmöglichkeit die Uhrzeit fest und die Kindergärtnerin ... passte sich dementsprechend an“.

Befragte(r) D103: „Ohne Rücksprache mit Kiga wird erwartet, dass wir uns um die Teilnahme an Spiel- und Anmeldetagen aktiv beteiligen. Keine Rücksicht auf aktuellen Personalstand im Kiga.“

Befragte(r) D74: „Erfreulich fand ich, dass eine Lehrerin in jeder Gruppe hospitierte, um die zukünftigen Schüler kennen zu lernen.“

Befragte(r) D73: „Ich hatte ein ‚Problemkind‘ in der Gruppe, das vom Alter her in die Schule musste. Jedoch war es noch nicht schulreif (aus sozialer Sicht). Hier fand ein sehr positiver Austausch mit der Schule statt. Lehrerinnen und Erzieherinnen hatten dasselbe Ziel vor Augen, nämlich die Vorklasse.“

Mangel an Kooperation und Interesse wird in folgenden Antworten geäußert:

Befragte(r) D10: „Die abgesprochene Teilnahme einer Lehrerin an einem Elternabend (Thema: ‚Mein Kind kommt in die Schule‘!) wurde kurzfristig unter fadenscheinigen Gründen abgesagt.“

Die folgenden Beispiele sind pädagogisch sogar noch etwas dramatischer:

Befragte(r) D16: „Unsere Hortkinder haben alle Klassenlehrerinnen zu einem gemeinsamen Pizzaessen in den Hort eingeladen. Nachdem alle Lehrer zugesagt hatten, kam an dem entsprechenden Tag kein einziger Lehrer.“

Befragte(r) D105: „Kinder wurden von der Schule (Schulbesuch) negativ begrüßt: Gott sei Dank, das sind die letzten Kindergartenkinder.“

Die nächsten Antwort-Beispiele bringen die – seitens der Erzieher(innen) unakzeptable – Einstellung der Lehrer zum Ausdruck, die von den Erzieher(innen) selbstverständlicherweise „Service“-Leistungen, wie z.B. Informationen über die Kinder erwarten, ohne sich mit ihnen darüber zu verständigen. Folge davon ist, nach Meinung der Erzieher(innen), ein inadäquater Gebrauch dieser Informationen zum Schaden der Kinder.

Befragte(r) D77: „„Datenschutz“ wird nicht geachtet. Lehrer(innen) möchten ein Treff mit Erzieher(innen), um Informationen über einzelne Kinder, die eingeschult werden, zu kriegen. Bei vielen Lehrer(innen) ist *dies* die Zusammenarbeit mit Kindergarten!!“

Befragte(r) D52: „Informationen über Kinder werden benutzt, um Eltern unter Druck zu setzen. Eltern beschuldigten mich des Datenmissbrauchs.“

Befragte(r) D134: „Beim Einstellungsgespräch wurde einigen Müttern gesagt, ihr Kind sei behindert und nicht schulfähig. Dies stimmte absolut nicht mit unserem Eindruck überein.“

Die offene Frage nach „Initiativen zur Zusammenarbeit“ wurde von den griechischen und den deutschen Befragten unterschiedlich aufgefasst und entsprechend unterschiedlich beantwortet. Frage: „Ist es Ihnen vorgekommen, dass der/die Lehrer/-in einer Schule, die im Einzugsbereich Ihres Kindergartens liegt, die Initiative für die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten ergriffen hat?“ Die deutschen Befragten beziehen sich fast in ihrer Gesamtheit (94,4%) auf Initiativen, die ein weites Spektrum von Formen der Zusammenarbeit zum Gegenstand haben. Demgegenüber nennen die griechischen Erzieherinnen fast nur Initiativen zur Zusammenarbeit, die sich auf Schulfeiern und „kulturelle Manifestationen“ beziehen.

Die folgenden Beispiele geben ein Bild davon, zu welchen Anlässen Lehrer(innen) nach den Angaben der deutschen Erzieher(innen) die Initiative ergriffen haben.

