



**Universität
Zürich^{UZH}**

Die Transition in den Kindergarten

**Eine ethnografische Studie zum Erleben und Gestalten in
Familien**

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

Vorgelegt von Claudia Schletti

Angenommen im Frühjahrssemester 2023 auf Antrag der
Promotionskommission bestehend aus
Prof. Dr. Peter Rieker, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
(hauptverantwortliche Betreuungsperson) sowie
Prof. Dr. Doris Edelmann, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für
Forschung, Entwicklung und Evaluation (Zweitbetreuung)

Zürich, 2023

Für Fabienne und Céleste

1	Einleitung: Eintritt in den Kindergarten und Stellenwert der Familie	7
1.1	Der Kindergarten im Schweizer Bildungssystem.....	10
1.2	Möglichkeiten zur frühen Förderung in der Schweiz.....	12
1.3	Forschungsstand zur Transition in das obligatorische Schulsystem....	13
1.3.1	Fokus auf Familien-Ethnografien während der Transition.....	15
1.3.2	Fokus auf die Startbedingungen	18
1.3.3	Fokus auf die Eltern in der Transition.....	21
1.3.4	Fokus auf die Kinder in der Transition.....	23
1.3.5	Fokus auf die Gelingensbedingungen in der Transition	24
1.4	Forschungsbedarf, Ableitung der Fragestellungen und Konzeption der Studie.....	25
1.5	Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	29
2	Theoretische Bezüge: Familie, Transitionen und Praktiken	30
2.1	Familie.....	30
2.1.1	Doing Family: die Familie als aktive Herstellungsleistung.....	31
2.1.2	Familie als Lern- und Bildungsort.....	33
2.2	Transitionen.....	40
2.2.1	Theorien der Transitionsforschung.....	40
2.2.2	Doing Transition: die Transition als aktive Herstellungsleistung..	47
2.3	Praxeologische Überlegungen und Doing Transition.....	49
2.4	Zwischenfazit.....	53
3	Methodologische Überlegungen	55
3.1	Das qualitative Forschungsparadigma.....	56
3.2	Die ethnografische Forschungsstrategie.....	57
3.2.1	Teilnehmende Beobachtung.....	60
3.2.2	Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen.....	61
3.2.3	Interviews und Gespräche führen.....	62
4	Methodisches Vorgehen	64
4.1	Datenerhebungen: eine ethnografische Vorgehensweise.....	64
4.1.1	Den Feldzugang herstellen.....	64
4.1.2	Teilnehmen und Beobachten in den Familien.....	70
4.1.3	Interviews und Gespräche in den Familien führen.....	74

4.1.4	Vorliegendes Datenkorpus.....	76
4.1.5	Reflexion des Feldes: mögliche Einblicke und Rolle der Forscherin.....	79
4.2	Datenanalyse.....	83
4.2.1	Offenes Kodieren: erste Konzepte und Kategorien entdecken.....	84
4.2.2	Axiales Kodieren: leitende Kategorien und Subkategorien festlegen.....	88
4.2.3	Selektives Kodieren: Festlegen der Kernkategorie und deren Unterkategorien.....	89
4.2.4	Darstellung der Fallbeschreibungen.....	93
5	Fallbeschreibung Familie Alvarez	95
5.1	Familie als Kontext.....	95
5.1.1	Familienalltag.....	95
5.1.2	Umgangsformen.....	96
5.2	Die Herstellung der Transition in der Familie Alvarez.....	97
5.2.1	Bedeutung und Organisation der Einschulung von Andrés	97
5.2.2	Vorbereitung.....	99
5.2.3	Andrés als angehendes Kindergartenkind.....	101
5.2.4	Adaption des Familienalltages und (neue) Themen.....	102
5.2.5	Andrés als Kindergartenkind.....	105
5.3	Fallreflexion.....	106
6	Fallbeschreibung Familie Engel	110
6.1	Familie als Kontext.....	110
6.1.1	Familienalltag.....	111
6.1.2	Umgangsformen.....	112
6.2	Die Herstellung der Transition in die Basisstufe in der Familie Engel.....	112
6.2.1	Bedeutung und Organisation der Einschulung von Elsa.....	113
6.2.2	Vorbereitung.....	115
6.2.3	Elsa als angehendes Basisstufenkind.....	116
6.2.4	Adaption des Familienalltages und (neue) Themen.....	117
6.2.5	Elsa als Basisstufenkind.....	119
6.3	Fallreflexion.....	121

7	Fallbeschreibung Familie Müller	124
7.1	Familie als Kontext.....	124
7.1.1	Familienalltag.....	124
7.1.2	Umgangsformen.....	125
7.2	Die Herstellung der Transition in der Familie Müller.....	126
7.2.1	Bedeutung und Organisation der Einschulung von Matteo.....	126
7.2.2	Vorbereitung.....	129
7.2.3	Matteo als werdendes Kindergartenkind.....	130
7.2.4	Adaption des Familienalltages und (neue) Themen.....	132
7.2.5	Matteo als Kindergartenkind.....	133
7.3	Fallreflexion.....	134
8	Familie Fuchs	138
8.1	Familie als Kontext.....	138
8.1.1	Familienalltag.....	138
8.1.2	Umgangsformen.....	139
8.2	Die Herstellung der Transition in der Familie Fuchs.....	140
8.2.1	Bedeutung und Organisation der Einschulung von Finn.....	140
8.2.2	Vorbereitung.....	142
8.2.3	Finn als werdendes Kindergartenkind.....	143
8.2.4	Adaption des Familienalltages und (neue) Themen.....	144
8.2.5	Finn als Kindergartenkind.....	146
8.3	Fallreflexion.....	147
9	Fallbeschreibung Familie Lüthi	151
9.1	Familie als Kontext.....	151
9.1.1	Familienalltag.....	151
9.1.2	Umgangsformen.....	153
9.2	Die Herstellung der Transition in der Familie Lüthi.....	153
9.2.1	Bedeutung und Organisation der Einschulung von Lia.....	154
9.2.2	Vorbereitung.....	155
9.2.3	Lia als werdendes Kindergartenkind.....	156
9.2.4	Adaption des Familienalltages und (neue) Themen.....	157
9.2.5	Lia als Kindergartenkind.....	159

9.3	Fallreflexion.....	161
10	Eine fallvergleichende Perspektive auf die Transition in den Kindergarten bzw. in die Basisstufe	164
10.1	Vergleich der Familien vor dem Start des Kindergartens (der Basisstufe).....	166
10.1.1	Einschulung und Organisation.....	166
10.1.2	Vorbereitung.....	169
10.1.3	Werdende Kindergartenkinder.....	171
10.1.4	Fallvergleichende Reflexion.....	173
10.2	Vergleich der Familien nach dem Start des Kindergartens (der Basisstufe).....	175
10.2.1	Kinder als Kindergartenkinder.....	176
10.2.2	Adaption.....	177
10.2.3	Fallvergleichende Reflexion.....	180
10.3	Einbettung der Erkenntnisse in den Forschungsstand.....	183
11	Abschliessende Überlegungen	188
11.1	Rückblick.....	188
11.2	Einblick.....	189
11.3	Ausblick.....	190
	Literatur	192
	Abbildungsverzeichnis	
	Abbildung 1: Schlüsselkategorie und Unterkategorien.....	91
	Tabellenverzeichnis	
	Tabelle 1: Theorien zu Transitionen nach Griebel und Niesel (2011, S. 14 ff.).....	42
	Tabelle 2: Vorliegendes Datenkorpus.....	77
	Tabelle 3: Beispiel Eigenschaften und Dimensionen.....	88
	Tabelle 4: Merkmale der Unterkategorien.....	92

1 Einleitung: Eintritt in den Kindergarten und Stellenwert der Familie

Der Übergang in den Kindergarten im Schweizer Bildungssystem hat sich in den letzten Jahren von einer rein formellen Angelegenheit zu einem bedeutsamen Prozess entwickelt. Dabei wurde die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Kindergarten als Institution gerichtet, sondern auch auf die Familie und deren Stellenwert für eine mehr oder weniger gelingende Einschulung (Carigiet, Troesch & Schaller 2020; Edelmann 2020; Edelmann, Wannack & Schneider 2018; Fasseing Heim 2014; Lanfranchi, Neuhauser, Schaub, Burkhardt & Ramseier 2018; Stamm 2015). Das vermehrte Interesse kann insbesondere bildungspolitisch begründet und auf die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) zurückgeführt werden: Mit der Einführung von HarmoS wurde der Stichtag der Einschulung um drei Monate gesenkt und auf den 31. Juli verlegt, was wiederum dazu führt, dass Kinder bereits mit dem vollendeten vierten Lebensjahr in den Kindergarten, als erste obligatorische Schulstufe im Schweizer Bildungssystem, eintreten (vgl. EDK 2007). In Zusammenhang mit diesem verfrühten Eintrittsalter wird seither vermehrt diskutiert, inwiefern Kinder, die teilweise erst knapp vier Jahre alt sind, schon bereit für ihre Einschulung sind (vgl. Edelmann et al. 2018; Edelmann, Beeler, Krienbühl, Bertschinger & Schletti 2019). Darüber hinaus wird erörtert, welche Faktoren zu einem gelingenden Übergang beitragen und wie dieser bestmöglich gestaltet werden kann (vgl. Carigiet et al. 2020; Fasseing Heim 2014).

In der Betrachtung dieses Diskurses wird deutlich, dass mit dem Kindergarteneintritt gewisse Anforderungen verbunden sind und dieser gemäss Stamm (2015, S. 10) Gefühle auslöst, «die bisher dem Schulbeginn galten». Das Kind müsse eine neue Identität entwickeln, regelmässig zwischen der Familie und dem Kindergarten als Lebensbereiche wechseln und neue Beziehungen aufbauen (vgl. ebd.). Folglich sehen sich die Eltern damit konfrontiert, dass ihr Kind in fremde Hände gegeben werden muss, was bedingt, dass die Eltern lernen müssen, sich von ihrem Kind abzulösen und Verantwortung abzugeben (vgl. ebd.). Gerade wenn es sich um das erstgeborene Kind in der Familie handelt, kann der Kindergarteneintritt besonders intensiv erlebt werden (vgl. ebd., S. 18). Es zeigt sich, dass die Einschulung in das obligatorische Schulsystem nicht nur für Kinder, sondern auch für Eltern und somit für die gesamte Familie zu einem bedeutenden Meilenstein wird (vgl. Edelmann et al. 2019; Stamm 2015).

Dass mit der Einschulung sowohl bei den Kindern wie auch bei den Eltern eine Phase von Veränderungen einhergeht, kann anhand der Verwendung des Begriffs «Transition» verdeutlicht werden (z.B. Griebel & Niesel 2011). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es

sich bei einem Übergang um ein «set of processes» handelt und somit um ein Phänomen, das sich über einen längeren Zeitraum hinweg auf die Kinder und Eltern auswirkt (Dockett, Petriwskyj & Perry 2014, S. 2). Während dieses Prozesses entwickeln die Kinder ihre neue Identität, passen sich an die neue Umgebung an, erlangen ihre Kindergartenfähigkeit und werden so zu Kindergartenkindern (vgl. Dockett et al. 2014; Dockett, Griebel & Perry 2017; Griebel & Niesel 2011; König 2017; Stamm 2015). Zur selben Zeit vollzieht sich auf der Ebene der Eltern eine ähnliche Entwicklung in deren Rollenwechsel, indem sie zu Eltern eines Kindergartenkindes und mit gewissen Anforderungen und Erwartungen seitens der Institution Schule bzw. Kindergarten konfrontiert werden (vgl. Dockett et al. 2017; Griebel & Niesel 2011; König 2017).

Während dieser Transition werden nicht nur Veränderungen und Rollenmodifikationen bei den Kindern sowie Eltern erwartet, sondern auch die Begleitung und Unterstützung der Transition von und in den Familien. Brooker (2002, S. 89) schreibt in diesem Zusammenhang:

«The strongest resource available to most children during transitions will be their own family experience and the preparatory work of parents, who can support children in becoming resilient and resourceful and in forming relationships, as well as preparing them for the changes to come.»

Vermehrt wird dabei die Frage diskutiert, inwiefern Familien «in der Lage sind (oder in die Lage versetzt werden können), diejenigen Bildungserwartungen zu erfüllen, die für einen erfolgreichen Schulbesuch vorausgesetzt werden» (Müller 2013, S. 395). Diesbezüglich ist ein Spannungsfeld an der Schnittstelle zwischen den Leistungserwartungen der für den Schuleintritt vorgesehenen Institution – in der Schweiz der Kindergarten – und den tatsächlichen Fähigkeiten der neu in den Kindergarten eintretenden Kinder zu markieren (z. B. Carigiet et al. 2020; Edelmann et al. 2018; Edelmann et al. 2019; Fasseing Heim 2014; Sieber Egger & Unterweger 2019).

Deutlich wird, dass nicht alle Kinder mit und unter den gleichen Voraussetzungen in den Kindergarten eintreten, jedoch Lehrpersonen davon ausgehen, dass die Kinder beim Start in den Kindergarten bereits über gewisse Kompetenzen verfügen (vgl. Edelmann 2020; Edelmann & Schletti 2020; Stamm 2015). Auch Dokumente, die den Eltern zur Vorbereitung des Kindes für den Kindergarten zur Verfügung gestellt werden, – beispielsweise im Kanton Bern die Dokumente «Fit für den Kindergarten» (vgl. Kanton Bern 2020) sowie «Der Kindergarten im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern» (vgl. Kanton Bern 2022) – deuten

darauf hin, dass Kinder bei deren Einschulung entsprechende Fähigkeiten aufweisen sollten¹. Diskutiert wird dabei aktuell vor allem die Heterogenität, die sich unter den Kindern bei deren Einschulung festhalten lässt, und welche Familien bzw. Kinder in diesem Zusammenhang insbesondere in den Fokus rücken (z. B. Edelman et al. 2018; Edelman et al. 2019; Lanfranchi et al. 2018). Hinsichtlich des letzteren Aspektes werden oftmals Familien bzw. Kinder aus Familien genannt, in welchen die Eltern selbst das lokale Schulsystem nicht absolviert haben, in welchen zu Hause eine andere Sprache als die lokal gesprochene gesprochen wird und/oder die als bildungsfern sowie unter sozial benachteiligenden Verhältnissen lebend beschrieben werden (vgl. ebd.). Dieser Tatsache wird auch international Beachtung geschenkt, wobei Dockett (2017, S. 262) beispielsweise ausführt:

«There is a fine distinction between recognising and celebrating families as contributors to their children's education, and positioning families as responsible for children's perceived school readiness. This is particularly so for families whose social and cultural contexts do not align with those of mainstream school systems.»

Im Diskurs zur Transition in das obligatorische Schulsystem wird daher die Betrachtung des familialen Kontextes und folglich die familialen Umstände immer relevanter. Es sollte beachtet werden, dass die Familie bereits vor der Einschulung des Kindes «existiert» und den Alltag – aufgrund von innerfamiliären, jedoch auch äusseren (Einfluss-)Faktoren sowie auf der Basis der zur Verfügung stehenden sozioökonomischen Ressourcen – praktisch lebbar macht. Innerhalb dieser familialen Gestaltung des Alltages wird die Einschulung und entsprechend die Transition individuell als Prozess bewältigt (z. B. Dockett 2017; Jurczyk 2014; Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther 2020).

Wenn damit der Familie während der Transition in den Kindergarten ein solch hoher Stellenwert beigemessen werden kann, sollte auch das Forschungsinteresse entsprechend auf die Familie gelenkt und es sollte untersucht werden, wie und unter welchen Umständen Familien Kinder tatsächlich auf deren Einschulung vorbereiten und ihren Alltag neu zu gestalten haben. Es sollte ebenfalls gefragt werden, wie die Transition in der Familie individuell erlebt wird, welche Veränderungen auftreten und inwiefern es zu Herausforderungen kommt.

¹ In der Broschüre «Fit für den Kindergarten» können sich Eltern darüber informieren, wie sie ihr Kind vor dem Eintritt in den Kindergarten zu Hause fördern und so bestmöglich vorbereiten können (vgl. Kanton Bern 2020). Die Broschüre umfasst Hinweise zu den Aspekten Umgang mit sich und anderen, Selbstständigkeit und Vertrauen, Spielen und Lernen, sich verständigen und verstanden werden sowie Bewegung und Schlaf (vgl. ebd.). Es werden dabei Hinweise zur Relevanz des entsprechenden Aspektes sowie konkrete Beispiele, wie dies zu Hause geübt werden kann, aufgeführt (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Überlegungen und skizzierten Fragen interessiert sich die vorliegende Studie für die Transition in den Kindergarten aus der Perspektive von Familien. In der ethnografisch angelegten Forschung sollen dabei einerseits Themen fokussiert werden, denen in den Familien individuell Relevanz zugeschrieben wird und die sich auf das subjektive Erleben der Transition in der Familie beziehen. Andererseits interessiert sich die vorliegende Studie dafür, welche neuen, insbesondere die Kinder auf den Kindergarten vorbereitenden Praktiken, beobachtbar werden und welche Anpassungsleistungen in den Familien beschrieben werden können. Um den familialen Rahmenbedingungen Rechnung zu tragen und die individuelle Bewältigung der Transition in der Familie beobachten und herausarbeiten zu können, nähert sich die Studie dem Gegenstand aus einer praxeologischen Perspektive an. Dabei werden insbesondere zwei Konzepte – das ‹Doing Family› (z.B. Jurczyk 2014; vgl. Abschnitt 2.1.1) sowie das ‹Doing Transition› (z.B. Wanka et al. 2020; vgl. Abschnitt 2.2.2) – relevant.

Im weiteren Verlauf dieser Einleitung wird nun zunächst auf den Kindergarten im Schweizer Bildungssystem (vgl. Abschnitt 1.1) sowie die Möglichkeiten zur frühen Förderung in der Schweiz eingegangen, um den gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen der Studie abzustechen (vgl. Abschnitt 1.2). Anschliessend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem nationalen und internationalen Forschungsstand, welche die Relevanz der vorliegenden Arbeit verdeutlichen soll (vgl. Abschnitt 1.3). Daraus resultierend ergibt sich die Darlegung der forschungsleitenden Fragestellungen sowie der Konzeption der Studie (vgl. Abschnitt 1.4). Schliesslich wird die Gliederung der vorliegenden Arbeit dargestellt (vgl. Abschnitt 1.5).

1.1 Der Kindergarten im Schweizer Bildungssystem

In Zusammenhang mit der Harmonisierung der obligatorischen Schule hat der Kindergarten in der Schweiz in den vergangenen Jahren eine neue Bedeutung erlangt; er bildet die erste obligatorische Schulstufe im Schweizer Bildungssystem (z. B. Edelmann et al. 2018; EDK 2007; Stamm 2015). Folglich ist in jenen Kantonen, die das HarmoS-Konkordat ratifiziert haben, der Besuch des zweijährigen Kindergartens verpflichtend, wobei Kinder mit dem vollendeten vierten Lebensjahr – Stichtag ist der 31. Juli – in den Kindergarten eintreten (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurde zur Harmonisierung der Unterrichtsziele, der Schulstrukturen sowie der Qualität des Schulsystems der Lehrplan 21 entwickelt, in welchem die beiden Kindergartenjahre mit den ersten zwei Jahren der Primarstufe im sogenannten 1. Zyklus zusammengefasst werden (z.B. D-EDK 2014). Somit sind die ersten vier Schuljahre des

Kindes in diesem Zyklus gebündelt (vgl. ebd.). Das HarmoS-Konkordat schreibt diesbezüglich nicht vor, wie die Einschulung in den 1. Zyklus zu organisieren ist; dem Kind muss jedoch ermöglicht werden, «diese ersten Schuljahre schneller oder langsamer zu durchlaufen» (Stamm 2015, S. 17). Im Kanton Bern, in welchem die Studie, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, durchgeführt wurde, existieren unterschiedliche Schulmodelle zum Absolvieren der ersten vier Schuljahre bzw. des 1. Zyklus (vgl. Kanton Bern 2023). Es besteht einerseits die Möglichkeit, dass Kinder in den zweijährigen Kindergarten eintreten und anschliessend von diesem in die erste Primarstufe übertreten. Andererseits können Kinder in die Basisstufe oder den Cycle élémentaire eintreten (vgl. ebd.). In allen Modellen wird das Kind entsprechend dem Entwicklungsstand, den Interessen und den individuellen Voraussetzungen gefördert und beschult (vgl. ebd.). Die Modelle unterscheiden sich dahingehend, dass mehrere Schulstufen respektive Altersgruppen gemeinsam, oder zumindest projektbasiert gemeinsam bzw. separat, beschult werden (vgl. ebd.). Beispielsweise findet in der Basisstufe der Unterricht für Kinder im Alter von vier bis acht Jahren altersdurchmischt statt (vgl. ebd.). Die Unterrichtssequenzen sind oftmals fließend – von spielerischen bis hin zu aufgabenorientierten Lernfeldern – gestaltet und gerade die Altersdurchmischung für den Lernprozess fokussiert bzw. relevant wird (vgl. ebd.). Entsprechend dem 1. Zyklus durchlaufen die Kinder die Basisstufe innerhalb von vier Jahren (vgl. ebd.).