Befragte(r) D36: „Gespräche zur Einschulung, Einladung zu den Konzeptionstagen und zu Elternabenden, Einladung zum Schulfest, Bereitschaft zu Besuchen der Vorschulkinder in einer Schulklasse.“

Befragte(r) D38: „Besuch in den Kindergartengruppen, Beobachtung der einzuschulenden Kinder. Später Rücksprache mit den Erziehern über die Kinder, zur Zusammensetzung der zukünftigen Schulklasse etc. Einladung mit Vorschulkindern zur Hospitation in der Schule.“

Befragte(r) D58: „Interesse der Erzieher zum Thema ‚Was ist Schulreife‘ führte zur Kontaktaufnahme zur Schule! Daraus entwickelten sich regelmäßig

Kontakt-Gespräche über die Kinder, die jährlich eingeschult werden sollen!“

Befragte(r) D126: „Zweimal im Jahr finden gemeinsame Gespräche statt: 1) im Herbst wird darüber berichtet, wie sich die Erstklässler eingelebt haben, 2) im Mai/Juni werden die schulpflichtigen Kinder vorgestellt. Im Grunde geht es hier darum, der Schule Informationen mitzuteilen, damit es bei der Einschätzung der Kinder effektiver zugeht. Eine Initiative im eigentlichen Sinne hat es bislang nicht gegeben.“

Einige Befragte sprachen spontan die Bedeutung der Rolle des Schulleiters für die Zusammenarbeit an, wie die folgenden zwei Antwort-Beispiele zeigen.

Befragte(r) D26: „Zum Einzugsbereich unseres Kindergartens gehörten zwei Grundschulen. Mit einer Schule sind wir sowie die Schuldirektorin bestrebt, Gespräche aufzubauen und einen besseren Austausch zu fördern. Der Rektor der anderen Schule ist an einer Zusammenarbeit mit uns kaum interessiert und lehnt es sogar ab, auch auf Wunsch der Eltern, sich bei uns über Kinder zu informieren.“

Befragte(r) D17: „Ein alter Rektor einer Grundschule sah die Zusammenarbeit auch als außerordentlich wichtig an und suchte aufgrund dessen immer wieder den Kontakt zu den Kindertagesstätten – er war aber nicht in der Lage, seine Lehrerkollegen ebenfalls zu motivieren – an allen Zusammenkünften nahm er alleine Teil!!!“

Andere Befragte betonten den begrenzten oder nur ad hoc-Charakter von Initiativen zur Zusammenarbeit.

Befragte(r) D41: „Einladung zum Schnuppertag der zukünftigen Erstklässler, aber das ist die einzige Initiative“

Das folgende Beispiel spricht das Problem des Datenmissbrauchs zum Nachteil des Kindes an. Ähnliche Kritik ist oben in einem anderen Fragenkontext bereits angeklungen

Befragte(r) D60: „Die Lehrerin hat mit mir einen Termin vereinbart und sie wollte sich wegen einem Kind informieren. Nach ihrer Meinung, das Kind sollte in die Vorklasse aufgenommen werden. Dieser Vorschlag wurde von der Mutter abgelehnt. Die Lehrerin wollte die Mappe mit den Arbeiten des Kindes sehen. Außerdem hat sie nach seiner Leistung gefragt.“

Dass die Zusammenarbeit nur dann stattfindet, wenn dies im Interesse der Schule ist, stellt einen wiederkehrenden Topos von Kritik an der Grundschule seitens der Erzieher(innen) dar.

Auf die Frage nach Initiativen zur Zusammenarbeit antwortete eine der Befragten:

Befragte(r) D65: „Wenn es eindeutig im Interesse der Schule war!“



Die offene Frage nach einer abschließenden Bemerkung, die sowohl Lehrern als auch Erziehern gestellt wurde, hat ein größerer Prozentsatz der Erzieher(innen) (24,7%) und ein kleinerer Prozentsatz der Lehrer(innen) beantwortet (15,7%). Die Verteilung der Antworten wies eine größere Heterogenität auf, als es bei den anderen offenen Fragen der Fall war und hat kein besonderes „Profil“ ergeben; es klangen Themen an, die bei den anderen offenen Fragen bereits genannt wurden. Einige Befragte haben jedoch die angebotene Möglichkeit, eine abschließende Bemerkung zu machen, dazu genutzt, um etwas Grundsätzliche zu sagen oder um Kritik zu üben. Aus diesem Grunde sollen auch hierzu einige Antwortbeispiele herangezogen werden.

Befragte(r) D88: „Die Zusammenarbeit mit der Grundschule wäre sehr wichtig. Einmal um vielleicht Änderungen im Bereich Schule bewirken zu können (in) Richtung soziales Lernen. Auch würde die Wichtigkeit des Berufsfeldes Kindertagesstätte gefördert.“

Kritik am pädagogischen Konzept der Grundschule (bzw. an dessen Fehlen) ist ebenfalls ein wiederkehrender kritischer Topos.

Befragte(r) D134: „In der Schule gibt es leider noch keinen ganzheitlichen Ansatz, der die Stärken des Kindes fördert. Vieles ist am Defizit orientiert.“

Andererseits fällt eine große Zahl von Schlussbemerkungen positiv aus. Einige Befragte äußern sich ebenfalls positiv zum Fragebogen, als Anstoß zur Reflexion über das Thema, wie die folgende Stellungnahme zeigt.

Befragte(r) D87: „Ich denke, dass Ihre Arbeit ein wichtiger Schritt zur Kooperationsförderung zwischen Schule und Kindergarten sein könnte. Das finde ich positiv, deshalb habe ich diesen Fragebogen unterstützt ...“

Abschließend ist es angebracht, nachdem bisher ausschließlich die Erzieher(innen) mit ihrer Kritik und Bemerkungen zu Worte kamen, dass auch die Lehrer(innen) mit ihrer Kritik an den Erzieher(inne)n zu Worte kommen. Die nachfolgende kritische Äußerung einer Lehrerin bemüht sich zwar, in der Formulierung ausgewogen und „höflich“ zu sein, ist in der Sache aber ziemlich scharf.

Befragte(r) D29: „Ich halte die Arbeit der Erzieherinnen für sehr wichtig und würde nur wünschen, dass Erzieherinnen mehr Ausbildung und mehr Geld bekommen würden. Leider muss ich in den letzten Jahren immer wieder feststellen, dass einige (bis viele) Erzieherinnen wenig an den Kindern interessiert sind. Das als ‚freies Spiel‘ deklarierte Ziel im Kindergarten dient oft nur als ‚Freizeit‘ für die Erzieherinnen. Man sieht sie in Gruppen im Garten stehen, sich unterhalten und wenig um die Kinder (deren Nöte und Sorgen) sich kümmern. Ich vermisse das Engagement und die Freude am Beruf. In den Kindergärten, in denen die Erzieherinnen nicht mit den Kindern lachen, singen, basteln, spielen, erzählen usw. da haben auch die Kinder nichts zu lachen. Die schlechte Bezahlung kann nicht allein Grund dafür sein, weil keiner je zu dem Beruf gezwungen wurde. So wie

es eben auch schlechte Lehrer (innen) gibt, findet man auch ‚schlechte‘ Erzieherinnen. Wann begreifen diese endlich, dass es nichts Wichtigeres gibt als unsere Kinder. Unser Beruf kann so viel Spaß machen und dabei unsere Kinder glücklich und stark machen.“

Ähnlich kritisch äußerte sich eine griechische Lehrerin, um zum Ausdruck zu bringen, was ihrer Auffassung nach die Kindergartenerzieher(innen) wissen müssen, damit ihre pädagogische Arbeit den Erwartungen entspricht, die in der ersten Grundschulklasse an die Kinder gestellt werden.

Befragte G352: „Die Kindergartenerzieher(innen) müssen berücksichtigen, dass das Kind, das die erste Grundschulklasse besuchen wird, sich adäquat gegenüber den anderen verhalten muss, denn es werden starke Aggressivität, Mangel an Zusammenarbeit, feindliches Verhalten, ungebührliche sprachliche Ausdrücke, Schwierigkeiten der Kinder, sich an das Programm der Schule anzupassen, Kindergartennostalgie usw. festgestellt.“

Der Wunsch der Kinder, in den Kindergarten zurückzukehren, der hier zur Sprache kommt, kann aber auch bedeuten, dass die Schule ihrerseits nicht adäquat darauf eingestellt ist, die Kinder zu integrieren.

Dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule nicht einfach „angeordnet“, sondern während des Studiums „verinnerlicht“ werden muss, bemerkt treffend eine griechische Erzieherin.