Ungeachtet des Modells ist es im Kanton Bern möglich, die Einschulung des Kindes um ein Jahr nach hinten zu verschieben (vgl. Kanton Bern 2023). Die Entscheidung der Eltern kann der zuständigen Behörde gemeldet werden, wobei zur Unterstützung der Entscheidung die Möglichkeit besteht, ein Gespräch mit der zuständigen Schulleitung zu führen (vgl. ebd.). Eine weitere Option ist, das Kind im ersten Jahr mit einem reduzierten Pensum am Unterricht teilnehmen zu lassen (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass das Kind den Kindergarten bzw. die Basisstufe (den Cycle élémentaire) nur an fünf anstelle von sechs Halbtagen besucht (vgl. ebd.). Die Frage, ob und mit welchem Pensum das Kind eingeschult wird, hängt damit zusammen, inwiefern die Eltern ihr Kind als kindergartenfähig einschätzen (vgl. Kanton Bern 2023; Stamm 2015). Was es bedeutet kindergartenfähig zu sein, wird damit in Verbindung gebracht, dass Kinder ein gewisses Mass an Selbstständigkeit – beispielsweise trocken sein und sich allein an- und ausziehen können – aufweisen, sich für eine längere Zeit von der Familie loslösen können, ein Verständnis für Regeln haben, über ein gewisses Durchhaltevermögen sowie die Fähigkeit, sich in eine Gruppe einzufügen, über motorische Grundfertigkeiten und ein intaktes Hör- und Sehvermögen verfügen sollten (vgl. Stamm 2015, S. 25).

Wie bereits beschrieben, orientiert sich der Unterricht im Kindergarten am Lehrplan 21. Im 1. Zyklus stehen dabei insbesondere die entwicklungsorientierten Zugänge², die im Verlauf der vier ersten Schuljahre sukzessive mit den fachlichen Kompetenzen³ verbunden werden, im Fokus (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016). Somit knüpft der Lehrplan 21 an den Kompetenzen die von Stamm (2015, S. 25) als «Kindergartenfähigkeit» beschrieben werden, an. Bis zum Ende des 1. Zyklus sollten dabei alle Kinder die «Grundansprüche» erfüllt haben, um in den 2. Zyklus – d.h. in die dritte Primarstufe – übertreten zu können (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 60).

1.2 Möglichkeiten zur frühen Förderung in der Schweiz

Vor der Einschulung in den Kindergarten besteht in der Schweiz – nebst der Betreuung durch die Familie – die Möglichkeit, dass Kinder ein ausserfamiliäres Betreuungsangebot besuchen. Diese ausserfamiliäre Betreuung kann an unterschiedlichen Orten – beispielsweise in einer Krippe, Kindertagesstätte (Kita), Tagesfamilie oder Spielgruppe – stattfinden und diese Angebote sind in der Regel für Kinder von null bis vier Jahren konzipiert (vgl. Edelmann 2018; Edelmann et al. 2019). Aktuell werden solche Angebote in der Deutschschweiz von rund 33 % der Familien in Anspruch genommen (vgl. Bundesamt für Statistik 2020).

Diese Angebote werden dabei unter dem Begriff «frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» zusammengefasst, der verdeutlicht, dass der bis vor einigen Jahren verfolgte Fokus auf die Erziehung und Betreuung sich zunehmend in Richtung der frühkindlichen Bildung entwickelt hat und bereits mit diesen Angeboten eine gewisse Förderung von Kompetenzen beabsichtigt wird (vgl. Edelmann 2018, S. 70ff.). Damit soll «eine schulvorbereitende Förderung» ermöglicht werden, die beispielsweise die Unterstützung von «Vorläuferfertigkeiten im sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich» umfasst (Edelmann 2018, S. 73). Darüber hinaus sollen ebenfalls soziale Kompetenzen, die Selbstkontrolle, das Selbstvertrauen und das Durchhaltevermögen aufgebaut werden (vgl. ebd.).

Im Zuge dieser Entwicklung ist in der Schweiz in den vergangenen Jahren eine Vermehrung an Programmen und Projekten – die nebst den bestehenden Angeboten zur frühen Förde-

² Die entwicklungsorientierten Zugänge umfassen Kompetenzen zu Körper, Gesundheit und Motorik; Wahrnehmung; zeitliche sowie räumliche Orientierung; Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten; Fantasie und Kreativität; Lernen und Reflexion; Sprache und Kommunikation; Eigenständigkeit und soziales Handeln (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016, S. 92).

³ Die fachlichen Kompetenzen umfassen Sprachen; Mathematik; Natur, Mensch, Gesellschaft; Gestalten; Musik; Bewegung und Sport (vgl. ebd.).

rung implementiert wurden – festzustellen, die zum Ausgleich der Bildungsbenachteiligungen beitragen und die Startbedingungen für den Eintritt in das obligatorische Schulsystem verbessern möchten (vgl. Edelmann et al. 2019; Schletti, Edelmann & Beeler 2021). Die Programme und Projekte richten sich insbesondere an Familien aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen oder an Familien, die nicht die lokale Sprache als Erstsprache sprechen (vgl. ebd.). Mehrheitlich werden dabei informelle Bildungsaktivitäten (z. B. Bastelarbeiten; vgl. Abschnitt 2.1.2) oder sprachfördernde Inhalte (z. B. das Vorlesen zu Hause) thematisiert (vgl. ebd.). Ein solches Programm, das sich spezifisch an der Schnittstelle zwischen der Familie und dem Kindergarten bewegt, ist beispielsweise das Frühförderprogramm «ping:pong», das vom Verein a:primo implementiert wurde (vgl. Schletti et al. 2021). Mit diesem Programm wird beabsichtigt, «den Übergang vom Elternhaus in den Kindergarten zu unterstützen und die Bildungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern zu fördern» (ebd., S. 2). In acht begleiteten Elternbildungsanlässen, die in Form von zwei unterschiedlichen Modellen («ping:pong Vorschule» sowie «ping:pong Kindergarten») angeboten werden, steht das gemeinsame Betrachten und Bearbeiten von Elternkompetenzen im Zentrum. Diese sollen an die Ressourcen der Eltern anknüpfen und «Mütter und Väter in ihrer Rolle als Vermittlerinnen und Vermittler von Bildung beim Übergang in das obligatorische Schulsystem» stärken (ebd.).

1.3 Forschungsstand zur Transition in das obligatorische Schulsystem

Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern bedingen über eine längere Zeit Veränderungen – sowohl bei den Kindern selbst wie auch bei den Eltern (z. B. Dockett et al. 2014; Dockett et al. 2017; Griebel & Niesel 2011; König 2017). Dass der Familie während dieses Prozesses ein massgeblicher Stellenwert zugeschrieben wird, kann u.a. aus den Bemühungen zum Angleich der Startbedingungen und der damit einhergehenden Entwicklung diverser präventiver Förderprogramme und -projekte abgeleitet werden (vgl. Edelmann et al. 2019; Schletti et al. 2021). So sollen in der Schweiz möglichst alle Familien die Gelegenheit erhalten, den Eintritt des Kindes in den Kindergarten in optimaler Weise erleben zu können und Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, bereits vor der Einschulung hinsichtlich gewisser Kompetenzen – die später auch im Kindergarten relevant werden – innerhalb der Familie gefördert zu werden (vgl. Abschnitt 1.1; 1.2). Dementsprechend kann in der Schweizer Forschungslandschaft ein Zuwachs an Studien festgestellt werden, die sich – mehrheitlich mittels Interviews und Fragebogenerhebungen – mit den Gelingensbedingungen während

der Transition des Kindes beschäftigen und dabei insbesondere die Perspektive der Kindergartenlehrpersonen, der Eltern oder jene von Akteur*innen des frühkindlichen Bildungsbereiches erfassen (z. B. Carigiet et al. 2020; Carigiet & Schaller 2020; Edelmann et al. 2019; Fasseing Heim 2014; Fasseing Heim & Weiss-Hanselmann 2020). Wenn nach Gelingensbedingungen gefragt wird, sollte ebenfalls ein Forschungsinteresse an den familialen Praktiken während der Transition und daran, was die Familien in den Monaten vor und nach der offiziellen Einschulung im Alltag leisten, konstatiert werden können. Es ist daher erstaunlich, dass in der Schweiz kaum Studien vorliegen, die sich mit diesen Praktiken befassen und sich der Transition in den Kindergarten aus einer familialen Perspektive annähern.

Auch international betrachtet können nur wenige, ethnografisch angelegte Studien, die sich fokussiert mit den Familien während der Transition des Kindes in das obligatorische Schulsystem auseinandersetzen, registriert werden; diese werden im nachfolgenden Abschnitt aufgeführt (vgl. Abschnitt 1.3.1). Um die Betrachtung der Transitionsforschung über diese Studien hinaus zu ergänzen, werden zudem Forschungsarbeiten, die sich den unterschiedlichen Startbedingungen in Familien während der Transition angenähert haben bzw. einen Beitrag zur Erörterung der Frage leisten, welche abweichenden Adressierungen seitens der Institution Schule daraus resultieren können, aufgeführt (vgl. Abschnitt 1.3.2). Darüber hinaus werden Erkenntnisse aus Interviewstudien mit Eltern referiert, womit der Fokus auf den Forschungsstand bezüglich der Eltern in der Transition gerichtet wird (vgl. Abschnitt 1.3.3). Studien, die sich mit der Perspektive des Kindes in der Transition befasst haben, finden ebenfalls Berücksichtigung (vgl. Abschnitt 1.3.4). Schliesslich werden auch die bereits erwähnten Arbeiten zu den Gelingensbedingungen behandelt (vgl. Abschnitt 1.3.5).

In Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie fokussiert der hier dargelegte Einblick in den Forschungsstand insbesondere qualitativ angelegte, deutschsprachige Forschungsarbeiten, die durch ausgewählte internationale Studien ergänzt werden ⁴.

An dieser Stelle soll zudem darauf hingewiesen werden, dass das Eintrittsalter in das obligatorische Schulsystem, international gesehen, unterschiedlich ausfällt. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass Familien bzw. Eltern und Kinder während der Transition ähnliche Veränderungen erleben – beispielsweise in der Anpassung an die neue Umgebung oder in der Bearbeitung neuer Aufgaben sowie der Entwicklung deren Rollen als Eltern bzw. als Kind (vgl. Dockett et al. 2014; Dockett et al. 2017; Griebel & Niesel 2011; König 2017; Stamm

⁴ Für einen umfassenderen Überblick zu Studien im Feld der Transition in das obligatorische Schulsystem kann auf die Studie von Edelmann et al. (2019) verwiesen werden.

2015). Daher wird die Vergleichbarkeit internationaler Forschungsbefunde im Kontext der Transition in das obligatorische Schulsystem als zumindest ansatzweise gegeben angenommen.

1.3.1 Fokus auf Familien-Ethnografien während der Transition

Mit den Untersuchungen von Brooker (2002) sowie Krinninger (2018) finden sich zwei ethnografisch angelegte Studien, die sich mit dem Familienalltag während der Transition des Kindes in das obligatorische Schulsystem befassen.

Brooker (2002, S. 14 f.) begleitete insgesamt 16 Kinder während deren Transition in die Schule in England und führte über ein Jahr hinweg teilnehmende Beobachtungen in den betreffenden Schulklassen und bei den Familien zu Hause sowie Interviews mit den Eltern und Lehrpersonen durch. Die teilnehmenden Familien werden als «working class» bezeichnet, wobei in einigen von ihnen die Eltern das Schulsystem in England nicht selbst absolviert hatten und im Familienalltag eine andere Sprache sprachen als die Unterrichtssprache (Englisch) (vgl. Brooker 2002, S. 2). Diese Studie liefert Erkenntnisse zu vorbereitenden Praktiken in den Familien sowie zu den Fragen, wie sich die Kinder im Schulalltag integrieren und welche Themen für die Eltern relevant werden.

Mit Blick auf die Vorbereitung der Kinder wird betont, dass den meisten Eltern bewusst sei, dass sie ihre Kinder auf die Schule vorbereiten müssen, damit diese einen gelungenen Start erleben (vgl. Brooker 2002, S. 117). Konkrete Praktiken, die aus der Studie hervorgehen, zeigen sich einerseits in Form des sogenannten «literacy learning» (z. B. Üben von Buchstaben, Vorlesen von Büchern, den Namen der Kinder schreiben lernen, Besuch einer Bibliothek) und andererseits in der Vermittlung mathematischer Kompetenzen, indem die Eltern mit ihren Kindern Zahlen üben und die Kinder Gegenstände zählen lassen. Auch das Erkennen und Benennen von Farben finde in den Familien statt und den Kindern würden sogenannte «educational toys» (z. B. Lego-Bauklötze, Puzzle-Spiele oder sonstige Gesellschaftsspiele) zur Verfügung gestellt (vgl. Brooker 2002, S. 56 ff.). Dem Lernen durch Spielen wird daher gemäss Brooker (2002, S. 53 f.) in den untersuchten Familien ein hoher Stellenwert beigemessen. Geprägt würden diese vorbereitenden Massnahmen, gemäss Brooker (ebd., S. 53ff.), von den schulbiografischen Erfahrungen der Eltern sowie den Einstellungen und Vorstellungen, welche die Eltern hinsichtlich ihrer Rolle als Pädagog*innen und Instruktor*innen haben.

Zudem kann als weitere Erkenntnis der Studie konstatiert werden, dass das soziale Lernen in der Familie gefördert wird und es den Familien laut Brooker (2002, S. 60 f.) wichtig ist,

dass die Kinder fähig sind, zu teilen, sich mit Personen in ihrem Umfeld zu unterhalten oder anderen Personen zuzuhören. Die Kinder würden in diesem Sinne in der Familie sozialisiert, wobei diese Sozialisation teilweise auch unbewusst stattfindet (vgl. Brooker 2002, S. 47). Mit der Sozialisation bringt Brooker (ebd.) insbesondere «the use of time and space» (beispielsweise routinemässige und wiederkehrende Ess- und Schlafgewohnheiten) sowie das «learning to take responsibility» (wie das Helfen der Kinder im Haus) in Verbindung. In diesem Zusammenhang ergänzen sich der Studie zufolge die unbewussten Lernmomente in den Familien mit den bewussten (vgl. Brooker 2002, S. 44). Es werde jenes Lernen vermittelt, das den Kindern einerseits dabei hilft, ein Mitglied der Familie zu werden und deren Kultur zu lernen, und andererseits dazu dienen soll, dass sich die Kinder in der Schulkultur zurechtfinden können (vgl. ebd.).

Wie die Kinder in der Schule zurechtkommen, hängt gemäss Brooker (2002, S. 92 ff.) damit zusammen, inwiefern den Kindern die Schule schon vor dem Eintritt bekannt ist und ob auch die Lehrpersonen die Kinder bereits kennenlernen konnten. Als hilfreich wird ebenfalls der Besuch von vorschulischen Angeboten aufgeführt (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Phase nach der Einschulung des Kindes geht als zentrale Erkenntnis aus der Studie hervor, dass für jene Kinder und Eltern, welchen das Schulsystem nicht bekannt ist, die Eingliederung und das Vertrautwerden mit dem Schulalltag längere Zeit in Anspruch nehmen (vgl. ebd.). Vor allem die Eltern werden in diesem Zusammenhang von Brooker (ebd., S. 94) als ängstlich, sich unwohl fühlend sowie unsicher darin beschrieben, was die Schule von ihnen erwartet und welche Regeln in der Schule gelten. So sehen sich der Studie zufolge die Eltern in ihrer neuen Rolle dazu verpflichtet, eine Beziehung zur Lehrperson aufzubauen, was nicht von allen Familien gleich gelingend wahrgenommen werde (vgl. ebd., S. 113 ff.). Die Transition in das obligatorische Schulsystem wird vor diesem Hintergrund gemäss Brooker (2002, S. 21) zur Aufgabe für die ganze Familie, wobei die teilnehmenden Familien das Beste für ihre Kinder wollen und sich in der Verantwortung für das Gelingen des Überganges sehen. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Krinninger, Kesselhut & Sandig (2018a, S. 246), wobei diese die Bewältigung des Überganges in die Grundschule «nicht einseitig als ‹Job› des Kindes oder der Lehrkräfte» bezeichnen, «sondern vielmehr als ein vernetztes Geschehen, in das Eltern und Kinder gemeinsam involviert sind.» In der Untersuchung von Krinninger und seinem Forschungsteam (vgl. Krinninger 2018, S. 3) wurden insgesamt zwölf Familien während rund zehn Monaten mittels einer ethnografisch angelegten Studie beim Übergang des erstgeborenen Kindes in die Grundschule in Deutschland begleitet. Nebst den

teilnehmenden Beobachtungen in den Familien und Interviews mit den Eltern wurden fotografische und videografische Selbstdokumentationen erhoben. Hauptsächlich befasste sich die Studie mit der Frage nach «neuen Themen, Praxisformen und Dinge[n], [die] in der Phase des Schuleintritts des ersten Kindes in der Familie» auftreten (ebd.).

Aus den Fallbeschreibungen der Familien geht hervor, dass sich aufgrund der familialen Rahmenbedingungen und der Familienkonstellationen unterschiedliche und individuell zu bearbeitende Aufgaben ergeben (z.B. Krinninger et al. 2018a; Krinninger, Kesselhut & Kluge 2018b). Beispielsweise kann wegen der Grösse der Wohnung die Frage nach der Platzierung des Arbeitsplatzes des (neuen) Schulkindes zum Thema werden oder sich eine alleinerziehende Mutter mit der Vereinbarung ihres Berufes mit dem Erledigen und Kontrollieren der Hausaufgaben ihres Kindes konfrontiert sehen (vgl. ebd.). So könne die Anschaffung schulbezogener Artefakte (beispielsweise eines Schreibtisches), das gemeinsame Lösen von Hausaufgaben oder die Reaktion der Eltern auf schulische Herausforderungen zu einer praktischen Bearbeitung und Anpassung des Familienalltages führen (vgl. Kesselhut & Krinninger 2019; Krinninger et al. 2018a; Krinninger et al. 2018b;). Hinsichtlich des letzteren Aspektes zeige sich dabei eine Heterogenität der Bewältigungsstrategien: Einerseits werde eine defensive und distanzierte Haltung gegenüber der Schule und den damit zusammenhängenden Herausforderungen des Kindes eingenommen (vgl. Krinninger & Schulz 2017, S. 109 ff.), andererseits sei ein «ausgeprägter Kooperationswille» seitens der Eltern erkennbar, der sich aus ihrer «pädagogisch-professionellen Sichtweise» ergebe, da sich diese Eltern gegenüber der Institution Schule als kompetent zeigen wollen (vgl. Krinninger et al. 2018a, S. 243).