Befragte G277: „Ich bin der Meinung, dass zum Erfolg dieser *Kooperation*, die ideal für die Entwicklung der Kinder sein kann, notwendig ist, dass die Lehrer und die Erzieher sie auf der Universität lernen. Sie muss zu einem wichtigen Fach in ihrem Studienprogramm werden.“

## 5 Schlussbemerkung

Aus den Befunden der Untersuchung ergibt sich ein Bild von der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule im griechischen und im deutschen (hessischen) Schulsystem, das in etwa folgende Konturen aufweist. Die deutschen Befragten sind gegenüber dem Problem in eindeutig höherem Maße als ihre griechischen Kollegen sensibilisiert. Mehrere Faktoren sind daran beteiligt, unter welchen ihre Auseinandersetzung mit dem umstrittenen Begriff der „Schulfähigkeit“, die Thematisierung des Problems in ihrer Aus- und Fortbildung und der insgesamt fortgeschrittenere Stand der pädagogischen Diskussion in Deutschland ausschlaggebend sein dürften.

Die geringere Sensibilisierung der griechischen Befragten gegenüber dem Problem der Kooperation ist teilweise darauf zurückzuführen, dass die institutionelle Kontinuität von Kindergarten und Grundschule in Griechenland (siehe Übersicht 3 im Anhang) und die „Verschulung“ des Kindergartens das Problem eher verdeckt hat, indem dabei eine fiktive pädagogische Kontinuität im Sinne der Erziehungsziele, Lehrinhalte, Lehrmethoden sowie der Erzieher- und Lehrerbildung als unproblematisch gegeben

unterstellt wurde. So wurde das Thema der Zusammenarbeit gar nicht erst gestellt. Die wenigen Fälle von ad hoc stattfindender und unsystematischer Zusammenarbeit anlässlich von Schulfeiern sind zwar erwähnenswert als Ausdruck von persönlichen Initiativen einzelner Pädagogen, sie stellen aber keine permanente, institutionalisierte Zusammenarbeit dar.

Die deutschen Befragten beurteilen ihrerseits die in Frankfurt praktizierte Zusammenarbeit sowohl in Bezug auf die begrenzte Anzahl der Kooperationsformen als auch in Bezug auf die Häufigkeit als defizitär. In ihren Antworten auf die geschlossenen wie auf die offenen Fragen kommt gleichermaßen zum Ausdruck, dass die Zusammenarbeit sich im bürokratisch formal abgesteckten Rahmen hält und sich hauptsächlich auf die obligatorische Kontaktaufnahme bei Schulanmeldung und Kennenlern-Tagen beschränkt.

Aus den Antworten auf die einschlägigen Fragen ging hervor, dass die deutschen Erzieher(innen) das Problem ihres professionellen und sozialen Status nicht weniger, sondern mehr als ihre griechischen Kolleginnen beschäftigt. Insgesamt wird von den Erzieher(inne)n beider Länder ein erhebliches Statusgefälle zu ihren Ungunsten wahrgenommen, das sie ziemlich zu beschäftigen scheint. Wie oben bereits betont, hält die große Mehrheit der befragten Erzieher(innen) in beiden Ländern die Änderung der Einstellung der Lehrer zum Beruf des/der Kindergartenerziehers/-erzieherin für eine notwendige und grundlegende Voraussetzung zur Verwirklichung gleichberechtigter und konstruktiver Zusammenarbeit. In beiden Ländern äußern die Erzieher(innen) weitaus größeres Interesse an der Zusammenarbeit als die Lehrer(innen).

Zu den allgemeinen Feststellungen dieser Untersuchung gehört ebenfalls, dass die Ursachen der Probleme, die die Ermöglichung, Stabilisierung und Optimierung der Zusammenarbeit erschweren, in erheblichem Maße in den organisatorischen Besonderheiten und in den internen Dysfunktionen des Kindergartens und der Grundschule liegen. So erklärt die Unzulänglichkeit der objektiven Bedingungen zumindest zu einem Teil die Divergenz zwischen erklärter Bereitschaft und tatsächlicher praktizierter Zusammenarbeit. Ebenfalls unzureichende und unangemessene räumliche Bedingungen haben selbst in Fällen von Unterbringung des Kindergartens und der Grundschule im selben Gebäudekomplex in Griechenland Reibereien und negative beiderseitige Einstellungen zur Folge entgegen der ursprünglichen Erwartung, dass räumliche Nähe zu verstärkter Kooperation führen würde.

Schließlich ist eine der wichtigsten Feststellungen, dass im Vergleich des statistischen Einflusses der zwei zentralen Komplexe unabhängiger Variabler – des „institutionellen Faktors“, das heißt des Einflusses unterschiedlicher Bildungssysteme und der „pädagogischen Rolle“, das heißt der Erzieher- und Lehrerrolle – auf die Zusammenarbeit der Einfluss der „pädagogischen Rolle“ eindeutig stärker ist. Das bedeutet, wie oben bereits entwickelt wurde, dass es zwischen Erzieher(inne)n insgesamt (deutschen und griechischen) und Lehrer(inne)n insgesamt (deutschen und griechischen) größere Unterschiede im Niveau der praktizierten Zusammenarbeit gibt, als zwischen deutschen (Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n) und griechischen (Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n) Befragten.

Übersicht 1: Tabellarische Gegenüberstellung institutioneller Ähnlichkeiten und Unterschiede des griechischen und des deutschen Kindergartens (Hessen) in zentralen Dimensionen

DIMENSIONEN	Griechischer Kindergarten (Nipiagogio)	Deutscher Kindergarten
Systemintegration	Integriert in das formale Bildungssystem (zentralistisch organisiert)	Der KG ist die erste Stufe des Bildungssystems, jedoch institutionell nicht voll integriert
Formal-rechtliche Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule	Keine	Empfehlungen, Richtlinien, Erlasse (Verbindlichkeitsgrad niedrig und je nach Land unterschiedlich)
Administrative Zuordnung	Kultusministerium	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialministerium (Einrichtung der Jugendhilfe)</li> <li>• Bayern und Niedersachsen: Kultusministerium</li> </ul>
Trägerschaft	Staat Kultusministerium	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirchliche Gemeinden</li> <li>• Andere freie Verbände</li> <li>• Stadt (etwa 30 %)</li> </ul>
Fach-, Dienst-, und Rechtauf sicht	Kultusministerium	Mehrfache Aufsicht bzw. Aufsicht durch die jeweiligen Trägerorganisationen
Aufgabe Bildungsauftrag?	Erzieherisch-pädagogische Aufgabe; seit der Gründung Bildungsauftrag	Ergänzende Aufgabe sozialfürsorgerisch-erzieherisch; erst seit 1970 Bildungsauftrag
Finanzierung (Sachkosten, Personalkosten)	Staat: Kultusministerium	Durch Kindergärtenträger; Zuschüsse des Landes u. Elternbeiträge
Kindergartensommerferien	Richten sich nach den Ferienterminen und Dauer der Primarschulen (12 Wochen)	6 Wochen Dauer; Unabhängig von den Terminen der Schulferien
Anstellung des pädagogischen Personals	Durch den Staat: (Beamte des Kultusministeriums)	Durch Kindergärtenträger (Angestellte des Trägers)
Ausbildung	Seit 1984–85 universitäre Ausbildung	Fachschulen für Sozialpädagogik, zugeordnet dem Sekundarbereich II
Fortbildung	Obligatorisch nur bei Erstanstellung (kostenfrei)	Freiwillig, teilweise mit Kosten für die Teilnehmer verbunden, teilweise übernehmen die Träger die Kosten
Besoldung	Den Primarschullehrern angeglichen	BAT V bzw. BAT VI; keine Angleichung an die Gehälter der Grundschullehrer
Tätigkeitsbereich	Ausschließlich pädagogische Aufgaben	Pädagogische, pflegerische und andere Aufgaben
Teilzeitbeschäftigung	Nicht möglich	Möglich
Besoldung	Den Primarschullehrern angeglichen	BAT V bzw. BAT VI; keine Angleichung an die Gehälter der Grundschullehrer
Tätigkeitsbereich	Ausschließlich pädagogische Aufgaben	Pädagogische, pflegerische und andere Aufgaben
Teilzeitbeschäftigung	Nicht möglich	Möglich
Beurlaubung	Möglich	Nicht möglich
Wöchentliche Arbeitszeit	20 Stunden	38,5 Stunden
Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz	Existiert nicht	Trat in Kraft 01.01.1996
Kosten für Kindergartenbesuch	Kostenfrei	Kostenpflichtig
Mitbestimmungsrecht der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten	Besteht, gemäß dem Schulgesetz	Besteht nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz und gemäß den Ausführungsgesetzen der Länder
Gesellschaftliche Stellung, Selbst- und Fremdverständnis	Familienergänzende Einrichtung	Familienergänzende Einrichtung

Übersicht 2: Tabellarische Gegenüberstellung institutioneller Ähnlichkeiten und Unterschiede der griechischen und der deutschen Primarschule (Hessen) in zentralen Dimensionen