Krinninger et al. (2018a, S. 246) bezeichnen den Übergang diesbezüglich als emotional aufgeladen, wobei sich die Schulerfahrungen der Kinder auch im Alltag der Eltern manifestieren würden und dies mit Frust, Angst und Sorgen einhergehen könne. So sehen sich gemäss Krinninger et al. (ebd.) die Eltern in der Verantwortung dafür, auftretende Probleme zu bearbeiten und elterliche Strategien zu entwickeln. Der Übergang wird daher auch als «kritische Phase» bezeichnet (Kesselhut & Krinninger 2019, S. 114).

Die Eltern würden sich darüber hinaus «sehr frühzeitig Gedanken zu Themen machen, die mit dem Übergang ihres Kindes in die Grundschule» zu tun haben (Krinninger et al. 2018b, S. 154). In diesem Zusammenhang wird als zentrale Erkenntnis der Studie betont, dass sich die Realisierung der frühzeitig gemachten Überlegungen auf der praktischen Ebene deutlich

länger hinauszögere (vgl. ebd.). So hätten sich beispielsweise «engere Beziehungen zu Mitschüler*innen, [der] Kontakt zu anderen Eltern oder eine Sicherheit im Umgang mit den neuen Anforderungen [...]» in den Familien erst gegen Ende des Forschungskontakts eingestellt (ebd.). Dieses asynchrone Verhältnis zwischen der frühzeitigen Anstellung von Überlegungen sowie Antizipation möglicher neuer Aufgaben im Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt und der späten praktischen Reaktion darauf macht gemäss Krinninger und Schulz (2017, S. 113) deutlich, dass der Übergang ein innerfamiliärer Prozess ist, in welchem geklärt werden muss, wer für welche Aufgaben zuständig ist und die Praktiken somit zuerst aufgeteilt und organisiert werden müssen. Darüber hinaus veranschauliche diese Asynchronität, dass die Eltern im Transitionsprozess mit ihren vorhandenen Ressourcen konfrontiert werden und diese auf die Transition adaptieren müssen (vgl. ebd.). Die Ausgangslage und die zur Verfügung stehenden Ressourcen in den Familien würden den Übergang folglich massgeblich beeinflussen (ebd.). Krinninger und Schulz (2017, S. 114 f.) beschreiben in diesem Zusammenhang die Transition als einen dynamischen Prozess, in dem die Familien mit den neuen Dynamiken der Schule verwoben würden (ebd.).

Wie schon bei Brooker (2002, S. 21) betont, wird auch in der Studie von Krinninger und seinem Forschungsteam hervorgehoben, dass sich die Familien einen erfolgreichen Verlauf des Übergangs ihres Kindes in die Grundschule erhoffen (z.B. Krinninger & Schulz 2017). Es kann somit festgehalten werden, dass Familien ihre Kinder unterstützen wollen und dass die Umsetzung dieser Unterstützung mit den in der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen und somit mit dem soziokulturellen Hintergrund in Verbindung steht. Inwiefern sich in diesem Zusammenhang in Familien bereits vor der offiziellen Einschulung unterschiedliche Startbedingungen bei den Kindern entwickeln können (vgl. Abschnitt 1.2) und wie diese vonseiten der Institution Schule adressiert werden, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

1.3.2 Fokus auf die Startbedingungen

Mit der Frage, wie sich die Startbedingungen der Kinder in Familien aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in der Schweiz manifestieren können, hat sich Edelmann (2018) befasst. Dazu wurden Eltern, deren Kinder eine vorschulische Spielgruppe mit expliziter Deutschförderung besuchten, dreimal bezüglich ihrer Erfahrungen, Erwartungen und Bildungsanregungen in der Familie sowie über den Verlauf der Transition ihrer Kinder in den Kindergarten interviewt; die Anregungsqualität in den Familien wurde mittels der HOME-

Skala ⁵ erfasst (vgl. Edelmann 2018, S. 207 ff.). Daraus resultierend konnten von Edelmann (ebd., S. 258 ff.) vier unterschiedliche Typen gebildet werden: 1) sogenannte «bildungsambitionierte Familien», in welchen die Kinder eine spielerische Förderung von mathematischen sowie lese- und schriftbezogenen Kompetenzen erfahren würden und sich eine gelingende Passung zwischen den Bildungsaktivitäten und der Institution Schule während der Transition zeige (ebd.); 2) sogenannte «bildungsinteressierte Familien ohne Migrationshintergrund», in welchen die Anregungsqualität insbesondere als Möglichkeit zur freien Entfaltung des Selbstbildungspotenzials der Kinder zum Ausdruck komme und der Eintritt des Kindes in den Kindergarten als neuer Lebensabschnitt erachtet werde, den es in diesen Familien hinsichtlich der Selbstständigkeit, der Ablösung von zu Hause und der Integration des Kindes in einer neuen Kindergruppe vorzubereiten gelte (ebd., S. 260 ff.); 3) sogenannte «bildungsinteressierte Familien mit Migrationshintergrund», die zwar hohe Leistungsansprüche an ihre Kinder stellen, jedoch die Verantwortung der Vorbereitung des Kindes hinsichtlich des Eintritts in den Kindergarten an die Spielgruppe abgeben und erwarten würden, dass dort adäquate schulvorbereitende Bildungsanregungen stattfinden (ebd., S. 262 ff.); sowie 4) sogenannte «bildungspassive Familien», in welchen zwar eine Aufwärtsmobilität aufseiten der Kinder gewünscht werde, jedoch die häusliche Anregung als marginal zu bezeichnen sei und gegenüber dem Eintritt in den Kindergarten eine eher passive Haltung eingenommen werde (ebd., S. 265 ff.).

Die Familie als Ort des Aufwachsens und die – aufgrund der soziokulturellen Lage – unterschiedlich beschaffenen Startbedingungen sowie deren Auswirkungen auf den Umgang mit schulischen Belangen wurden auch von Lareau (2003, 2011) untersucht. Lareau (z. B. 2011) hat dabei in einer mehrjährigen, ethnografisch angelegten Studie Familien aus verschiedenen sozialen Klassen in den USA begleitet und das Familienleben teilnehmend beobachtet. Insbesondere die von Lareau (2011, S. 2) herausgearbeitete Unterscheidung zwischen zwei Erziehungsstilen kann in Zusammenhang mit den Startbedingungen und dem Umgang mit der Institution Schule bzw. dem Verhalten gegenüber dieser hervorgehoben werden. Einerseits existiere der Erziehungsstil der «concerted cultivation» in den *middle-class families*, der den Kindern insofern zu schulischen Vorteilen ver helfe, als das diesen von früh auf ein

⁵ Die Home-Skala (Home Observation for Measurement of the Environment) ist gemäss Edelmann (2018, S. 223) eines der am häufigsten eingesetzten Messinstrumente «zur Erfassung der globalen Anregungsqualität im familialen Umfeld.» Zur Erfassung für die Altersgruppe von drei- bis sechsjährigen Kindern wurden in der Untersuchung von Edelmann (ebd., S. 224) die Items zu den Lernmaterialien, zur Sprachförderung, zur Wohnqualität, zur intellektuellen Stimulierung, zu den diversen Anregungen, der Akzeptanz und Modellierung sowie zur Einfühlsamkeit erfasst.

Mitspracherecht in der Erziehung gewährt werde (ebd., S. 3). Dies führt Lareau (ebd.) zufolge dazu, dass die Kinder einen angemessenen kommunikativen Umgang mit erwachsenen Personen lernen und diesen im schulischen Kontext umsetzen können sowie darüber hinaus einen sogenannten «sense of entitlement» (Berechtigungssinn) entwickeln. Andererseits würden sich – im Gegensatz zum Erziehungsstil der *middle-class families* – *working-class* und *poor families*, deren Erziehungsstil von Lareau (2011, S. 3) als «accomplishment of natural growth» bezeichnet wird, eher von der Schule distanzieren, da die in den Familien gelebte Kultur nicht mit jener der Institution Schule übereinstimme.

Wenn die Erkenntnisse von Lareau (2011) und Edelman (2018) damit verglichen werden, wie die Institution Schule mit diesen unterschiedlichen, sozio-kulturell bedingten Startbedingungen umgeht, kann konstatiert werden, dass diese Diskrepanz auch von der Bildungsinstitution bzw. dem Kindergarten herbeigeführt und hergestellt wird, wie dies beispielsweise aus der Schulethnografie von Sieber Egger und Unterwiesing (2019) hervorgeht. Deutlich wird in der Studie von Sieber Egger und Unterwiesing (2019), die in zwei Schweizer Kindergärten als Ethnografie durchgeführt wurde, dass Eltern – aufgrund ihres soziokulturellen Hintergrundes – von Kindergartenlehrpersonen unterschiedlich adressiert werden. Die Autorinnen (ebd., S. 170) schreiben dazu, dass zu Beginn des neuen Schuljahres (z. B. in Elternbriefen) gut situierte Eltern mit einem hohen Bildungs- und Kulturkapital als Eltern von kompetenten Lernkindern adressiert würden. Hingegen würden Eltern mit einem eher geringeren Bildungs- und Kulturkapital – teilweise mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – vermehrt auf den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache hingewiesen und zur Unterstützung des Sprachlernprozesses zu Hause angehalten (ebd.). «Damit werden die Eltern als bestimmte Personen in bestimmten sozialen Positionen und mit bestimmten Fähigkeiten verstanden», konstatieren Sieber Egger und Unterwiesing (ebd., S. 171). Den Eltern kommt somit zu Beginn des Schuljahres eine abweichende Norm der Anerkennung entgegen, wobei insbesondere deren Unterstützung zu Hause unterschiedlich bewertet wird (vgl. ebd.). In der Betrachtung des Schweizer Forschungskontextes kann daher auch festgehalten werden, dass in Kindergärten tätige Lehrpersonen Kinder, «die in benachteiligten Familienverhältnissen aufwachsen und/oder eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen», in Interviews als besonders herausfordernd beschreiben würden (vgl. Edelman et al. 2018, S. 146). Damit wird aus den Erkenntnissen der Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich die Orientierung des Kindergartenunterrichts an sogenannten Mittelschichtfamilien erkennbar, wobei die interviewten Kindergartenlehrpersonen eine klare Vorstellung davon

hätten, mit welchen Kompetenzen Kinder im Kindergarten starten sollten (vgl. ebd., S. 176). Die von den Kindergartenlehrpersonen angeführten Kompetenzen (vgl. 2018, S. 147 f.) können dabei mehrheitlich mit der von Stamm (2015, S. 25) beschriebenen «Kindergartenfähigkeit» in Verbindung gebracht werden. Entsprechend haben gemäss Edelmann et al. (2018, S. 147 f.) die interviewten Kindergartenlehrpersonen die folgenden Aspekte erwähnt: sich selbstständig an- und ausziehen, selbstständig zur Toilette gehen, ein wenig zählen, malen und mit der Schere umgehen können sowie sich in eine Gruppe einfügen, mit anderen Kindern umgehen und ein wenig stillsitzen können. Mit Blick auf diese Kompetenzen hätten die Lehrpersonen geschildert, dass sich die Kinder hinsichtlich dieser klar unterscheiden würden; diese Tatsache sei vor allem mit der familialen Anregungsqualität in den ersten vier Jahren sowie auch mit dem jungen Alter und der verfrühten Einschulung in Verbindung zu bringen (vgl. ebd., S. 146). Auch hier wird somit eine implizit unterschiedliche Adressierung der Eltern deutlich, wobei die Startbedingungen der Familien von den interviewten Kindergartenlehrpersonen als abweichend entworfen werden und dadurch davon gesprochen werden kann, dass die Kindergartenfähigkeit in den Augen der Lehrpersonen nicht bei allen Kindern gegeben sei (vgl. Edelmann et al. 2018).

1.3.3 Fokus auf die Eltern in der Transition

Deutlich wurde bis anhin, dass Familien bzw. Eltern zwar unterschiedlich adressiert werden, diese jedoch ihre Kinder in der Transition weitgehendst bestmöglich unterstützen wollen (vgl. Abschnitt 1.3.1; 1.3.2). Urban, Schulz, Meser und Thoms (2015, S. 9) konstatieren diesbezüglich, dass Eltern in der Transition «in gewisser Weise doppelt gefordert» seien, indem sie «einerseits eine wichtige Ressource für das in der Transition befindliche Kind» darstellen, andererseits jedoch auch selbst «unmittelbar in den Transitionsprozess involviert» sind. So wird der Schuleintritt von Eltern generell als bedeutsamer Moment beschrieben (vgl. Ackesjö 2017; Andresen, Künstler & Seddig 2015; Buse 2017; Dockett & Perry 2004; Grasshoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger 2013; Hellmich 2007; Hunner-Kreisel & Steinbeck 2018). Insbesondere in Deutschland haben sich dabei einige Studien auf die Perspektive der Eltern während des Überganges bzw. der Transition deren Kinder in die Grundschule fokussiert und diese vornehmlich mittels Interviews erhoben.

Beispielsweise schildern Andresen et al. (2015) sowie Grasshoff et al. (2013) auf Grundlage ihrer durchgeführten Interviewstudien, dass sich die Gedanken der Eltern hinsichtlich der Einschulung des Kindes auf die schulischen Anforderungen, die Motivation des Kindes, die

Integration in die neue Peer-Gruppe und die Bewältigung des Schulweges fokussieren würden. Die Eltern würden darüber hinaus davon berichten, dass sie Kompetenzen wie das Lesen, Schreiben und Rechnen in einer spielerischen Art und Weise mit ihren Kindern üben würden (vgl. ebd.). Auch das Führen von Gesprächen mit Kindern und das Beantworten von Fragen der Kinder werde als Teil der Vorbereitung von Eltern beschrieben (vgl. ebd.); des Weiteren würden schulbezogene Gegenstände besorgt (vgl. Beelmann 2006; Grasshoff et al. 2013). Entsprechend sehen sich die Eltern als «Moderatoren des Übergangsprozesses» und in ihrer Verantwortung, den Übergang gelingend zu gestalten (Buse 2017, S. 38; siehe auch Brooker 2002; Krinninger & Schulz 2017).

Nach dem ersten Schultag würden die Eltern – wie vergleichend von Krinninger und seinem Forschungsteam festgestellt wird (vgl. Abschnitt 1.3.1) – den Tagesablauf als massgeblich durch die vorgegebenen Zeiten der Schule beeinflusst wahrnehmen und damit einhergehend die Betreuung als neu zu organisierende Aufgabe beschreiben (vgl. Andresen et al. 2015; Buse 2017; Grasshoff et al. 2013; Hunner-Kreisel & Steinbeck 2018; Tietze, Rossbach & Grenner 2005). Zudem wirke sich die Strukturierung des Schullalltages auch auf die Arbeitsstellen der Eltern aus (vgl. ebd.). Ebenfalls müssten sich Eltern mit Herausforderungen des Kindes im Umgang mit anderen Kindern sowie Abschieds- oder Trennungsproblemen auseinandersetzen, wie dies in der Schweizer Studie von Carigiet et al. (2020, S. 200) konstatiert wird. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass sich die Eltern nach der offiziellen Einschulung darum kümmern würden, dass sich die Kinder in der Schule wohl fühlen und bei Herausforderungen das Gespräch zu Lehrpersonen oder der Schulleitung suchen würden (vgl. Buse 2017, S. 384 f.; siehe auch Krinninger et al. 2018a). Werden Eltern dahingehend interviewt, mit welchen zentralen Themen sie retrospektiv die Transition ihres Kindes in die obligatorische Schule verbinden, so könne ein Jahr nach dem Schulbeginn festgehalten werden, dass die logistische Organisation als durchaus herausfordernd wahrgenommen werde, sich die Sorgen und Gedanken vor dem Schulbeginn bewahrheitet hätten, der Schuleintritt rückblickend als plötzlich und rasch stattfindend beschrieben wird und die erste Transition als die schwierigste empfunden würde (vgl. Buse 2017; Miller 2015). Hier kann mit Ackesjö (2017, S. 157) und einer schwedischen Studie ergänzt werden, dass jene Eltern, für welche es sich um die erste Transition handelt bzw. deren erstgeborenes Kind in die Schule eintritt, als besorgter beschrieben werden und die Eltern ihre Kinder als klein, vulnerabel und noch nicht abschliessend bereit für den Schuleintritt wahrnehmen würden. Vor diesem Hintergrund geht hervor, dass die Eltern sowohl ihre eigene Position während

der Transition wie auch den Verlauf der Transition stellvertretend für ihre Kinder reflektieren. Antizipiert werden dabei mögliche Herausforderungen in der Schulbereitschaft der Kinder (z.B. Andresen et al. 2015; Grasshoff et al. 2013), in Zusammenhang mit der Entwicklung der eben beschriebenen sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder (vgl. Ackesjö 2017) sowie hinsichtlich des kindlichen Verhaltens und der Passung dieses mit der Schule (z.B. Buse 2017). Wenn dabei auf die Schweizer Forschungslandschaft und die Phase nach dem Start des Kindergartens fokussiert wird, kann festgehalten werden, dass Eltern ihre Kinder als vermehrt müde beschreiben und auch von einem erhöhten «Bedürfnis nach Ruhe, Erholung und Schlaf» berichtet werde (vgl. Carigiet et al. 2020, S. 200). Positive Aspekte, die Eltern für ihre Kinder nach deren Kindergartenstart beschreiben, sind die Freude am Kindergarten und dass sich die Kinder selten über diesen beklagen würden; die Kinder würden die Kindergartenlehrperson mögen und auch vom Kindergarten erzählen (vgl. Edelmann et al. 2018, S. 156).

Anschliessend an diese Ausführungen soll im nächsten Abschnitt darauf eingegangen werden, wie sich die Kinder selbst in der Transition wahrnehmen und mit welchen Themen sie ihre Einschulung verbinden.

1.3.4 Fokus auf die Kinder in der Transition

Auf das Erleben der Kinder in der Transition haben sich beispielsweise Ackesjö (2013, 2014), Einarsdóttir (2003) und Margetts (2013) fokussiert, die mittels teilnehmender Beobachtung und Gruppendiskussionen – in vorschulischen Institutionen sowie in der Schule – Kinderperspektiven erhoben haben. Aus diesen Studien wird ersichtlich, dass Kinder den Schulbeginn mit dem Bilden von Freundschaften in der neuen Peer-Gruppe, dem Befolgen von Schulregeln, dem Wissen um die Schulstrukturen, den vorgegebenen zeitlichen Abläufen, dem Benehmen während des Unterrichts und den entsprechenden Verhaltensregeln im Klassenzimmer sowie mit dem Aneignen von «academic skills» (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen und Malen) in Verbindung bringen und damit eine gewisse Vorstellung davon zu haben scheinen, was mit dem Eintritt in die Schule auf sie zukommt (vgl. Ackesjö 2013, 2014; Einarsdóttir 2003; Margetts 2013). Diese Vorstellung gehe mit Vorfreude sowie mit gewissen Ängsten, insbesondere in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb und dem Beenden alter Freundschaften, dem Stillsitzen an Tischen, dem konzentrierten Arbeiten und dem Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens, einher (vgl. Ackesjö 2013, 2014; Einarsdóttir 2003). Wenn Kinder nach einigen Monaten in der Schule gefragt werden, was sie mit dieser assoziieren zeigt sich gemäss der bereits erwähnten Studie von Brooker (2002, S. 107), dass

die Schule von den Kindern mit dem Spielen oder dem Erlernen von Klassenregeln in Verbindung gebracht wird.

1.3.5 Fokus auf die Gelingensbedingungen in der Transition

Zum Abschluss der Darlegung des Forschungsstandes soll nun darauf eingegangen werden, wann eine Transition als gelungen wahrgenommen wird und welche Faktoren dabei im aktuellen Forschungskontext relevant gemacht werden. An die im vorangegangenen Abschnitt ausgeführten Perspektiven der Kinder anknüpfend wird die Transition für diese dann als gelingend beschrieben, wenn sie sich im Kindergarten bzw. in der Schule wohlfühlen und positive Emotionen äussern sowie neue Sozialkontakte knüpfen und auch ihre personalen Kompetenzen (z. B. die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen) erweitern können (vgl. Carigiet et al. 2020, S. 200). Ergänzend wird eine gelungene Transition bei Kindern damit in Verbindung gebracht, dass sie die Unterrichtssprache verstehen, mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen sowie bereits vor dem Kindergarten geschlossene Freundschaften weiterhin pflegen können (vgl. Carigiet & Schaller 2020, S. 201 f.). Gemäss Fasseing Heim und Weiss-Hanselmann (2020, S. 26) wären zudem, von Seiten der Kindergartenlehrpersonen, «eine feinfühligere Unterstützung, der Aufbau einer tragfähigen Beziehung [und] Vertrauen» für eine gelungene Transition der Kinder in den Kindergarten notwendig. Zudem seien für das Kind das institutions- sowie bildungsbezogene Vorwissen, die vorgängig erlebten Gruppenerfahrungen, der Ablösungsprozess von den Eltern, die Wünsche der Kinder im Kindergarten sowie die elterliche Unterstützung relevant (vgl. Fasseing Heim 2014, S. 183 ff.). Inwiefern die Transition gelingt, wird darüber hinaus in unterschiedlichen Studien mit dem Besuch eines vorschulischen Angebotes in Zusammenhang gebracht; das Wahrnehmen solcher Angebote wird als durchaus positiv für den Prozess der Transition angesehen (vgl. Dockett & Perry 2008; Edelmann et al. 2018; Edelmann et al. 2019).

Jedoch sollten gemäss Edelmann et al. (2019, S. 41) nicht nur die Kinder, sondern die gesamte Familie während der Transition im Mittelpunkt stehen. Dies könne durch gezielte Begleitangebote sowohl für Kinder wie auch für Eltern, durch die Früherkennung möglicher Belastungsfaktoren in den Familien sowie durch die Stärkung der Familie als Bildungsort – z. B. mittels passender Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. Abschnitt 1.2) – realisiert werden (vgl. Edelmann et al. 2019, S. 41).

Damit ergäben sich auch für Eltern Faktoren, die dazu führen, dass diese die Transition als mehr oder weniger gelingend wahrnehmen, was – wenig erstaunlich – vor allem damit zu tun habe, wie gut das Kind die Transition erlebt hat (vgl. Edelmann et al. 2018, S. 156). Was

sich Eltern in Zusammenhang mit einem gelungenen Übergang wünschen, hänge mit dem Bedürfnis nach frühzeitigen kindergartenbezogenen Informationen zusammen, wobei «sich späte Informationen erschwerend auf die Planung ihrer Berufstätigkeit und der Betreuung des Kindes» auswirken würden (Carigiet & Schaller 2020, S. 38 f.). «Eine behutsame und schrittweise Eingewöhnung der Kinder in den Kindergarten, bei der sie stärker einbezogen sind als bisher», eine Reduktion des Pensums im Kindergarten und der Ausbau von übergangsbezogenen Unterstützungsangeboten können als weitere Wünsche von Eltern aufgeführt werden (ebd.). Bei Griebel, Wildgruber, Schuster & Radan (2017, S. 30) wird darüber hinaus die Qualität des Kontaktes zwischen den Eltern und den Lehrpersonen als massgebend für die subjektive Einschätzung des Erlebens der Eltern in der Transition beschrieben und die Möglichkeit zur Partizipation im Schulalltag als relevant eingeschätzt. Sogenannte «Kooperationsaktivitäten» wurden bereits in einer früheren Studie von Griebel, Wildgruber, Held, Schuster & Nagel (2013, S. 39) als unterstützend für Eltern herausgearbeitet. Zudem wird von der Autorengruppe hervorgehoben, dass «andere Eltern eine wichtige Ressource für die wahrgenommene Unterstützung von angehenden Eltern eines Schulkindes» darstellen und sich Eltern in der Transition dann als benachteiligt erleben würden, wenn sie «innerhalb der Elternschaft schlechte oder keine Beziehungen» hätten (ebd., S. 40).

1.4 Forschungsbedarf, Ableitung der Fragestellungen und Konzeption der Studie

In der Betrachtung des Forschungsstandes wird deutlich, dass der Familie in der Transition des Kindes in das obligatorische Schulsystem ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Dies ist insbesondere deswegen der Fall, weil die Familie als Ort der frühen Förderung und Möglichkeit zur Vorbereitung schulrelevanter Kompetenzen angesehen wird und das Gelingen der Transition mit dieser Möglichkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. Abschnitt 1.3.2; 1.3.5). Dazu kann festgehalten werden, dass, wenn Familien ihre Kinder <kindergartenfähig> vorbereiten (vgl. Stamm 2015), diese Vorbereitung den Kindern im Schweizer Bildungssystem bzw. im Kindergarten hinsichtlich der dort erwarteten Kompetenzen zu einem anschlussfähigen Start verhelfen sollte (vgl. Abschnitt 1.3.2). Deutlich wird jedoch, dass die Startbedingungen der Kinder in der Betrachtung der bisher durchgeführten Studien als unterschiedlich und als davon abhängig beschrieben werden können, inwiefern sich die Eltern in der Verantwortung sehen, im Familienalltag bereits ein schulähnliches Lernumfeld zu gestalten und mit dem sozio-kulturellen Hintergrund in Verbindung zu stehen scheinen (vgl. Brooker 2002; Edelmann 2018). Umso erstaunlicher ist es daher, dass zwar definiert wird,

wie im Schweizer Bildungskontext eine passende Vorbereitung auszusehen hätte (z.B. Kanton Bern 2020) und Eltern in Interviews auch davon berichten würden (vgl. Abschnitt 1.3.2; 1.3.3), jedoch bis anhin in der Schweiz noch nie der Frage nachgegangen wurde, was in den Familien während der Transition in den Kindergarten tatsächlich geschieht und welche (vorbereitenden) Praktiken stattfinden. Wenn diesbezüglich die bisher durchgeführten Forschungsarbeiten betrachtet werden, ist davon auszugehen, dass vor dem Schulbeginn vorbereitende Praktiken im Rahmen einer spielerischen Förderung – beispielsweise das Lesen, Rechnen und Schreiben – stattfinden sollten und anregungsreiches Spielmaterial zur Verfügung gestellt würde (vgl. Abschnitt 1.3.1; 1.3.2; 1.3.3). Der Fokus liegt jedoch nicht nur auf diesen schulvorbereitenden Praktiken, sondern Eltern würden sich beispielsweise auch mit Gedanken zur sozialen Akzeptanz des Kindes oder mit dem Schulweg auseinandersetzen (vgl. Abschnitt 1.3.1; 1.3.3). Nach der Einschulung würden sich Familien darüber hinaus nicht nur damit befassen, wie das Kind zu Hause – etwa beim Lösen von Hausaufgaben – in schulischen Belangen unterstützt werden kann, sondern auch mit familialen Themen (die beispielsweise die Organisation des Familienalltages oder den Umgang mit Ablösungs- und Trennungproblemen betreffen), die über die Unterstützung des schulischen Lernens hinausgehen (vgl. Abschnitt 1.3.3). Es kann somit festgehalten werden, dass die Transition einerseits mit Bildungsanforderungen einhergeht, welche (implizit) an die Familien gestellt und von diesen – in Abhängigkeit ihres soziokulturellen Hintergrundes – aktiv bearbeitet werden. Jedoch können auch weitere Aspekte die Transition beeinflussen. Diesbezüglich wird insbesondere die ethnografische Studie von Krinninger und seinem Forschungsteam (vgl. Kesselhut & Krinninger 2019; Krinninger et al. 2018a; Krinninger et al. 2018b; Krinninger & Schulz 2017) relevant. Diese macht ersichtlich, dass die Transition ein dynamischer Prozess ist, der mit dem bestehenden Familienalltag vereinbart werden muss, und die Familien erstens mit individuell zu bearbeitenden Themen konfrontiert werden und zweitens auch unterschiedlich auf Herausforderungen und Aufgaben reagieren können (vgl. Abschnitt 1.3.1).

Entworfen wird die Transition vor diesem Hintergrund als sowohl für Kinder wie auch für Eltern mit neuen Aufgaben, potenziellen Herausforderungen und Emotionen einhergehendes Phänomen, welches sich im Spannungsverhältnis zwischen den schulischen Anforderungen, den in den Familien belangvollen Themen sowie deren rahmenden soziokulturellen Möglichkeiten, Werten und Normen bewegt. Es wird folglich deutlich, dass – wenn die Tran-

sition in den Kindergarten betrachtet wird – nicht nur die schulbezogenen und mit der schulischen Bildung des Kindes zusammenhängenden Praktiken in Familien fokussiert werden sollten, sondern darüber hinaus die individuellen Facetten, der sich in der Transition befindenden Familien, ebenfalls beachtet und es Familien somit ermöglicht werden sollte, ihre subjektive Perspektive auf die Transition darlegen zu können.

Der hier zu adressierende Forschungsbedarf besteht somit darin, die Transition in den Kindergarten aus einer familialen Perspektive so zu explorieren, dass einerseits schulvorbereitende Praktiken sowie andererseits die für die Familien relevanten Themen fokussiert werden und diesbezüglich die Phase vor der Einschulung sowie ebenfalls den Zeitraum nach dem ersten Tag im Kindergarten in den Blick zu nehmen, um die Transition als Prozess abbilden zu können. Relevant scheint zudem, dass es sich bei der Erforschung der Transition um Familien handeln sollte, deren erstgeborenes Kind in den Kindergarten eintritt, damit die Familien möglichst unvoreingenommen ihre Perspektive darlegen können.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Studie der Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten und der Frage, wie diese von in der Schweiz lebenden Familien bearbeitet wird. Von besonderem Interesse sind die individuellen familialen Themen, die schulvorbereitenden Praktiken, die Anpassungsleistungen – die nach dem Start des Kindergartens in den Familien zu erwarten sind – und die hieraus resultierenden Veränderungen für die Familien. Aus diesem Forschungsgegenstand abgeleitet ergibt sich die folgende leitende Fragestellung:

Wie erleben und gestalten Familien die Transition ihres erstgeborenen Kindes in den Kindergarten?

Die Hauptfragestellung lässt sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen weiter ausdifferenzieren:

1. Familiäre Perspektive auf die Transition (Erleben): Von besonderem Interesse ist auf dieser Ebene, wie die Transition in den Kindergarten in den Familien unter den jeweiligen familiären Rahmenbedingungen wahrgenommen und erlebt wird. Dies bedeutet, dass danach gefragt wird, welche familienspezifischen Themen mit der Transition einhergehen, welche Veränderungen beschrieben werden und inwiefern sich aus der Perspektive der Familie Herausforderungen während der Transition ergeben. Die Unterfragen lauten wie folgt:

- Welche Themen werden von den Familien während der Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten als relevant erachtet?
 - Welche Veränderungen und allfälligen Herausforderungen erleben die Familien während der Transition?
2. Aktive Herstellung der Transition in der Familie (Gestalten): Auf dieser Ebene ist die praktische Bearbeitung der Transition von Interesse. Diesbezüglich wird danach gefragt, welche neuen, insbesondere schulvorbereitenden Praktiken sich in den Familien während der Transition feststellen lassen sowie welche Praktiken zur Anpassung und Adaption hinsichtlich des Kindergartens als einer neuen Institution im Familienalltag beobachtet werden können. Es geht somit darum, zu erörtern, wie die Transition im jeweiligen familialen Alltagskontext aktiv hergestellt und gestaltet wird. Die Unterfragen lauten wie folgt:
- Welche neuen Praktiken lassen sich in den Familien während der Transition feststellen?
 - Wie bereiten die Familien ihre Kinder auf den Kindergarten vor?
 - Welche Praktiken zur Adaption des Familienalltags in Bezug auf den Kindergarten können beobachtet werden?

Mit der Studie ist das Ziel verbunden, die Transition aus einer familialen Perspektive zu beleuchten und auf hierfür relevante Themen sowie Praktiken aufmerksam zu werden. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgt somit aus einer praxeologischen Perspektive (z. B. Reckwitz 2003, vgl. Abschnitt 2.3) und orientiert sich diesbezüglich am Konzept des Doing Family (2.1.1) sowie des Doing Transition (vgl. Abschnitt 2.2.2). Es wird folglich davon ausgegangen, dass die Transition – als Aufgabe für die gesamte Familie – innerhalb des bereits bestehenden und aktiv herzustellenden Familienalltages bearbeitet und so beobachtbar wird. Daraus resultierend ist die vorliegende Untersuchung als ethnografische Feldforschung konzipiert (vgl. Kapitel 3; 4), die insbesondere die teilnehmende Beobachtung sowie das Führen leitfadengestützter Interviews fokussiert (vgl. Abschnitt 4.1.2; 4.1.3). Auf der Basis dieser Überlegungen kann die vorliegende Studie einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung – als Transitionsforschung in Familien, im Bezugsrahmen des Schweizer Bildungssystems – zugeordnet werden.

1.5 Aufbau der vorliegenden Arbeit

An diese einleitenden Vorüberlegungen und die Formulierung der Forschungsfragen anschliessend ist die vorliegende Studie wie folgt aufgebaut:

Im *zweiten Kapitel* werden relevante theoretische Bezüge hergestellt: Um sich dem Gegenstand des Forschungsvorhabens – der Transition in den Kindergarten des erstgeborenen Kindes in Familien – annähern zu können, werden theoretische Grundlagen zur ‹Familie› sowie zur ‹Transition› erarbeitet. Dabei wird insbesondere auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie praxeologische Betrachtungsweisen eingegangen, die es erlauben, die Transition in den Kindergarten in Familien heuristisch als praktischen Vollzug zu fassen. Die methodologische Verortung der vorliegenden Studie im *dritten Kapitel* schliesst an die theoretischen Grundlagen und die entworfene konzeptionelle Rahmung an. So werden Überlegungen zur Ethnografie als Forschungsstrategie angestellt und deren Auswahl für das vorliegende Forschungsvorhaben wird begründet. Im *vierten Kapitel* wird die methodische Vorgehensweise dargelegt und auf die ethnografische Ausrichtung der vorliegenden Studie, in welcher die teilnehmende Beobachtung mit dem Führen von Interviews vereint wird, eingegangen. Dazu werden Informationen zum Feldzugang, zur Durchführung der Feldforschung sowie zum vorliegenden Datenkorpus gegeben und die Feldforschung wird reflektiert. Zudem erfolgen Ausführungen zu den zugrunde liegenden Auswertungs- und Analyseverfahren.

Im Anschluss an die Darlegung der Methodik beinhalten die *Kapitel fünf bis neun* die fallzentrierten Beschreibungen der familialen Transitionen. Der Aufbau und die Darstellungsweise dieser empirischen Kapitel werden vorangehend geschildert (vgl. Abschnitt 4.2.4). Die fallzentrierten Beschreibungen werden anschliessend im *Kapitel zehn* fallvergleichend betrachtet, reflektiert und die Erkenntnisse in den Forschungsstand eingebettet. Die Studie endet in den *abschliessenden Überlegungen* (vgl. *Kapitel 11*), in welchen ein Rückblick, Einblick sowie Ausblick referiert werden.

2 Theoretische Bezüge: Familie, Transition und Praktiken

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Transition in den Kindergarten in der Familie zu beleuchten und aufzuzeigen, welche Themen in den Familien während der Transition Relevanz erlangen, welche neuen Praktiken im Allgemeinen und welche schulvorbereitenden Praktiken im Speziellen festgehalten werden können sowie welche Anpassungsleistungen erbracht werden. So interessiert sich die Studie auch für die Veränderungen und allfälligen Herausforderungen, die sich in den Familien ergeben. Um sich diesem Forschungsvorhaben annähern zu können und unter der Prämisse, dass Forschungsvorhaben in sich selbst als theoriegeleitet und nicht als «theoriefreier Raum» zu betrachten sind (vgl. Bereswill & Rieker 2008, S. 425), werden nachfolgend gegenstandsspezifische – sich an phänomenologischen und praxeologischen Prinzipien orientierende – theoretische Bezüge zur Familie (vgl. Abschnitt 2.1) sowie zur Transition (vgl. Abschnitt 2.2) entfaltet, die in praxeologischen Überlegungen münden (vgl. Abschnitt 2.3).

Die theoretischen Bezugspunkte und Vorüberlegungen dienen der konzeptuellen Rahmung der Studie und sollen in ihrer heuristischen Funktion das Forschungsvorhaben und die Datenanalyse lenken (vgl. Bereswill & Rieker 2008; Hirschauer 2008; Kalthoff 2008).

2.1 Familie

Aus erziehungswissenschaftlichen und sozialtheoretischen Blickwinkeln ist die Familie vielfältig diskutiert worden; die Definition des Familienbegriffes hat sich über die letzten Jahre konstant verändert (z. B. Ecarius, Köbel & Wahl 2011; Hurrelmann & Bauer 2020; Mollenhauer, Brumlik & Wudtke 1975; Nave-Herz 2012). Ein besonderes Augenmerk im Diskurs um die Begriffsdefinition der Familie kommt ihrer historischen Entwicklung zu (z. B. Ecarius et al. 2011; Hurrelmann & Bauer 2020; Nave-Herz 2012). Der Wandel der Familie bzw. der Familienform wird beispielsweise von Ecarius et al. (2011, S. 10) dahingehend beschrieben, dass sich diese von der «bürgerlichen Familie als epochales Leitbild» im 19. Jahrhundert hin zur Auffassung der Familie als «Pluralisierung von Lebensformen und Milieus» entwickelt habe. Diese Pluralisierung von Lebensformen führt dazu, dass heute nicht mehr von einer geltenden Idealform der Familie ausgegangen werden kann und neue Formen – beispielsweise gleichgeschlechtliche Partnerschaften mit Kindern oder alleinerziehende Mütter bzw. Väter und ihre Kinder – ebenso als Familie anerkannt werden sollten wie Familien, die aus einer Ehegemeinschaft zwischen Mann und Frau sowie deren Kind(ern) bestehen (z. B. Ecarius et al. 2011; Müller & Krinninger 2016). Dies bedeutet, dass die Familie per Definition nicht an eine bestimmte Familienform oder an

bestimmte kulturelle Traditionen (wie eine Ehebeziehung oder Beziehung zwischen zwei gleichgeschlechtlichen, erwachsenen Personen) gebunden ist (z.B. Hurrelmann & Bauer 2020). Entsprechend darf die Bezeichnung als Familie nicht davon abhängig gemacht werden, «ob Kinder eine biologische oder eine soziale Beziehung zu ihren Eltern haben» (Hurrelmann & Bauer 2020, S. 151). Hurrelmann und Bauer (ebd.) definieren die Familie folglich als «eine private Lebensform, die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind in enger persönlicher Verbundenheit, solidarischer Beziehung und verlässlicher Betreuung charakterisiert ist» (ebd.). Familien erhalten vor diesem Hintergrund die Vollmacht, «im Kontext der ökonomischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen und Ressourcen» eigenständig über ihre Lebensform entscheiden zu können (Jurczyk, Lange & Thiessen 2014, S. 7 f.). Die Offenheit gegenüber dieser Vielseitigkeit der familialen Lebensformen führt dazu, dass «die Struktur des Lebens in persönlichen Beziehungen zunehmend selbst gestaltet» und «durch vielfältige Praktiken gefunden, umgesetzt und immer wieder neu ausbalanciert werden» muss und eine Familie, aus dieser Perspektive betrachtet, sich selbst und somit auch ihre Lebensform praktisch herstellt (vgl. ebd.).