DIMENSIONEN	Dimotiko Scholio	Grundschule
Einschulungsvoraussetzungen	Das Erreichen des bestimmten biologischen Alters	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Erreichen des bestimmten biologischen Alters</li> <li>Schulfähigkeitsfeststellung</li> </ul>
Verspätete Einschulung – Zurückstellung; vorzeitige Einschulung	Nur in äußerst seltenen Fällen Seit 1998 nicht mehr möglich	Der Prozentsatz schwankt in den Ländern zwischen ca. 5 und 14%. Der Prozentsatz beträgt zwischen 1–3%.
Besuchsdauer	6 Jahre	4 Jahre (Berlin u. Brandenburg 6 Jahre)
Leistungsbeurteilung der Schüler(inne)n	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Beurteilung</li> <li>Vierstufige Bewertungsskala</li> <li>Bewertungsskala durch Noten (1 bis 10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schriftliche Beurteilung</li> <li>Bewertung durch Noten</li> </ul>
Versetzung oder Nicht-Versetzung	Unabhängig von den Schulleistungen werden alle Schüler in die nächste Klasse versetzt	Versetzung in Abhängigkeit von den Schulleistungen; Sonderregelung für 1. u. 2. Schuljahrgang
Anfangsunterricht Lehr- und Lernmittelfreiheit?	Lernziele, Lerninhalte und zum Teil auch Methoden werden vom Kultusministerium festgelegt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Lernziele sind durch die Rahmenrichtlinien festgelegt;</li> <li>Die Lerninhalte und Methode werden den einzelnen Lehrern überlassen</li> </ul>
Formal-rechtliche Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule	Keine	Empfehlungen, Richtlinien, Erlasse (Verbindlichkeitsgrad niedrig und je nach Land unterschiedlich)
Administrative Zuordnung	Kultusministerium	Kultusministerium
Finanzierung (Sachkosten, Kosten für Lehr- und Lernmittel, Personalkosten)	Staat	Land
Schulträger	Staat	Kommune
Fach-, Dienst-, und Rechtsaufsicht	Kultusministerium	Landeskultusministerium
Anstellung der Lehrer*	Kultusministerium	Land
Ausbildung	Seit 1984–85 universitäre Ausbildung	Universitäre Ausbildung
Fortbildung	Obligatorisch nur bei Erstanstellung (kostenfrei)	Fortbildung obligatorisch; zum größten Teil kostenpflichtig für Teilnehmer
Teilzeitbeschäftigung	Nicht möglich	Möglich
Beurlaubung	Möglich	Möglich
Wöchentliche Arbeitszeit	Pflichtstundenzahl: 25 Unterrichtsstunden plus 5 Stunden für Verwaltungsarbeiten	Pflichtstundenzahl: 28 Unterrichtsstunden plus 12 Stunden nach eigenem Ermessen eingeteilt
Besoldung	Zwischen umgerechnet 1500–3400 DM (Brutto)	BAT III (Besoldungsgruppe A12) Ortszuschlag
Sommerschulferien	12 Wochen	6 Wochen
Mitbestimmungsrecht der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten	Rechtlich geregelt	Rechtlich geregelt
Gesellschaftliche Stellung, Selbst- und Fremdverständnis	Staatliche Pflichtschule	Staatliche Pflichtschule

\* Für das pädagogische Personal der Eingangsstufe, Vorschulklassen und Schulkindergärten gelten jeweils besondere administrative Regelungen.