Die Aufmerksamkeit, die diesem Familienbegriff – im Sinne einer aktiven und praktischen Herstellung – seit einiger Zeit entgegenkommt (z. B. Finch 2007; Jurczyk et al. 2014; Jurczyk 2014, 2018, 2020; Krinninger 2018; Morgan 2011; Müller 2013) kann für die vorliegende Studie fruchtbar gemacht werden: Wenn die Familie als aktive Herstellung – als sogenanntes «Doing Family» (vgl. ebd.) – begriffen wird, kann im Hinblick auf den Gegenstand der Transition im Kontext der Familie danach gefragt werden, welche Familienform die Familie herstellt, was die einzelnen Familienmitglieder tun, damit der Familienalltag und letztlich die darin stattfindende Transition ermöglicht wird und wie die Mitglieder der Familie als zusammengehörige Gruppe während der Transition miteinander umgehen. Im Folgenden wird das Doing Family näher bestimmt und vor allem auf die im deutschsprachigen Raum relevanten Ausführungen von Jurczyk et al. (2014) bzw. Jurczyk (2014, 2018, 2020) Bezug genommen.

2.1.1 Doing Family: die Familie als aktive Herstellungsleistung

Die Idee, die der Konzeption der Familie als aktive Herstellungsleistung zugrunde liegt, geht davon aus, dass die Familie nicht als Set von relativ statischen Strukturen und Positi-

onen angesehen werden kann (vgl. Jurczyk et al. 2014). Vielmehr wird die Familie, in Anlehnung an West & Zimmerman (1987) ⁶ und deren Ausführungen zum «doing gender», als «Doing Family» begriffen (z. B. Jurczyk et al. 2014; Morgan 2011; Nelson 2006). Damit wird akzentuiert, «dass es kein «natürliches» Familienhandeln gibt», sondern «immer sozio-kulturelle Kontexte und Vorstellungen darüber [mitbestimmen], wie Familie gelebt» (Jurczyk et al. 2014, S. 11) wird, und die Familien eigenständig und auf Grundlage ihrer ökonomischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen und Ressourcen über die Herstellung ihrer Familienform entscheiden (vgl. Jurczyk et al. 2014, S. 8). So wird im «Doing Family» darauf fokussiert, «was die Einzelnen konkret tun, damit Familie als ein mit nahen Anderen geteilter Lebenszusammenhang möglich wird und bleibt» (Jurczyk et al. 2014, S. 7). Deutlich wird dadurch, dass in diesem Ansatz von Praktiken ausgegangen wird, die sich im Familienalltag vollziehen und somit eine praxeologische Perspektive auf die Familie eingenommen wird (vgl. Jurczyk 2014; Abschnitt 2.3). Konkret gehe es demnach im Doing Family darum, den Alltag praktisch lebbar zu machen und das Funktionieren der Familie sicherzustellen, indem organisatorische Fragen (wie «wer was wann macht [...] und ob etwa ein Abendessen als Familie zustande kommt») geklärt werden und Gemeinsamkeit hergestellt wird (vgl. Jurczyk 2020, S. 29). Während der Herstellung der Gemeinsamkeit würden die organisatorischen Tätigkeiten in den Hintergrund und die «identitätsorientierte Konstruktion von Familie als zusammengehörige Gruppe» in den Vordergrund rücken (ebd., S. 30). Auf diese Weise würden «durch Prozesse der Inklusion und Exklusion» soziale Bindungen, Zugehörigkeit, ein «Wir-Gefühl» und somit Intimität innerhalb der Familie konstruiert (ebd.).

Im Doing Family geht es somit um das «Tun» im Familienalltag (Jurczyk 2014, S. 63). Dabei besonders relevant sind gemäss Jurczyk (2014, S. 63) Routinen und Rituale, die dem Alltag Struktur geben und die familiäre Ordnung und Identität reproduzieren. Routinen als gewohnheitsmässige und als selbstverständlich wahrgenommene Handlungen würden durch die Rituale, als stereotypisierte Handlungsabläufe im Alltagshandeln, symbolisch abgerundet (vgl. ebd., S. 63). Das Tun innerhalb der Familie bzw. die Organisation sowie

⁶ West und Zimmermann (1987, S. 126) entwerfen in ihrer Studie eine neue Perspektive auf den Gender-Begriff und begründen das «doing gender». Sie gehen davon aus, dass Gender von Frauen und Männern durch eine Reihe von Aktivitäten und Interaktionen aktiv hergestellt wird und zur Expression der Weiblichkeit bzw. Männlichkeit führt (vgl. ebd.). Sie führen dazu aus: «The man «does» being masculine by, for example, taking the woman's arm to guide her across a street, and she «does» being feminine by consenting to be guided and not initiating such behavior with a man» (vgl. ebd., S. 135).

Herstellung von Gemeinsamkeit kann dabei als «inneres Doing» verstanden werden (ebd.). Wenn sich eine Familie nach aussen hin präsentiert, wird von «displaying family» gesprochen (vgl. Finch 2007). So besteht gemäss Finch (2007, S. 66) neben dem Doing Family die Hauptaufgabe der Familie darin, gegenüber externen Akteuren deutlich zu machen, welche Bedeutung die familialen Praktiken haben.

«My central argument is that families need to be <displayed> as well as <done>. By <displaying> I mean to emphasize the fundamentally social nature of family practices, where the meaning of one's actions has to be both conveyed to and understood by relevant others if those actions are to be effective as constituting <family> practices.» (Finch 2007, S. 66)

Entsprechend müssen Familien gegenüber einem Publikum immer wieder zur Darstellung bringen «dass es sich um Beziehungen mit einer spezifischen Qualität handelt, die sich von anderen sozialen Beziehungen unterscheiden und die konstitutiv sind für das Zusammensein als Familie» (Krinninger 2018, S. 8). Eine weitere Ebene, die dadurch im Doing Family relevant werde, sei die sogenannte «Care»-Leistung, die deutlich mache, dass die Familie die von aussen an sie herangetragenen Aufgaben – wie die «Verantwortung für die Erziehung, Förderung, Sozialisation sowie die emotionale und materielle Versorgung von Kindern» (Jurczyk 2018, S. 145) – übernehme und praktisch herstelle.

«Care ist die Klammer und gleichzeitig der Prozess, der persönliche Beziehungen in Familien zusammenhält und Bindung stiftet, sei es als Erwartung aneinander oder als praktisches Tun. Fürsorge bzw. Care ist zwar grundsätzlich eine Haltung, mit der Menschen sich begegnen. Realisiert sich diese Haltung jedoch nicht als Praxis, so wird sowohl die gesellschaftliche Funktion als auch das subjektive Bedürfnis nach wechselseitiger Fürsorge und Bindung verfehlt.» (Jurczyk 2014, S. 9)

Familie aktiv herzustellen, bedeutet somit ebenfalls, die Care-Leistungen zu erbringen bzw. Fürsorgeaufgaben praktisch im Alltag zu bearbeiten (vgl. Jurczyk 2014; 2018; 2020). In dieser Betrachtung wird die Familie folglich zum Lern- und Bildungsort, worauf im nachfolgenden Abschnitt vertiefter eingegangen wird.

2.1.2 Familie als Lern- und Bildungsort

Der Familie kommt die Bedeutung zu, als primärer Ort der «Vergesellschaftung und Enkulturation» (Müller 2013, S. 391) relevante Sozialisations-, Erziehungs- sowie Bildungsleistungen zu erbringen (z. B. Büchner 2013; Ecarius et al. 2011; Edelmann 2018; Jurczyk 2014; Müller 2013). In Anbetracht dieser Bedeutung findet in der Familie ein lebenslanges Lernen statt (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 9). Wie dies in der Betrachtung des Forschungsstandes deutlich wurde, leisteten Familien damit einen wesentlichen Beitrag an die Startbedingungen der Kinder im obligatorischen Schulsystem (vgl. Abschnitt 1.3.2). Damit wird die Relevanz

der Sozialisation, Erziehung und Bildung in der Familie für die vorliegende Studie verdeutlicht.

Die Sozialisation wird dabei als Voraussetzung dafür angesehen, Entwicklungsaufgaben kompetent zu lösen (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 9). In welchem Maße sich ein Kind zu einer sozial kompatiblen, emotional stabilen, kommunikativen und leistungsfähigen Person entwickelt, wird maßgeblich vom familialen Zusammenleben geprägt und von den in der Familie geltenden soziokulturellen Bedingungen beeinflusst (vgl. Rieker 2007; Schneider & Hasselhorn 2018). Die Sozialisation in der Familie spielt sich dabei nicht nur einseitig – im Sinne der Einwirkung von Eltern auf ihr(e) Kind(er) –, sondern in einem wechselseitigen Prozess ab. In der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt findet zudem die Selbstsozialisierung des Kindes statt (z. B. Edelmann 2018; Schneewind 2008). Die Erziehung wird als Teil der Sozialisation verstanden, und zwar «als geplante, zielgerichtete und absichtsvolle Sozialisation» (Ecarius et al. 2011, S. 9). In der Erziehung geht es folglich darum, Veränderungen bei Kindern zu bewirken. Damit werden pädagogische Aktivitäten «als Bemühungen gesehen, individuelle Entwicklungen und Reifungen zu beeinflussen oder sogar zu steuern» (ebd.).

«Die alltäglichen Erziehungsregeln und Gestaltungsräume sind davon bestimmt, welche Vorstellung die Eltern für ihr Kind als Mensch haben, wie sich Lernen und Bildung gestalten sollen und welche Räume in Bezug auf Familienleben und Freizeit organisiert werden.» (ebd., S. 55)

In diesem Zusammenhang kommt dem Erziehungsstil der Eltern eine hohe Bedeutung zu, wobei in den letzten Jahren insbesondere der autoritative Stil als optimale Form diskutiert wurde (z. B. Ecarius et al. 2011; Hurrelmann & Bauer 2020; Liebenwein 2008; Schneewind 2008). Geprägt wird dieser Stil von Zuwendung und Wärme sowie einem hohen Maß an Mitgestaltung des Kindes in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd.). Die Bedürfnisse des Kindes werden mitbedacht und Erziehungsinhalte kooperativ und partizipativ ausgehandelt (vgl. ebd.). Dieser Erziehungsstil ist folglich von einem hohen Kommunikationsanteil geprägt, in dem Absprachen zwischen den Eltern und dem Kind stattfinden sowie Regeln ausgehandelt werden, womit das Kind in der Herausbildung von Selbstständigkeit und Identitätsentwicklung unterstützt werde (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund können Lernprozesse in Familien als innerhalb von Sozialisations- und Erziehungsprozessen stattfindend beschrieben werden und diesbezüglich der Begriff der «Bildung» immer mehr in den Vordergrund rückt (z. B. Edelmann 2018; Müller 2013).

Bildung kann als «Erwerb von allgemeinen Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenzen», die sich «als eigenständige produktive Entwicklungsleistung von Individuen» innerhalb der Familie vollzieht, verstanden werden (Edelmann 2018, S. 140 ff.). Krinninger und Müller (2012, S. 34) sprechen davon, dass eine «kulturelle Lebensform» zwischen den Generationen weitergegeben wird und diese Weitergabe «nicht nur durch die Erwachsenen, sondern auch durch die sich dabei in ihrer personalen Gestalt entwickelnden Kinder erfolgt». Bildung als solche kann somit als gemeinschaftlicher Prozess beschrieben werden.

«In den alltäglichen familialen Interaktionen und über die Zugänge, die Familie zu anderen Erfahrungswelten eröffnet, erwerben die Heranwachsenden [...] grundlegende Einstellungen und Haltungen sowie Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht nur maßgeblich zu ihrer personalen, sozialen und kulturellen Entwicklung beitragen, sondern sich auch in ihrem Blick auf die Welt, ihrer Art des Herangehens an die Bewältigung von Lebensaufgaben und die Lösung von Problemen sowie in der Wahrnehmung von Optionen und in Handlungsperspektiven niederschlagen.» (12. Kinder- und Jugendbericht 2006, zit. Böhnisch 2018, S. 406)

Die Familie als Bildungsort wird bei Böhnisch (ebd., S. 402) damit als «Erfahrungsbereich» bezeichnet, in welchem Familien Bildungsleistungen vermitteln können, diese «jedoch von der Gesellschaft weit weniger als etwa von der Schule» erwartet werden. Demnach lässt sich mit dem Satz «Alles ist möglich und nichts ist sicher» das Spannungsverhältnis bezeichnen, innerhalb dessen die Familie ihren Einfluss auf die Bildungsprozesse des Kindes gestalten könne (ebd.). Bei Müller (2013, S. 395) werden die Ansprüche, die von der Gesellschaft hinsichtlich der Bildungserwartung an Familien gestellt werden, pointierter beschrieben und weniger als Möglichkeit dargestellt, sondern als vom Milieu abhängige Leistungsnorm, die zu Bildungsungleichheiten führen kann. Der Diskurs zu den in der Familie erwarteten und tatsächlich erzielten Bildungsleistungen kann daher von mehreren Standpunkten aus beleuchtet werden und es scheint der Familie überlassen, inwiefern diese erbracht werden oder nicht (vgl. Abschnitt 1.3.2), die Bildungsleistungen jedoch mehrheitlich mit den in der Familie geltenden Rahmenbedingungen in Verbindung gebracht werden (z. B. Büchner 2013; Edelmann 2018; Jurczyk et al. 2014; Moll 2018; Müller 2013).

In der Betrachtung des Diskurses zu den Bildungsleistungen in den Familien kann festgehalten werden, dass insbesondere informelle Bildungsmomente ⁷ im Vordergrund stünden (z. B. Edelmann 2018; Walper & Grgic 2019). Dabei handelt es sich um nicht didaktisch organisierte Bildungsaktivitäten, die in der Familie beiläufig durchgeführt werden (vgl. Edelmann 2018, S. 144). Edelmann (ebd.) spricht davon, dass hinter diesen Aktivitäten oftmals

⁷ Davon abzugrenzen ist die formale Bildung, die «curricular verankerte, systematisch geplante und intentionale Instruktions- und Lernprozesse» umfasst, die sich nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben richten (Edelmann 2018, S. 142).

keine intentionale Optimierung der kindlichen Bildung stehe und den Eltern die Bildungsrelevanz ihres Handelns mehrheitlich nicht bewusst sei, da es sich in deren Augen bei den Aktivitäten um Freizeit, Spass, Gewohnheiten oder Rituale handele. Unter diesen informellen Bildungsmomenten können unterschiedliche Praktiken wie das Zählen, das gemeinsame Singen und Basteln, der Besuch von Museen, das Vorlesen von Büchern, das Spielen von Spielen und die Beschäftigung mit Farben und Formen verstanden werden (vgl. Edelmann 2018; Walper & Grgic 2019). Die informelle Bildung hängt eng mit der häuslichen Anregung der Familien zusammen, was bedeutet, dass Aspekte der materiellen und kulturellen Bedingungen, die den familialen Haushalt prägen (z. B. der Wohnraum, Bücher, Spielzeug und Lernmaterialien), sich auf die informelle Bildung auswirken und Aktivitäten, die durch die häusliche Anregung initiiert werden, zu informellen Bildungsmomenten werden (z. B. Walper & Wild 2014; Wild & Walper 2015).

Die Familie wird damit zum (informellen) Lern- und Bildungsort «eigener Art» (Böhnisch 2018, S. 402) und es wird einerseits deutlich, dass sich Sozialisations-, Erziehungs- und (informelle) Bildungsleistungen nicht strikt voneinander trennen lassen, sondern ineinander verwoben sind. Brooker (2002, S. 45 ff.) schreibt dazu, dass sowohl die Herstellung der körperlichen Nähe (beispielsweise das Trösten der Kinder), die Einhaltung von Regeln und Umgangsformen wie auch der Besuch einer Bibliothek als Formen des Lernens angesehen werden können und darin erkennbar wird, dass Sozialisations- bzw. Erziehungsmomente im Familienalltag auch Bildungsmomente sind. In der Auseinandersetzung mit der Familie als Lern- und Bildungsort wird andererseits sichtbar, dass die Art und Weise, wie Sozialisation, Erziehung und (informelle) Bildung in den Familien stattfinden, von den Erwartungen und (Bildungs-)Biografien der Eltern abhängig ist und ebenfalls in enger Verbindung zu den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Familie stehen (z. B. Böhnisch 2018; Ecarius et al. 2011; Edelmann 2018; Jurczyk et al. 2014; Müller 2013).

Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital und Habitus

An die vorangegangenen Ausführungen anschliessend, können die Überlegungen von Bourdieu (z. B. 1982) zum schulischen Feld, insbesondere in Zusammenhang mit der familialen (Re-)Produktion von Bildungsleistung, als sinnvolle Weiterführung zur theoretischen Situierung der Familie herangezogen werden (vgl. Büchner 2013; Ecarius et al. 2011; Edelmann 2018; Lareau 2011; Moll 2018; Müller 2013). Die Kapitaltheorie von Bourdieu verdeutlicht, in welchem Umfang sowie in welcher Qualität die familiale Unterstützungsleistung damit

zusammenhängt, welche ökonomischen, kulturellen sowie sozialen Kapitalien in den Familien vorhanden sind (vgl. Edelmann 2018, S. 150). Die Kapitalien «beeinflussen die Chancen von Kindern auf soziale Anerkennung, gesellschaftliche Partizipation und Bildungserfolg» so Edelmann (2018, S. 150). Wenn die Kapitalien mit Blick auf das schulische Feld betrachtet werden, ist das ökonomische Kapital – in Form von finanziellen Mitteln – als bestimmend hinsichtlich der Möglichkeit der Familie, in Bildung investieren zu können, zu verstehen; hiervon hängt beispielsweise ab, inwiefern Bücher und Computer angeschafft werden oder Kinder an außerschulischen Aktivitäten wie Musik- oder Sportangeboten teilnehmen können (vgl. Edelmann 2018, S. 149). Das kulturelle Kapital wird als Gesamtvolumen der Bildungsressourcen, die in einer Familie vorhanden sind, gefasst und in das institutionalisierte – z. B. Vorhandensein von Titeln und Bildungszertifikaten –, das inkorporierte – «als verinnerlichte Wertorientierung und Bildungsaneignung [und die] elterliche Wahl von entsprechenden Bildungswegen für ihre Kinder» – sowie in das objektivierte Kapital – z. B. in Form von kulturellen Objekten wie Büchern, Musikinstrumenten oder Kunstgegenständen – unterteilt (vgl. Edelmann 2018, S. 150). Moll (2018, S. 53) schreibt in diesem Zusammenhang, dass der alleinige Besitz dieser «Kulturgüter» jedoch nicht ausreiche. «Vielmehr ist es für die [Familie] notwendig, Zeit in [deren] Beherrschung zu investieren, etwa durch den Erwerb von Schriftsprache oder die Auseinandersetzung mit Literatur» (ebd., S. 54). Dadurch würden die vorhandenen kulturellen Güter in der Familie für den Schulerfolg der Kinder erst fruchtbar gemacht und in der Auseinandersetzung mit den Kulturgütern das kulturelle Kapital an die Kinder weitergegeben (ebd.). Schliesslich wird auch das soziale Kapital im schulischen Feld relevant, besonders wenn es darum geht, inwieweit ein Austausch innerhalb der Familie über Bildungserfahrungen stattfindet oder inwiefern Kinder in ihren schulischen Belangen von Eltern unterstützt werden (vgl. Moll 2018, S. 57 f.). Mit den Kontakten der Eltern im schulischen Umfeld des Kindes – sei dies zu Lehrpersonen oder auch zu anderen Eltern – werde darüber hinaus soziales Kapital aufgebaut, indem Eltern beispielsweise in der Kommunikation mit der Lehrperson eine Beziehung zur Institution knüpfen, sich über die Bildungsbelange ihrer Kinder austauschen und damit ihr schulisches Engagement relevant machen (vgl. ebd., S. 58).

«Folgt man [...] der sozialisationstheoretischen Perspektive Bourdieus (1987), dann stellt die Familie den sozialen Ort dar, in dem im intergenerationalen Verhältnis das kulturelle Kapital der Familie vererbt wird. Dieser Prozess der sozialen Vererbung beruht maßgeblich auf der Herausbildung und Weitergabe eines Familienhabitus, einer für die Familie und ihr soziales Milieu charakteristischen Form des Verhaltens, der Wahrnehmung, des Urteilens und der

grundlegenden Orientierungen, die einen milieuspezifischen Lebensstil repräsentieren. Dieser – nicht nur durch das kulturelle, sondern auch durch das soziale und das ökonomische Kapital der Familie bedingte – Lebensstil verbindet die Mitglieder der Familie nicht nur untereinander, sondern auch über die Grenzen der Familie hinaus mit einem sozialen Milieu, das sich eben mit diesem Lebensstil gegen andere soziale Milieus abgrenzt und damit eine bestimmte Position in der Gesellschaft mit entsprechenden materiellen Möglichkeiten, beruflichen Chancen und kulturellen Ausdrucksformen markiert und stabilisiert.» (Müller 2013, S. 396)

Der (Bildungs-/Familien-)Habitus kann somit als ein milieuspezifischer Lebensstil, eine familienspezifische Praxis, eine klassifizierbare mentale Struktur, ein Möglichkeitsraum oder Erfahrungsbereich und auch als eine Handlungsdisposition gefasst werden, der in der Familie – in Form von Verhaltensweisen, Einstellungen, Denk-, Wahrnehmungs- sowie Handlungsschemata – von den Eltern an die Kinder, weitgehend unbewusst, weitergegeben wird (vgl. Böhnisch 2018; Ecarius et al. 2011; Edelmann 2018; Moll 2018; Müller 2013). Der Habitus wird dabei als von der Position der Familie im sozialen Raum abhängig und an die «zur Verfügung stehenden Kapitalien» gebunden verstanden (Edelmann 2018, S. 151). Damit sind in der Familie aufgrund ihrer sozialen Position gewisse Dispositionen verankert (ebd., S. 151 f.). Diese «Dispositionen ermöglichen den Akteuren ein bestimmtes, auf ihre Position im sozialen Raum abgestimmtes Handeln in vertrauten und gerade auch in unvertrauten Kontexten [...]», wobei aufgrund dieser Dispositionen «milieuspezifische Präferenzen für gewisse Freizeitaktivitäten, Konsumgüter, Medien und Musik sowie Einstellungen gegenüber Bildung, Lernen und Schule» ausgebildet werden (ebd., S. 152). Den Kindern werde der Habitus dabei nicht aufgezwängt, sondern im Sinne der «kulturellen Transmission» durch die «Vorauswahl bzw. Ermöglichung spezifischer Bildungspraktiken in der Familie» weitergegeben (Moll 2018, S. 102).

«Maßgeblich für die Aufmerksamkeit auf die Familie als Lern- und Erziehungsfeld ist dabei insbesondere die Frage, inwieweit die Kinder beim Übergang in das Bildungssystem und darüber hinaus in der Lage sind (oder in die Lage versetzt werden können), diejenigen Bildungserwartungen zu erfüllen, die für einen erfolgreichen Schulbesuch vorausgesetzt werden.» (Müller 2013, S. 395)

Inwiefern die im Alltag erworbenen (informellen) Bildungspraktiken im Hinblick auf die weiteren Bildungsorte anschlussfähig sind, hänge besonders damit zusammen, in welchem Mass die familialen Bildungsprozesse seitens der Institution Schule anerkannt würden (vgl. Edelmann 2018, S. 145). Mit dem Begriff des Passungsverhältnisses kann diese Anschlussfähigkeit, der in der Familie erlebten Bildungserfahrungen an ausserfamiliäre Bildungsorte, gefasst werden (vgl. Bourdieu & Passeron 1971; Busse Susann & Helsper 2008; Helsper & Hummrich 2008). Moll (2018, S. 89) führt dazu aus, dass bei einer Kompatibilität zwischen

den ausgebildeten «sozialen, kulturellen und kognitiven Voraussetzungen» und den Leistungsanforderungen der schulischen Institution von einer positiven Passung des «familialen Lebensstils an das Feld der Schule» ausgegangen werden kann. Im aktuellen Diskurs zur Familie als (informellem) Bildungsort und deren Anschlussfähigkeit an Bildungsinstitutionen wird ein besonders günstiges Passungsverhältnis bei Mittelklassefamilien⁸ beschrieben (z. B. Betz 2006; Böhnisch 2018; Edelmann 2018; Lareau 2011; Moll 2018; Vincent & Ball 2007). «Eltern der mittleren und oberen Klassen sind besonders versiert darin», Bildungsanlässe zu gestalten und ihren Kindern dadurch zu schulischen Vorteilen zu verhelfen (Moll 2018, S. 152). Wie in den Studien von Edelmann et al. (2018) sowie Sieber Egger und Unterweger (2019) herausgearbeitet werden konnte, wird diese Passung im Schweizer Bildungskontext sowohl durch die «Mittelklassefamilien» selbst wie auch durch die Bildungsinstitution Kindergarten hergestellt (vgl. Abschnitt 1.3.2). Moll (2018, S. 38 f.) erläutert in diesem Zusammenhang, dass durch die geeigneten, in den Mittelklassefamilien durchgeführten Freizeitaktivitäten, die hohe Strukturierung des Familienlebens sowie die ausgedehnten Verhandlungen und die Möglichkeit der Kinder, ihre Anliegen zu verbalisieren, sich diese eine schulaffine Einstellung aneignen würden (vgl. auch Lareau 2011). Ergänzend können die Überlegungen von Brooker (2002, S. 44) herangezogen werden, wobei diese zwischen dem offiziellen Wissen, welches sich Kinder in der Familie aneignen und als von der Schule positiv gewertetes Wissen zu einer fließenden Anpassung des Kindes im Schulzimmer führen sollte, und dem lokalen Wissen, welches für den Umgang im familialen Umfeld relevant sei, jedoch in Zusammenhang mit dem schulischen Setting als weniger nützlich bezeichnet wird, unterscheidet.

«The child growing up within the family acquires not only aspects of the family habitus, but also unique and specialized habitus of its own – for every child’s experience, in the home as in the classroom, is different. [...] In the course of its early socialization, the child develops a «practical mastery» of the skills and knowledge needed to move within and beyond the family circle, as well as the cultural capital (educational knowledge) to invest in the new setting of school. The child’s unconscious mastery of the rules gives a «feel for the game» which enables her or him to improvise successfully in new settings or situations: «mastery» acquired in one field can be imaginatively exploited in another, throughout a lifetime.» (Brooker 2002, S. 40)

Wenn Kinder in das obligatorische Schulsystem eintreten, entwickeln sie über den Familienhabitus hinaus («primary habitus») einen zweiten, durch die Schule vermittelten Habitus («secondary habitus») (Bourdieu 1990, zit. nach Brooker 2002, S. 90).

⁸ In Anlehnung an Lareau und Weininger (2008, S. 425) verfügt in den Mittelklassefamilien mindestens ein Elternteil über einen Abschluss einer tertiären Ausbildung und ist in einem Beruf tätig, der mit Verantwortung einhergeht und für welchen professionelle berufliche Fähigkeiten benötigt werden (siehe auch Abschnitt 1.3.2).

Die theoretischen Überlegungen in diesem Abschnitt verdeutlichen, welchen Stellenwert die Familie hinsichtlich der Aufwachsens- bzw. den Startbedingungen des Kindes einnimmt. Für die vorliegende Studie sind diese Bezüge von besonderer Relevanz, da sie darauf hinweisen, dass die Familie jeweils auf Grundlage ihrer sozialen Position – der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen – ihren Lebensraum praktisch herstellt und darin der Familienhabitus unbewusst wesentliche Funktionen wie die Sozialisation, Erziehung und (informelle) Bildung steuert (vgl. z.B. Brooker 2002; Böhnisch 2018; Ecarius et al. 2011; Edelmann 2018; Jurczyk 2014; Moll 2018; Müller 2013). Dies bedeutet, dass die Transition in den Kindergarten in der Familie, eingebettet in diesen Kontext, als individuelle und sich nach dem Doing Family richtende Aufgabe gefasst werden kann und dementsprechend eine offene Sichtweise im Forschungsvorhaben eingenommen werden sollte, welche der Individualität des Erlebens und Gestaltens der Transition Rechnung trägt. An diese Prämisse anschliessend erfolgen im nächsten Abschnitt die theoretischen Darlegungen zur Transition und es wird – nach einer Übersicht zu den unterschiedlichen transitionstheoretischen Disziplinen (vgl. Abschnitt 2.2) – weitergehend auf die Transition als ‹Doing Transition› eingegangen (vgl. Abschnitt 2.2.2).

2.2 Transitionen

Wie bereits in der Einleitung geschrieben, hebt der Transitionsbegriff den prozesshaften Charakter eines Übergangs hervor (vgl. Buse 2017; Dockett et al. 2014; Dockett et al. 2017; Griebel & Niesel 2011; König 2017). Gemäss Welzer (1993, zit. nach Buse 2017, S. 97) können Transitionen als «ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet [werden], die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen». Nachfolgend wird darauf eingegangen, welche Disziplinen die Transitionsforschung im schulischen Kontext geprägt haben.

2.2.1 Theorien der Transitionsforschung

Transitionen im Lebenslauf von Menschen zu erforschen kann als eine lange Tradition bezeichnet werden, die unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und deren Entwicklung von Theorien geprägt hat (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 14). Griebel und Niesel (2011, S. 14 ff.) geben diesbezüglich eine Übersicht, die sie nach anthropologischen, soziologischen, pädagogischen sowie psychologischen Disziplinen gliedern. In der nachfolgenden Tabelle 1

werden die im Hinblick auf den schulischen Kontext relevantesten Theorien dieser Disziplinen und deren Begründer*innen aufgeführt ⁹.

⁹ In der nachfolgenden Tabelle wird aufgrund der engen Anlehnung an die Ausführungen nach Griebel und Niesel (2011, S. 14 ff.) sowohl der Begriff «Übergang» wie auch der Begriff «Transition» verwendet.

Tabelle 1: Theorien zu Transitionen nach Griebel und Niesel (2011, S. 14 ff.)

Anthropologische Theorien	
Arnold van Gennep (1873–1957)	Übergänge werden als Wechsel zwischen einem Status und dem nächsten verstanden, die durch Rituale begleitet werden. Van Gennep entwickelte in diesem Zusammenhang ein Strukturmodell mit drei Phasen – der Trennungsphase, Schwellenphase sowie der Phase der Angliederung – die während eines Überganges durchlaufen werden (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 14 f.).
Victor Turner (1920–1983)	Turner entwickelte van Genneps Strukturmodell weiter und kam zum Schluss, dass besonders die Schwellenphase eine erhöhte emotionale Sensibilität (Charakter einer Krise) mit sich bringt und zu einem Wandlungsprozess und dem Entstehen von Neuem führt (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 15).
Pierre Bourdieu (1930–2002)	Im Verständnis von Bourdieu manifestiert sich in Krisensituationen, beispielsweise in einer Transition, die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, wobei mittels sogenannter «Einsetzungsriten» (Vorhandensein von kulturellem Kapital) Übergänge mehr oder weniger gelingend verlaufen können und sich an Übergängen gesellschaftliche Unterschiede feststellen lassen (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 15 f.).
Soziologische Theorien	
Norbert Elias (1897–1990)	Elias sieht Veränderungen eines Einzelnen im sozialen Zusammenhang: Akteur*innen bilden dabei ein gemeinsames Beziehungsgeflecht, das sich ständig verändert. So wirkt sich die Transition eines Einzelnen auf das Beziehungsgeflecht aus, das verlassen wird, wie auch auf jenes, in welches eingetreten wird. Elias macht dadurch deutlich, dass die Sozialisation in einer Wechselwirkung mit der Umgebung der Akteur*innen geschieht und dass diesbezüglich Fragen nach Macht und Ungleichheit relevant werden (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 17).

Glen Elder (z. B. 1985)	Nach Elder sind Transitionen Wendepunkte im Lebenslauf, die im Sinne eines prozesshaften Statuswechsels erfolgen. Dabei werden die Lebensläufe von Kindern, Eltern und Lehrpersonen bei der Transition über vier Aspekte verknüpft: die historische Zeit, den Zeitpunkt im Leben des Einzelnen, die Verbindungen zwischen den Personen und die Handlungsfähigkeit. Damit werden beispielsweise die Erfahrungen der Eltern mit ihren eigenen erlebten Bildungsübergängen bei der Einschulung des Kindes bedeutsam (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 17).
Anselm Strauss (1916–1996)	Bei Übergangsprozessen spielt gemäss Strauss die Interaktion der Erfahrungen des Einzelnen mit dem Verhalten anderer Menschen in der Umgebung eine wichtige Rolle, wobei auch massgeblich ist, in welche gesellschaftlichen Normen diese eingebettet sind. Nach Strauss gibt es unterschiedliche Formen von Übergängen, beispielsweise aufgrund von persönlichen Entscheidungen (z. B. Heirat) oder gesellschaftlichen Vorgaben (z. B. Übergänge im Bildungssystem). Übergänge vollziehen sich dabei als Wechsel von einem sozialen Status in den nächsten innerhalb einer bestimmten Phase (Theorie der Statuspassage) (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 18).
Pädagogische Theorien	
Jérôme S. Bruner (z. B. 1990)	Bei Brunner geht es in Zusammenhang mit Übergängen vor allem um deren Bedeutung, die diese für die Beteiligten (Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte) haben. Insbesondere die Bedeutung der Umwelt für das Lernen und somit für die Entwicklung des Denkens und Sprechens der Menschen bildet einen zentralen Beitrag zur Lerntheorie (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 19).
Psychologische Theorien	
Kurt Lewin (1890–1947)	Transitionen werden nach Lewin von «Gatekeepern» beeinflusst, die in Zusammenhang mit der Einschulung als die Familie und Freunde, Lehrpersonen und Mitschüler*innen, Vertreter*innen von Organisationen (z. B. die Schulleitung) sowie Schulärzt*innen oder Sonderschullehrpersonen zu identifizieren sind. Die kindliche Bildungslaufbahn wird dabei von den Entscheidungen der unterschiedlichen Gatekeeper*innen geprägt (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 19 f.).

Lew Wygotski (1896–1934)	In seiner Entwicklung durchläuft das Kind gemäss Wygotski unterschiedliche Phasen. Diese Phasen enden jeweils mit einer Entwicklungskrise, die zu starken Veränderungen beim Kind führt. Die Transition wird folglich als Entwicklung von einer zur nächsten Phase verstanden (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 20).
Erik H. Erikson (1902–1994)	Bei Erikson werden Übergänge als Krisen in der Identitätsentwicklung begriffen, die infolge biografischer Wandlungsprozesse erfolgen. Krisen bringen dabei eine Verletzlichkeit sowie auch ein Potenzial zur Entwicklung mit sich. In einzelnen Phasen, beispielsweise während der Einschulung, treten folglich Entwicklungsaufgaben auf, die bewältigt werden müssen. Wenn eine Stufe respektive Aufgabe erfolgreich bewältigt wurde, begünstigt dies die Bewältigung nachfolgender Entwicklungsaufgaben (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 21).
Robert Kegan (z. B. 1986)	In Anlehnung an Erikson betrachtet Kegan den Übergang als Entwicklung des Selbst respektive als Wechsel des Selbst des Kindes. Mittels Erkenntnisprozesse der kognitiven Entwicklung durchläuft das Kind unterschiedliche Stufen und entwickelt sich so weiter. Bei Bildungsübergängen wird die Frage aufgeworfen, auf welcher Stufe der kognitiven Entwicklung sich das Kind befindet und wie sich diesbezüglich die Passung zu den institutionellen Vorgaben zeigt (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 21 f.).
Uri Bronfenbrenner (1917–2005)	Im ökopsychologischen Ansatz nach Bronfenbrenner werden Übergänge im Sinne des Zusammenspiels unterschiedlicher Systeme gesehen. Übergänge ereignen sich somit als Veränderung der Position in der ökologischen Umwelt und führen zu einem Wechsel der Identität, der Rollen und Beziehungen. Besonders relevant ist dabei, dass die verschiedenen Systeme, in welchen das Kind sich entwickelt, miteinander vereinbar sind und somit die in einem System erworbenen Erfahrungen in einem anderen anwendbar sind (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 22 ff.).
John Bowlby (1907–1990)	Die Bindungstheorie von Bowlby kann insofern zur Betrachtung von Übergängen herangezogen werden, als die Bindungsqualität zwischen dem Kind und dessen Bezugsperson(en) sich auf die Bewältigung des Überganges auswirkt und somit gerade bei ersten Übergängen von zentraler Bedeutung ist (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 25).

Sigrun-Heide Filipp (z. B. 1995)	Nach Filipp sind Übergänge als kritische Lebensereignisse zu verstehen, die als Entwicklungschance für das persönliche Wachstum angesehen werden, jedoch auch zu Risiken führen können. Je nach subjektiver Einschätzung und der Bewältigungskompetenz gestaltet sich das Ereignis als mehr oder weniger herausfordernd. Gerade die normativen kritischen Lebensereignisse wie die Einschulung betreffen dabei mehr oder weniger alle Individuen einer Gesellschaft (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 27 f.).
Richard Lazarus (z. B. 1995)	In Zusammenhang mit dem transaktionalen Stressmodell hängt die Bewältigung des Überganges nach Lazarus mit der subjektiven Bewertung der anstehenden Veränderung zusammen: Je nach Bewertung der Situation kann diese bedrohlich wirken und zu Stress und Überforderung führen. Auch die Bewältigungsressourcen spielen eine zentrale Rolle. Dabei kommt der Familie ein hoher Stellenwert zu, denn die Erfahrung von Stress und Bewältigung wird in dieser geteilt (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 28 f.).
Philip Cowan (z. B. 1991)	In seinem Struktur- und Prozessmodell familialer Transitionen macht Cowan deutlich, dass während der Transition starke Emotionen zu bewältigen und neue Kompetenzen auszubilden sind. Es geht um die Wiederherstellung des Gleichgewichtes und Wohlbefindens, damit die Bewältigung der Transition als gelungen angesehen werden kann. Ferner spielen auch vorangegangene Erfahrungen in eine erfolgreiche Anpassung hinein und beeinflussen die verfügbaren Ressourcen sowie die Bedeutung, welche der Transition vom Einzelnen und der Familie beigemessen wird (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 29).

In der Betrachtung der unterschiedlichen Theorien und Modelle (vgl. Tabelle 1) kann festgehalten werden, dass oftmals die prozesshafte Veränderung hervorgehoben wird und Transitionen bzw. Übergänge mit Entwicklungen einhergehen. Transitionen im schulischen Kontext «müssen» bewältigt werden und können zu einer erhöhten Sensibilität und Emotionalität, zu Stress und einem Wechsel in der Identität führen (vgl. Tabelle 1). Vermehrt werden Transitionen darüber hinaus in der Interaktion und Wechselwirkung unterschiedlich beteiligter Akteur*innen betrachtet und somit in der Abhängigkeit des näheren Umfeldes – wie beispielsweise der Familie (z. B. Habitus, Bindungsqualität, Ressourcen) – und wie in diesem Zusammenhang die Möglichkeit zur Bewältigung der bevorstehenden Transition eingestuft wird (vgl. Tabelle 1).

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Theorien entwickelten Griebel und Niesel (2011, S. 116) ein Transitionsmodell, welches sich insbesondere auf das Familien-Transitionsmodell von Cowan, das Stressmodell nach Lazarus sowie die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp stützt. Das entwickelte Modell erlangt dabei insbesondere im deutschsprachigen Raum eine hohe Beachtung und Verwendung, wenn es um die Erforschung von Transitionen im schulischen Kontext geht (z. B. Buse 2017; Edelmann et al. 2019). Griebel und Niesel (2011, S. 37) definieren in ihrem Modell Transitionen als «Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.» Für die vorliegende Studie werden Anknüpfungspunkte zum Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011) hergestellt, jedoch, und um der Prämisse der Offenheit zu folgen, nicht grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass jede Transition «genormt» innerhalb dieses – oder eines anderen Modells¹⁰ – verläuft.