Übersicht 3: Gegenüberstellung relevanter Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Kindergartens und der Primarschule in Griechenland und Deutschland (Hessen)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Nipiagogio* und Dimotiko Scholio in Griechenland	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Kindergarten** und der Grundschule in Deutschland
<p>Das Dimotiko Scholio und das Nipiagogio sind seit ihrer Gründung Teile des Bildungswesens. Beide waren von Anfang an anerkannte Institutionen mit einem spezifischen gesellschaftlichen Auftrag.</p> <p>Das Dimotiko Scholio und das Nipiagogio unterstehen demselben Träger, d.h. dem Kultusministerium über die örtliche Behörde der zuständigen Präfektur.</p> <p>Das Dimotiko Scholio und das Nipiagogio unterstehen derselben Aufsichtsbehörde.</p> <p>Die Schulbezirke decken sich mit den Kindergarteneinzugsbereichen.</p> <p>Für das Dimotiko Scholio gibt es per Erlass des Kultusministeriums Richtlinien für den Unterricht. Für das Nipiagogio gibt es ebenfalls seit dem Präsidentialerlass des Jahres 1989 einen Rahmenplan für die Aktivitäten, der als verbindlich für alle Nipiagogia gelten soll.</p> <p>Die Funktion des Nipiagogio als „Zubringer“ für das Dimotiko Scholio verstärkt das Interesse des Nipiagogio an seiner organischen Verbindung mit dem Dimotiko Scholio.</p> <p>Lehrer und Erzieher sind Beamte des Staates (Kultusministeriums)</p> <p>Die wöchentliche Arbeitszeit der Erzieher beträgt 20 und der Lehrer 30 Stunden (vgl. Übersicht 1 und 2).</p> <p>Die Erziehergehälter sind fast gleich hoch wie denjenigen der Grundschullehrer.</p> <p>Die Ausbildung der Grundschullehrer und der Erzieher erfolgt an den Universitäten (seit 1984–85).</p> <p>Die Professionalisierung des Lehrer- und Erzieherberufs entwickelt sich annähernd parallel.</p> <p>Das berufliche Ansehen des Erzieherberufs ist zwar geringer als dasjenige des Lehrerberufs, es besteht jedoch kein großes Gefälle zwischen den beiden Berufen im Vergleich zu dem Gefälle, das die Situation der beiden Berufe in Deutschland charakterisiert.</p>	<p>Die Grundschule ist seit ihrer Einführung Teil des Bildungswesens. Der Kindergarten wurde formal, jedoch nicht organisatorisch erst vor ca. 30 Jahren dem Bildungswesen zugeordnet. Der Kindergarten musste um seine gesellschaftliche Anerkennung kämpfen.</p> <p>Die Schule ist seit Jahrhunderten eine gesellschaftliche anerkannte Institution.</p> <p>Die Grundschule steht unter der Trägerschaft der Kommune. Die Kindergärten unterstehen verschiedenen Trägern.</p> <p>Die Grundschule unterliegt der Aufsichtsbehörde, des Kultusministeriums des jeweiligen Bundeslandes. Kindergärten unterliegen je nach ihrem Träger einer mehrfachen Aufsicht seitens mehrerer Behörden des Sozialministeriums.</p> <p>Die Überlappung der Schulbezirke mit den Kindergarteneinzugsbereichen ist nicht immer gegeben. Während die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Grundschule durch Schulbezirke geregelt ist, haben die Kindergartenträger eigene Aufnahmekriterien.</p> <p>Für die Grundschulen des jeweiligen Bundeslandes gibt es per Erlass geregelte Richtlinien für den Unterricht. Für die Kindergärten gibt es unterschiedliche Richtlinien der Träger, und darüber hinaus existieren Empfehlungen des Sozialministeriums.</p> <p>Die Funktion des Kindergartens als „Zubringer“ für die Grundschule konfligiert mit seinem starken Interesse an der Bewahrung seiner Eigenständigkeit.</p> <p>Grundschullehrer sind in der Regel Landesbeamte. Erzieher sind Angestellte des Trägers.</p> <p>Während die wöchentliche Arbeitszeit für Lehrer und Erzieher fast die gleiche ist, besteht ein Unterschied in der Anwesenheitspflicht (vgl. Übersicht 1 und 2).</p> <p>Die Grundschullehrergehälter sind wesentlich höher als die Verdienste der Erzieher.</p> <p>Die Grundschullehrerausbildung erfolgt an Universitäten. Die Ausbildung der Erzieher an Fachschulen.</p> <p>Gegenüber der Professionalisierung des Lehrerberufs hat die Professionalisierung des Erzieherberufs viel später stattgefunden.</p> <p>Das berufliche Ansehen der Grundschullehrer ist im Vergleich mit anderen Lehrämtern niedriger, aber höher als dasjenige der Erzieher.</p>

\* In die Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurden nur die öffentlichen Nipiagogia einbezogen, die eine homogene Kategorie von Vorschulinstitutionen darstellen und von den Kindern zwei Jahre vor Beginn der Schulpflicht freiwillig besucht werden.

\*\* Die in die Untersuchung einbezogenen deutschen Kindergärten stellen keine homogene Kategorie dar, weil der Vorschulbereich in Deutschland hochgradig heterogen ist.