Mit Blick auf das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011, S. 118) wird damit einerseits an die Annahme angeknüpft, dass «lange vor dem ersten Schultag» die Vorbereitungen in der Familie beginnen und andererseits daran, dass während der Transition das

¹⁰ Im englischsprachigen Raum haben beispielsweise Rimm-Kaufman und Pianta (2000, S. 499) das «Ecological and Dynamic Model of Transition» – in Anlehnung an die Überlegungen nach Bronfenbrenner (siehe Tabelle 2) – entwickelt. Wie sich die Transition des Kindes gestaltet, hängt gemäss Rimm-Kaufmann und Pianta (ebd., S. 501) damit zusammen, wie die Peers, die Familie, die Schule sowie die Lebenswelt des Kindes verbunden sind und wie sich die Beziehungen innerhalb dieser Umwelt strukturieren. Auch Dunlop (z.B. 2014) greift auf die theoretischen Überlegungen von Bronfenbrenner zurück und erarbeitet ein Modell in enger Anlehnung an das ökosystemische Modell. Das Kind gestaltet nach diesem Verständnis aus einer aktiven Position hinaus die Transition mit; das Zusammenspiel von individuellen Eigenschaften des Kindes, der Umwelt und der Wechselbeziehung der Systeme rahmen dabei dessen Transitionsprozess (vgl. Dunlop 2003, zit. nach Murray 2014, S. 47).

«Kind zu einem Schulkind [wird] und Eltern [...] sich zu Eltern eines Schulkindes entwickel[n]». Zudem kann in Anlehnung an Griebel und Niesel (ebd., S. 118 ff.) davon ausgegangen werden, dass innerhalb des von den Autor*innen definierten Prozesses sowohl Kinder wie auch Eltern Veränderungen und Diskontinuitäten erleben und gestalten sowie Anpassungsleistungen in der Familie zu erwarten sind (siehe auch Kesselhut & Krinninger 2019; Krinninger et al. 2018b; Krinninger et al. 2018a). Für die vorliegende Studie wird somit jener Aspekt des Modells fruchtbar, dass implizit davon ausgegangen wird, dass die Transition auf einer praktischen Ebene bearbeitet wird – Vorbereitungen und Anpassungsleistungen werden erwartet – und sich Praktiken ebenfalls durch die Ko-Konstruktion der Kinder, Eltern und Lehrpersonen, im Sinne des Unterstützens und Moderierens während der Transition, ergeben können (vgl. Griebel & Niesel 2011, S. 116).

Da die vorliegende Studie zum Ziel hat, auf Praktiken während der Transition aufmerksam zu werden, genügt es jedoch nicht, diese nur implizit zu fassen, sondern es bedarf einer theoretischen Situierung, die es vermag, die Transition als praktische Herstellung zu begreifen und aufzuzeigen, wie die praktische Bearbeitung während der Transition nach aussen sichtbar wird. Für das vorliegende Forschungsinteresse als besonders ergiebig erachtet, wird nachfolgend der theoretische Bezug zum «Doing Transition» hergestellt, das im deutschsprachigen Raum aktuell als «reflexive Übergangsforschung» diskutiert wird (vgl. Wanka et al. 2020; Wanka 2020). Dieser theoretische Bezug kann als logische, sich ebenfalls an praxeologischen Überlegungen orientierende, Ergänzung und Erweiterung zum Doing Family angesehen werden und soll der Lenkung bzw. Sensibilisierung des Forschungsblickes dienen.

2.2.2 Doing Transition: die Transition als aktive Herstellungsleistung

Ähnlich wie im Ansatz des Doing Family wird in der reflexiven Übergangsforschung argumentiert, dass Übergänge nicht als «selbstverständliche, quasi-natürliche Gegebenheiten bzw. [...] soziale Tatsachen» angesehen werden können, «sondern jene Praktiken aufgespürt werden sollen, welche soziale Prozesse erst zu Übergängen machen» (Wanka et al. 2020, S. 11 f.) Wenn von Übergängen gesprochen wird, werden diese folglich als «Doing Transition» bezeichnet und es wird danach gefragt, wer an der Transition beteiligt ist und «welche sozialen Beziehungen, Strukturen und Prozesse darin zum Ausdruck kommen» (vgl. Wanka et al. 2020, S. 12). Damit kann der Forschungsblick auf die für die vorliegende Studie besonders zentrale Frage gelenkt werden, «auf welche Weise bestimmte Akteure etwas als Übergang relevant machen» (ebd.).

«Gab es in der Übergangsforschung bislang eine starke Fokussierung auf Verläufe von Übergängen und ihre Effekte, so wird mit Doing Transitions auch danach gefragt, wie Übergänge durch unterschiedliche Prozesse der Konstitution von Wirklichkeit gestaltet und so erst zu einer sozialen Tatsache gemacht werden.» (ebd., S. 19)

Dies führt dazu, dass die Transition als durch soziale Praktiken hergestellt und unter einer praxeologischen Perspektive betrachtet wird (vgl. ebd., S. 20, siehe auch Abschnitt 2.3). Gerade das individuelle Bewältigungshandeln, das im Doing Transition betont wird, erscheint in diesem Zusammenhang für die vorliegende Studie besonders relevant und wird im nachfolgenden Zitat pointiert auf den Punkt gebracht:

«Dabei vollzieht sich die Gestaltung und Herstellung von Übergängen auch durch das Bewältigungshandeln individueller Akteur*innen, die Übergänge in ihren Anforderungen annehmen oder zurückweisen, sie modifizieren oder mit neuen Bedeutungen belegen. [...] Hier geht es um alle Formen, mit denen Menschen ihre [...] Übergänge bewältigen, gestalten, ordnen, interpretieren, inszenieren, arrangieren und auf diese Weise letztlich [...] hervorbringen – also um die subjektive Auseinandersetzung mit Übergangsthematiken, in denen die gesellschaftliche Eingebundenheit, aber eben auch die Gestaltungsmöglichkeiten von Menschen zum Ausdruck kommen. Es geht mithin um die Frage, wo und wie diese subjektiven Bewältigungs- und Gestaltungsprozesse mit Lern- und Bildungsprozessen verbunden werden. [...] Dies umfasst beispielsweise den Umgang mit Erwartungen, die mit dem jeweiligen Übergang verknüpft sind, ihre Annahme genauso wie ihre Zurückweisung oder den Umfang fehlender Anerkennung für abweichende Praktiken. Die hierfür zu untersuchenden Formen der Gestaltung von Übergängen sind vor dem Hintergrund von strukturell ungleichen Lebenslagen, darin eingelagerten Ressourcen und Spielräumen, Übergangsdiskursen sowie Normalitätsannahmen zu betrachten, ohne hieraus Ableitungsverhältnisse im Sinne von Determinierungen zu konstruieren.» (ebd., S. 23 f.)

Institutionalisierte Transitionen werden durch Regulierungen beeinflusst, woraus sich «Versuche der Initiierung und Begleitung bzw. der Steuerung von Bildungsprozessen, mittels derer die Individuen vorgefasste Wissens- und Könnensanforderungen erfüllen (sollen)», ergeben können (vgl. ebd., S. 22). So gesehen kann mit dem Doing Transition der Blick darauf gerichtet werden, dass während der Transition in den Kindergarten die Möglichkeit besteht, dass von aussen auf die Familien eingewirkt und Anforderungen an diese gestellt werden, die allenfalls zur Modifikation der praktischen Bearbeitung des Alltages führen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Verstanden werden Transitionen dabei als Praxiskonstellationen, die «nicht aus einer, sondern aus einer Vielzahl miteinander verbundener sozialer Praktiken» bestehen und an unterschiedlichen «Schauplätzen (sites)» auftreten können (vgl. ebd., S. 189). Wanka (2020, S. 198) unterscheidet in diesem Zusammenhang zerstreute von integrierten Praktiken. Zerstreute Praktiken sind mit vorangehenden und nachfolgenden Lebensphasen verknüpft und werden als Verabschieden, Erinnern, Entscheiden und Planen beschrieben (vgl. ebd., S. 199); integrierte Praktiken können als für die Transition konstitutiv angesehen werden und

sind folglich «seltener in anderen (Nicht-Übergangs-)Situationen» zu finden (vgl. ebd., S. 199 f.). Integrierte Praktiken werden daher als «Herz» von Transitionen bezeichnet, die «Ausseralltäglichkeiten markieren [...] und eine Situation somit als Übergangssituation erkennbar machen» (ebd., S. 200). Während Transitionen kann dabei von einem Wechselspiel zwischen zerstreuten und integrierten Praktiken ausgegangen werden, das von einem affektiven Spannungsbogen begleitet wird (ebd.). Damit wird argumentiert, dass mit Transitionen gewisse Affekte verbunden seien, die als «Ängste, Euphorie, Schmerzen, Trauer, Freude, Wut und Ausgeglichenheit» beschrieben werden (ebd., S. 190). Dies bedeutet, dass die Teilhabe an ausseralltäglichen Praktiken auch ausseralltägliche Affekte, beispielsweise Freude oder Aufregung, hervorrufen kann (vgl. ebd., S. 200). Eine zentrale Rolle spielen ebenfalls Materialitäten, wie «Artefakte und Dinge, Räume und Infrastrukturen», in welchen sich «Praktiken über Zeit und Raum hinweg verankern lassen» (ebd.).

Die theoretische Bezugnahme auf das Doing Transition bedeutet für die vorliegende Studie, dass damit der Forschungsblick auf die relevanten individuellen Themen, Veränderungen und Herausforderungen sowie die in den Fragestellungen ebenfalls adressierten Praktiken gerichtet werden kann. Der Ansatz der reflexiven Übergangsforschung vermag auch den individuellen Rahmenbedingungen des Kontextes der Transition Rechnung zu tragen; das Doing Transition ist somit anschlussfähig an das Doing Family. Die Offenheit, mit welcher die vorliegende Studie an die Erforschung der Transition in den Kindergarten in Familien herangehen will, wird demnach mit der Fokussierung der beiden Konzepte auf individuelle praktische Vollzugslogiken ermöglicht; in ihrer Begründung können beide Ansätze auf praxeologische Prämissen bzw. auf die Praxistheorie zurückgeführt werden (vgl. Jurczyk 2014; Wanka 2020). Entsprechend werden Letztere im Folgeabschnitt aufgegriffen und ergänzend zu den bisherigen Ausführungen dargelegt.

2.3 Praxeologische Überlegungen und Doing Transition

In der theoretischen Annäherung an die Familie und die Transition wird deutlich, dass diese als aktiv herzustellende und aus einer praxeologischen Perspektive zu erfassende Phänomene – als Doing Family sowie als Doing Transition – begriffen werden können (vgl. Abschnitt 2.1.1; 2.2.2). Hirschauer (2004, S. 73) argumentiert, dass es sich beim «doing» nicht «um eine mit Intentionen verknüpfte Aktivität» handelt, sondern um eine Praktik ¹¹. So ist

¹¹ Hirschauer (2004, S. 73) nimmt in seinen Ausführungen Bezug zu Harold Garfinkel und Harvey Sacks und deren ethnomethodologischen Analysen von Alltagspraktiken des «doing culture». Aus dieser Perspektive könne ein Desin-

bei einer Praktik danach zu fragen, «was sie am Laufen hält und wie <man> oder <Leute> sie praktizieren: Wie wird es gemacht und wie ist es zu tun?» (ebd.). Da es in der vorliegenden Studie darum geht, den Praktiken während der Transition in den Kindergarten in der Familie auf die Spur zu kommen, ist es einerseits zentral, dass die Transition – und auch die Familie – heuristisch als praktisch herzustellende Phänomene aufgefasst werden (vgl. Abschnitt 2.1.1; 2.2.2). Andererseits ist es ebenso von Relevanz, darzulegen, was unter einer praxeologischen Perspektive bzw. der Praxistheorie verstanden wird. Als bedeutende Quellen in der Entwicklung der Praxistheorie wird dabei in unterschiedlichen Abhandlungen insbesondere auf die Kulturtheorien von Clifford Geertz, Pierre Bourdieu und Anthony Giddens sowie auf die Arbeiten von Theodore R. Schatzki und Andreas Reckwitz verwiesen (z. B. Alkemeyer 2013; Budde & Rissler 2022; Schäfer 2016). Die Praxistheorie geht davon aus, dass sich soziale Situationen praktisch vollziehen und mit dem Begriff der Vollzugswirklichkeit praxeologische Überlegungen an ethnomethodologische Überzeugungen anschliessen würden (vgl. Mörgen 2020, S. 76). Es wird diesbezüglich davon ausgegangen, «dass Symbole und kulturelle Formen, in denen sich die Sinndeutungen der sozialen Akteure bündeln, sich als soziale Ausdrucksformen nur im Vollzug der Praxis manifestieren, also nur dann vorhanden sind, wenn sie jeweils gegenwärtig und situativ durch Praktiken aktualisiert werden» (Hildebrandt 2014, zit. nach Mörgen 2020, S. 76; vgl. auch Hirschauer 2004). Damit würden sich Praxistheorien zugunsten eines Praktikenbegriffs von einem Handlungsbegriff distanzieren und in Zusammenhang mit den Praktiken ein körperlich-praktisches Verständnis von Handeln und weniger das mentale und bewusste Tun betonen (vgl. Mörgen 2020, S. 77 ff.).

«Das Soziale wird in Praktiken verortet, womit Praktiken auch sozial situiert sind. Eine Praktik kann als wissensbasierte Tätigkeit begriffen werden, als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines know hows und eines praktischen Verstehens zum Einsatz kommt. Hierbei zeichnen sich Praktiken dadurch aus, dass sie im Unterschied zu Handlungen nicht in erster Linie durch intentionale Steuerungen charakterisiert sind, sondern durch ein vorreflexives praktisches Wissen. Das Soziale ist mithin in Routinen, Situationen und Umgangsweisen sowie in dem Vollzug der Tätigkeiten zu verorten.» (Reckwitz 2003, zit. nach Mörgen 2020, S. 79)

Entsprechend folgen Praktiken «nicht notwendigerweise rationalen oder sinnhaften» Logiken, sondern einer impliziten Logik, die «auf praktischen Wissensbeständen, die häufig routinisiert, habitualisiert und inkorporiert sind», aufbaut (Wanka 2020, S. 186). Praktiken sind somit als sozial geteilt und als jeweils in grössere Praxiskomplexe eingebunden zu fassen

teresse «an einem Ursprung des Handelns in einem personalen Komplex aus Motiven, Intentionen und Selbstbeobachtungen» abgeleitet und Aktivitäten als ein Tun, «das Dinge geschehen macht oder geschehen lässt» verstanden werden (ebd., S. 74).

(vgl. Budde & Rissler 2022; Mörgen 2020; Schäfer 2016; Wanka 2020). Schatzki (1996, S. 89) spricht diesbezüglich von sozialen Praktiken als einem «nexus of doings and sayings». Auch Transitionen können dabei als Praxiskomplexe verstanden werden, «die in sich wiederum in Feldern und Lebensstilen organisiert sind» (Wanka 2020, S. 187 f.). Dies bedeutet, dass sich Praktiken, die während der Transition relevant werden, eingebettet in einen Kontext – in der vorliegenden Arbeit in den Kontext der Familie – vollziehen (vgl. ebd., S. 188).

In den Praxistheorien wird den Materialitäten und der Körperlichkeit eine zentrale Rolle zugesprochen (vgl. Budde & Rissler 2022; Mörgen 2020; Reckwitz 2003; Schäfer 2016; Wanka 2020). Das Materielle wird dabei in Körpern, Artefakten, Dingen, Räumen und Infrastrukturen gesehen (vgl. z. B. Wanka 2020, S. 189). Budde und Rissler (2022, S. 148) betonen, dass Praktiken «immer und ausnahmslos mit materiellen Dingen verbunden» sind. Mit Bezug zur Transition wird von Wanka (2020, S. 189) ausgeführt, dass die Beachtung von Objekten und Artefakten während Transitionen es ermögliche, den Blick über den individuellen Prozess hinaus zu lenken. Die Körperlichkeit besteht nach Reckwitz (2003, S. 290) «aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers», wobei diese körperlichen Aktivitäten mit dem impliziten Wissen verbunden sind. Das bedeutet, dass sich die sozialen Praktiken im Sinne der Körperlichkeit wesentlich unbewusst vollziehen und «den Akteuren die Mechanismen ihres Handelns nicht vollständig transparent [sowie] ihrer Selbstreflexivität körperliche Grenzen gesetzt sind» (Schäfer 2016, S. 13).

«Eine so ausgerichtete Perspektive schliesst neben den offensichtlich beobachtbaren, gekonnten Bewegungsabläufen oder der Gestik und Mimik von Körpern auf der theoretisch-analytischen Ebene auch die nicht sichtbaren Formen des Fühlens und Denkens ein, die sich der externen Beobachtung entziehen. Für den Vollzug einer Praktik – etwa des Fahrradfahrens – wird nach innen eine Inkorporierung von know how und praktischem Wissen vorausgesetzt. Gleichzeitig bedeutet der körperliche Vollzug von Praktiken, dass dieser von der sozialen Umwelt als eine skillful performance interpretiert werden kann. Das heisst, der körperliche Vollzug von Praktiken wird zu einem sozial verständlichen Verhalten, das von den anderen Teilnehmenden in seiner Sinnhaftigkeit interpretiert werden kann.» (vgl. Reckwitz 2008, zit. nach Mörgen 2020, S. 79 f.)

Entsprechend geht die Körperlichkeit im Verständnis der Praxistheorie auch mit Affekten – dem Fühlen und Denken – einher, wobei gemäss Wanka (2020, S. 190) Affekte als Bestandteil sozialer Praktiken verstanden und von den Praktiken selbst ausgehen würden. Damit komme es in Übergangsprozessen zu einer «affektiven Gestimmtheit», die einer Choreografie «von Ängsten, Euphorie, Schmerzen, Trauer, Freude, Wut und Ausgeglichenheit» folgend als Spannungsbogen während der Transition auftreten kann (ebd.). Die Transition werde

auf diese Weise «sensorisch erfahrbar» und begleite die «Subjekte durch den Übergangsprozess» (ebd.).

Wie bereits weiter oben beschrieben, distanzieren sich Praxistheorien «zugunsten eines Praktikenbegriffs» von einem Handlungsbegriff (Mörge 2020, S. 77). So wird die Handlungsfähigkeit auch während der Transition nicht als unabhängig von Praxisvollzügen bestehend verstanden, sondern erst im Vollzug von Praktiken hergestellt und aktualisiert wird (Wanka 2020, S. 191). An dieser Stelle soll mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie jedoch die Frage betrachtet werden, wie es komme, dass Menschen, ohne von einer individuellen Intentionalität auszugehen, an Praktiken teilnehmen und diese weiterführen (vgl. ebd.). Wanka (ebd., S. 192) rekuriert diesbezüglich auf das «Konzept der teleoaffektiven Strukturen als Teil von Praktiken» nach Schatzki (2002), aufgrund dessen davon ausgegangen werden kann, dass Praktiken oder auch Praxiskomplexe Ziele verfolgen und sich in Projekten organisieren.

«Für ein praxistheoretisches Übergangsverständnis bedeutet das, dass Übergänge als «Projekte» gesehen werden können, die ihrer eigenen Logik und ihrem eigenen Telos (Ziel, Zweck) folgen. Für Übergänge allgemein gesprochen besteht der Zweck bzw. diese Funktion dann darin, ihre Partizipant*innen von Zustand A zu Zustand B zu transferieren.» (ebd., S. 192)

Diesen Zielen *muss* jedoch nicht gefolgt werden, was aus der praxistheoretischen Perspektive damit begründet wird, dass Praktiken sowohl als Entitäten (latentes Phänomen, Vorstellung) wie auch als Performanz (materielles Phänomen, Vollzug) existieren (vgl. ebd., S. 193). Mit den Entitäten gibt es folglich zwar «idealtypische, normativ und diskursiv geformte Repräsentationen von konkreten Vollzugspraktiken», die sich jedoch in «ihrer Performanz an spezifischen Körpern und in spezifischen zeit-räumlichen Situationen» vollziehen, wodurch Abweichungen entstehen können (vgl. ebd.).