### Anmerkungen

1. Dieser Beitrag stellt in stark gekürzter Form den theoretischen Ausgangspunkt, das methodische Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse meiner Dissertation dar, die im Mai 2000 vom Fachbereich für Grundschullehrerausbildung der Universität Athen angenommen wurde.
2. Bezüglich der Gegenüberstellung von institutionellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Kindergarten und Grundschule in Griechenland vgl. Übersicht 3.
3. Ich möchte Prof. Wolfgang Mitter sowohl für seine fachliche als auch für seine organisatorische Hilfe, die er mir als Leiter der Abteilung für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Deutschen Instituts für internationale Pädagogische Forschung zuteil werden ließ und die Durchführung der schriftlichen Befragung in Frankfurt sehr erleichtert hat, an dieser Stelle herzlich danken. Prof. Huppertz bin ich ebenfalls für seine Erlaubnis, seinen Fragebogen zu übernehmen, sowie für seine Kooperation zu Dank verpflichtet.
4. Für seine wertvolle Hilfe bei der Datenanalyse sowie für seine Kommentierung meiner ersten Fassung des deutschen Textes bin ich Prof. Dr. Michael Kelpanides, Aristoteles Universität Thessaloniki, zu Dank verpflichtet.
5. Von den gegenwärtig im Schul- und Kindergartenstand stehenden Grundschullehrer(inne)n und Erzieher(innen) haben nur etwa 6% ihre Ausbildung an der Universität erhalten, während die große Mehrheit, die ihre Ausbildung vor 1985 abgeschlossen hat, an den Pädagogischen Akademien studiert hat, an welchen kein regulärer Fremdsprachenunterricht erteilt wurde.
6. Die Zusammenarbeit wurde mit dem Index gemessen, der als die Summe der Werte (Antworten) von 9 Variablen (= Fragen, die verschiedene Formen der Zusammenarbeit betreffen) gebildet wurde.
7. Diese wurden als offene, spontan zu ergänzende Formulierungen dargeboten: „Wenn ich als Erzieher(in) an Gespräche mit Lehrer(inne)n denke, dann erwarte ich.“ Genau entsprechend haben die Formulierungen für die anderen zwei Fragen gelautet. Bei den folgenden Zitaten bedeutet ein „D“ vor der Nummer des/der Befragten „Deutsche(r)“ und ein „G“ „Grieche/Griechin“.

### Literatur

- Burk, K. (2001). Die Veränderung der Einschulung. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege* (S. 253–270). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- Burk, K., Mangelsdorf, M., Schoeler, U. et al. (1998). *Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen*. Weinheim: Beltz.
- Diefenbach, J., Maier, U. & Wollweber, D. (1983). *Die Eingangsstufe des Primarbereichs* Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- Faust-Siehl, G. (2001). Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege* (S. 194–252). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grossmann, W. (1987). *Kindergarten: Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Hemmer, K.-P. & Obereisenbuchner, M. (1979). *Die Reform der Vorschulischen Erziehung*. München: Juventa.
- Heyer-Oeschger, M. (1996). Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), *Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam?* Zürich: Pestalozzianum.

- Huppertz, N. & Rumpf, J. (1983). *Kooperation zwischen Kindergarten und Schule*. München: Bardtenschlager.
- Kats, W. (1992). Eindrücke aus der niederländischen Basisschule (basisschool). In R. Schmitt & R. Valtin (Hrsg.), *Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband e.V.
- Kooperation von Elementar- und Primarbereich*. (1979). Rodach bei Coburg: Wehrfritz GmbH.
- Macholdt, T. & Thiel, T. (1986). Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In J. Zimmer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 6, (S. 138–149). Stuttgart: Klett.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (1996). *Schullaufbahnen in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- Seifert, M., Gukenbiehl, H.L., Jäger, R.S., Petillon H. & Wolf, B. (1990). Humanökologische Perspektive – Ein interdisziplinärer Versuch zur Erforschung von Sozialisationsumwelten früher Kindheit. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 7 (2), 325–357.
- Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (1997). *Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich II.
- Vrinioti, K. (1990). *Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in Griechenland unter Berücksichtigung der Entwicklung seit der Bildungsreform 1982 und ihrer Auswirkungen auf die Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M.
- Wittmann, H. (1977). *Elternhaus, Kindergarten, Grundschule, gemeinsame Erziehungsansätze: empirische Befunde zur Zusammenarbeit am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich*. München: Oldenbourg.