«Ist diese Abweichung persistent und geschieht bei einer Vielzahl von Ausführungen, so ändert sich schliesslich auch die Entität der Praktik, die, im Gegensatz zur Performanz, mit einer grösseren Trägheit bzw. Transformationsresistenz ausgestattet ist. [...] Auch Übergänge «existieren» damit als Entität nur insofern, wie sie ständig performativ und im Prozess neu hervorgerufen werden. Ihre Charakteristika und Grenzen werden von verschiedenen Teilnehmenden ständig umkämpft und damit entweder reproduziert oder in Frage gestellt – und häufig beides zugleich.» (ebd., S. 193 f.)

Zusammengefasst, und auf Transitionen bezogen, sensibilisiere die Praxistheorie Forschende für «die Wandelbarkeit von Übergängen» (Wanka 2020, S. 202). Die reflexive Übergangsforschung «berücksichtigt somit, dass Übergänge im Lebenslauf nicht nur verändern, an welchen Praktiken Individuen teilnehmen, sondern sich auch selber im Wandel befinden», und nicht von einem Idealtypus von Übergängen ausgegangen werden kann (ebd.).

«Danach stellen sich Übergänge in sozialen Praktiken her (in denen sich verschiedene Akteur*innen und Aktanten aufeinander beziehen), so dass das Phänomen Übergang jenseits dieser Praktiken gar nicht zu denken ist. [...] Mit dem Verweis auf Praxistheorien wird zum einen berücksichtigt, dass diese Herstellungsformen in Routinen eingebunden sind, je nach Gegenstandsbereich stärker oder schwächer auch in institutionelle Regulierungen, dass sie also eine Geschichte haben und einen konkreten sozialen und institutionellen Kontext; dass sie aber zum anderen auch kontingent sind, unberechenbar und eigenwillig verlaufen können.» (Wanka et al. 2020, S. 20)

2.4 Zwischenfazit

Nachfolgend werden die wichtigsten Punkte der theoretischen Bezüge zusammengefasst und es wird dargelegt, welche sensibilisierenden Konzepte für die im Weiteren erfolgenden methodologischen, methodischen und analytischen Überlegungen leitend sind bzw. welche Perspektive auf die Transition in Familien eingenommen wird.

Erstens wird dabei die Transition als Prozess angesehen, der mit Veränderungen und Anpassungsleistungen – sowohl bei den Kindern wie auch bei den Eltern – einhergeht und den es in der Familie aktiv zu bearbeiten und bewältigen gilt (vgl. Griebel & Niesel 2011; Wanka 2020; siehe auch Abschnitt 1.3). Kinder werden in diesem Prozess zu Kindergartenkindern und Eltern zu Eltern eines Kindergartenkindes (vgl. Griebel & Niesel 2011). *Zweitens* werden für die Exploration dieses Prozesses insbesondere zwei Konzepte als massgebend angesehen: das Doing Family sowie das Doing Transition (vgl. Abschnitt 2.1.1; 2.2.2). Wenn die beiden Konzepte aufeinander bezogen werden, ergibt sich die Möglichkeit, die Familie – die in ihrem praktischen Alltagsvollzug einem intuitiv verfügbaren Wissen und praktischen Sinn bzw. dem (unbewusste) Familienhabitus folgt (vgl. Jurczyk et al. 2014; Jurczyk 2014; Müller 2013) – als einen sich individuell aktiv herzustellenden Kontext und Erfahrungsraum zu fassen und die Transition in den Kindergarten als in diesen Erfahrungsraum eingebettet – als sich individuell zu bearbeitender und bewältigender Prozess – zu betrachten.

In diesem Zusammenhang ermöglicht es die praxeologische Sichtweise auf Transitionen in Familien – infolge der Auffassung, dass Praktiken sowohl als latente Vorstellungen (Entitäten) wie auch als Performanz existieren (vgl. Wanka 2020, S. 193), – *drittens* die Transition nicht als Idealtypus begreifen zu müssen; vielmehr kann ein offener Forschungsblick auf die Transition in Familien eingenommen werden und, wie Wanka (ebd., S. 192) ausführt, davon ausgegangen werden, dass Transitionen Projekte darstellen, «die ihrer eigenen Logik und ihrem eigenen Telos (Ziel, Zweck) folgen.»

Um dabei den Forschungsblick für die zu erwarteten «integrierten Praktiken» (vgl. Wanka 2020, S. 199) zu sensibilisieren, werden *viertens* in der vorliegenden Studie vorbereitende

Praktiken als jene angenommen, die dem Kind zur Kindergartenfähigkeit (vgl. Stamm 2015) verhelfen und sich als Unterstützung des Kindes im selbstständigen An- und Ausziehen, im selbstständigen zur Toilette gehen; als Fördern von zählen, malen, basteln und von motorischen Grundfertigkeiten; als Möglichkeit des Übens der Ablösung von der Familie und somit als Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern; als Vermitteln von gewissen Umgangsformen und dem Erlernen von gewissen Regeln sowie sich als Herstellung von Nähe und dem Befassen mit Emotionen zeigen können (vgl. Brooker; Edelmann et al. 2018; Stamm 2015). Damit erhält die Familie auch als Lern- und Bildungsort Beachtung und es werden zudem Aktivitäten, wie der Besuch der Bibliothek oder des Museums, als sich günstig auf die Kindergartenfähigkeit auswirkend angesehen (vgl. Brooker 2002; Edelmann 2018; Walper & Grgic 2019). Ergänzend kann mit einer Einwirkung der Institution Kindergarten gerechnet werden; so ist *fünftens* zu vermuten, dass gewisse schulische Anforderungen an die Familien gestellt werden, die von den Familien angenommen, jedoch auch zurückgewiesen werden können (vgl. Wanka et al. 2020; sieh auch Edelmann et al. 2018; Sieber Egger & Unterweger 2018).

Um dem Prinzip der Offenheit (z.B. Seipel & Rieker 2003; vgl. Abschnitt 3.1) zu folgen und in Zusammenhang damit, dass kein Idealtypus der Transition in Familien erwartet werden kann, wird jedoch in der vorliegenden Studie nicht von *der* Vorbereitung sowie von *den* Veränderungen, Herausforderungen sowie Anpassungsleistungen – sprich: nicht von *der* Transition – ausgegangen, sondern – wie bereits ausgeführt – die Transition als individuell in den Familien hergestellt begriffen. Es wird damit nach dem subjektiven Erleben und Gestalten der Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten gefragt und danach, welche Themen, welche neuen (integrierten) Praktiken sowie welche Veränderungen und Herausforderungen in den Familien während der Transition individuell relevant und nach aussen sichtbar gemacht werden (vgl. Jurczyk 2014; Wanka 2020).

3 Methodologische Überlegungen

Die im vorangegangenen Kapitel hergestellten theoretischen Bezüge bilden für die nachfolgende methodologische Auseinandersetzung sowie die methodische Vorgehensweise (vgl. Kapitel 4) den zugrunde liegenden Ausgangspunkt. Das empirische Vorgehen wird dabei insofern von den theoretischen Bezügen gelenkt, als sich durch die Sensibilisierung des Forschungsblickes (vgl. Abschnitt 2.4) die Wahl einer qualitativen Herangehensweise begründen lässt. Wenn die Transition in den Kindergarten in Familien als subjektiv erlebt und gestaltet aufgefasst und nicht von einem Idealtypus dieser ausgegangen wird, dann lässt sich ein solches Forschungsanliegen nicht mit standardisierten, statistischen Verfahren untersuchen, sondern es muss einem offenen Ansatz gefolgt werden (vgl. Mörgen 2020, S. 87).

«Entsprechend wird an ein Vorgehen angeknüpft, das methodologisch das Verstehen der jeweiligen situativen und situierten Praktiken in einem Feld ins Zentrum stellt, das sich durch eine ›Offenheit‹ (Lamnek 2010, S. 19 f.) auszeichnet und es dadurch ermöglicht, Neues zu entdecken, um zu empirisch begründeten [...] Schlussfolgerungen zu gelangen.» (Mörgen 2020, S. 87)

Darüber erfordert es die Konzeptualisierung der Familie und der Transition als ›doing‹ (vgl. Hirschauer 2004) und damit die praxistheoretische Grundannahme der vorliegenden Studie, dass das familiäre Geschehen beobachtet werden muss, um den Praktiken während der Transition in den Kindergarten auf die Spur zu kommen. Entsprechend orientiert sich das Forschungsvorhaben an der ethnografischen Forschungsstrategie, die es in ihrer methodenpluralen Ausrichtung ermöglicht, durch die teilnehmende Beobachtung sowohl das Geschehen zu erfassen und anschliessend zu beschreiben als auch die subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster mittels des Führens von Interviews zu erheben und darzulegen (z. B. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020). Durch die ethnografische Vorgehensweise können somit gegenstandsbezogen unterschiedliche Datensorten im Forschungsfeld der Transition in den Kindergarten – im Kontext der Familie – kombiniert und erhoben werden (vgl. Mörgen 2020, S. 88), was eine umfassende Abbildung des Forschungsgegenstandes ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend in einem ersten Schritt das qualitative Forschungsparadigma näher beschrieben (vgl. Abschnitt 3.1) und daran anschliessend die ethnografischen Forschungsstrategie skizziert (vgl. Abschnitt 3.2).

3.1 Das qualitative Forschungsparadigma

Das qualitative Forschungsparadigma hat über die letzten Jahre im deutschsprachigen Raum kontinuierlich an Bedeutung gewonnen und sich infolgedessen zu einem breiten Feld mit differenzierten forschungsmethodischen Ansätzen entwickelt (vgl. Bennewitz 2010; Flick, Kardorff & Steinke 2015). In der qualitativen Forschung geht es darum, neue theoretische Konzepte zu entdecken (vgl. Seipel & Rieker 2003, S. 13), und zwar im Sinne davon, «Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen» (Prenzel, Frieberthäuser & Langer 2010, S. 34) und «auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam zu machen» (Flick et al. 2015, S. 14).

«Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen. [...] Standardisierte Methoden benötigen für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z. B. Fragebogen) eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand, wogegen qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann. [...] Gerade diese Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung [...] zentraler Ausgangspunkt.» (ebd., S. 17)

Qualitative Forscher*innen möchten sich folglich der sozialen Realität annähern, die Lebenswelt aus der Perspektive der Handelnden erfassen und beschreiben sowie die sozialen Praktiken in ihrer Komplexität untersuchen (vgl. Flick et al. 2015; Seipel & Rieker 2003). Besonders weil die Erforschung der Transition in den Kindergarten aus einer familialen Perspektive als weitgehendst neu – zumindest in der Schweizer Forschungslandschaft – bezeichnet werden kann, prädestiniert sich die qualitative Herangehensweise für die vorliegende Studie.

Die Grundannahme der qualitativen Forschung geht dabei davon aus, dass die soziale Wirklichkeit als «Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge» zu verstehen ist und von den «Handelnden in konkreten Situationen im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte interpretiert» wird (vgl. Flick et al. 2015, S. 20). Das «wesentliche Verbindungsstück» der qualitativen Forschung kann somit darin gesehen werden, «dass soziale Wirklichkeit nicht einfach <positiv> gegeben ist», sondern sich in interaktiven Prozessen vollzieht, «die abhängig davon sind, wie die Handelnden die Situation deuten» (Rosenthal 2015, S. 41 ff.). Soziale Systeme sind nicht als unabhängig von den Individuen und deren Sicht- und Handlungsweisen zu betrachten, sondern erlangen ihre Bedeutung durch die Deutungsweisen der Akteur*innen (vgl. Bennewitz 2010, S. 45). Wenn

folglich die soziale Wirklichkeit als «sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete verstanden wird, liegt es auf der Hand, diese Deutungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen» (ebd.).

In der qualitativen Forschung eröffnet sich in diesem Zusammenhang die Forschungsgrundlage, dass im Rahmen einer Untersuchung die soziale Wirklichkeit gemeinsam mit den handelnden Akteur*innen hergestellt wird und die Forschung folglich im Dialog entsteht (vgl. z.B. Flick et al. 2015; Rosenthal 2015). Somit ist die Datengewinnung als eine kommunikative Leistung aufzufassen (vgl. Rosenthal 2015, S. 46). Dem «Prinzip der Kommunikation» folgend, treten Forschende mit den Alltagshandelnden in einen Kommunikationsprozess, um deren «Sicht der Welt wie auch ihre Definition der Forschungssituation verdeutlichen zu können» (Rosenthal 2015, S. 46). Es geht um das Verstehen von komplexen Zusammenhängen, wobei Verstehen sich «im Sinne des methodisch kontrollierten Fremdverstehens auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen» richtet (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976, zit. nach Flick et al. 2015, S. 23).

«Um dieser Perspektive möglichst grossen Spielraum zu lassen und ihr so nahe wie möglich zu kommen, ist vor allem die Datenerhebung bei qualitativer Forschung vom Prinzip der Offenheit geprägt (Hoffmann-Riem 1980): Fragen werden offen formuliert, in der Ethnographie wird nicht mit starren Beobachtungsrastern, sondern offen beobachtet.» (Flick 2015, S. 23)

Da die Datenerhebung folglich «eng mit der Person des Forschenden verknüpft» ist, gilt es «diesen Einfluss bewusst zu machen, zu reflektieren und wenn möglich in den Prozess der Erkenntnisgewinnung einzubeziehen» (Bennewitz 2010, S. 47 f.). Die Reflexivität der Forschenden im Feld wird daher nicht als Störquelle verstanden, sondern als wesentlicher Teil der Erkenntnis (vgl. Flick et al. 2015, S. 23). Gerade das Prinzip der Offenheit (z. B. Flick et al. 2015; Rosenthal 2015; Seipel & Rieker 2003) ermöglicht in der vorliegenden Studie, sich den in den theoretischen Vorüberlegungen angestellten heuristischen Konzeptualisierungen von Familie und Transition (vgl. Abschnitt 2.4) offen anzunähern und der Transition in den Kindergarten in Familien offen zu begegnen. Dass dabei insbesondere die Beobachtung sowie das Führen von Gesprächen relevant wird, soll im Nachfolgenden methodologisch unter Bezug auf die ethnografische Forschungsstrategie begründet werden.

3.2 Die ethnografische Forschungsstrategie

Um sich erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen, Feldern und Phänomenen anzunähern, wird zunehmend die ethnografische Forschung als geeigneter Zugang angesehen (vgl. Huf & Friebertshäuser 2012, S. 9).

«Die Relevanz ethnographischer Forschung für die Erziehungswissenschaft liegt darin begründet, dass sie ein methodisches und analytisches Instrumentarium als Zugang zu pädagogischen Handlungsfeldern und zur Alltagspraxis von Menschen zur Verfügung stellt.» (ebd., S. 13)

Die ethnografische Forschung kommt folglich zur Untersuchung von «sozialen Praktiken, Handlungsmodalitäten und deren institutionell strukturellen Rahmungen» zum Einsatz (Cloos & Thole 2006, S. 9). Das heisst, dass auch das pädagogische Feld der Transition in den Kindergarten in Familien – verstanden als Doing Family und Doing Transition (vgl. Kapitel 2) – als für eine ethnografische Forschung prädestiniertes Feld angesehen werden kann. Die ethnografische Forschung ist dabei keine Methode, sondern ein integrierter Forschungsansatz, der Beobachtungen mit Interviews, technischen Mitschnitten und Dokumenten aller Art kombiniert (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 38). Die methodischen Zugänge werden den situativen Gegebenheiten und dem Gegenstand angepasst, was die ethnografische Forschung zu einer flexiblen Forschungsstrategie macht (vgl. Lüders 2015, S. 389). Historisch betrachtet wird die ethnografische Forschung vor allem auf drei Traditionen zurückgeführt: die ethnologische Kulturanalyse, die Chicago School sowie die Soziologie des Alltages (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 15). Allen gemeinsam ist das Entdecken – einerseits als Entdecken des Fremden sowie andererseits als Entdecken des Vertrauten durch die «Befremdung» (vgl. Amann & Hirschauer 1997; Breidenstein et al. 2020). In der Tradition der Sozial- und Kulturanthropologie (ethnologische Kulturanalyse), beispielsweise prominent bei Malinowski (z. B. 1973), stand die Entdeckung des Fremden im Zentrum, und zwar indem am Leben von fremden Kulturen teilgenommen wurde (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 19 f.). Der Ansatz, das Fremde in der Gesellschaft zu entdecken, das nicht per se als fremd wahrgenommen wird, wurde in der Chicago School verfolgt, zu deren Vertretern Robert Park, William Thomas und Ernest Burgess zählen (vgl. ebd., S. 23). Diese «Kulturanalyse im eigenen Land» führte zu einer «Art Inventar der besonderen Typen, Berufe und Szenen einer US-amerikanischen Großstadt» (ebd., S. 24). Im Zuge dieser Tradition wurde deutlich, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es in der Soziologie gibt, Fremdheitserfahrungen in der eigenen Kultur zu finden und zu entdecken (ebd., S. 28). Damit entstanden aus dieser Tradition heraus beispielsweise Studien wie die Lebenswelt-Ethnografie von Anne Honer (1993) oder die ethnografische Wissenschaftsforschung von Bruno Latour und Steve Woolgar (1979) oder Karin Knorr-Cetina (1984) (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 28). Im Sinne des Entdeckens des Vertrauten wurde in der Ethnografie als Alltagssoziologie das allzu Vertraute methodisch «befremdet» und «auf Distanz zum Beobachter gebracht» (ebd., S. 29).

Dieser Ansatz wurde beispielsweise von Harold Garfinkel (z. B. 1967) und Erving Goffman (z. B. 1982) entwickelt (ebd., S. 29). Im Vergleich zu den beiden anderen Traditionen «lässt sich feststellen, dass die [Alltagssoziologie] nicht mit dem Fremden beginnt und dann reflexiv auf ihre heimische Herkunft verwiesen wird», sondern beim Vertrauten angefangen und mit einem ethnologischen Blick auf die eigene Gesellschaft geschaut wird (Breidenstein et al. 2020, S. 35). Wenn also etwas scheinbar Alltägliches exploriert werden soll, wird dieses Alltägliche aus der Position der Beobachter*innen «befremdet»; die Haltung der Beobachter*innen ist dann von Objektivität, Bindungslosigkeit, einer Indifferenz und Überraschungsfähigkeit geprägt (vgl. ebd., S. 35). Damit wird es auch möglich, die als alltäglich und vertraut erscheinende Transition in den Kindergarten als etwas Fremdes zu verstehen und so anzusehen, als sei sie etwas nicht Alltägliches (vgl. z. B. Amann & Hirschauer 1997; Seipel & Rieker 2003). Amann und Hirschauer (1997, S. 29) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass, nachdem etwas verstanden wurde, es darum gehe, sich noch mehr zu wundern und die Befremdung kontinuierlich zu erneuern.

In der ethnografischen Forschung werden somit mehr oder weniger fremde Lebensräume persönlich aufgesucht, um dadurch in der sinnlichen Unmittelbarkeit Begegnungen mit der sozialen Wirklichkeit erfahrbar zu machen (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 37 f.).

«Das Spezifikum ethnographischer Feldforschung [...] liegt darin, Menschen im Kontext ihrer spezifischen Lebenswelten zu untersuchen, die sich aus den objektiven Gegebenheiten und ihrer subjektiven Wahrnehmung (dem nicht hinterfragten Alltag) zusammensetzen. Die Stärke dieses Forschungsansatzes liegt darin, dass er es vermag, kulturelle Phänomene (z. B. kulturelle Milieus und Lebensstile) und alltägliche [Praktiken] [...] zu erfassen.» (Friebertshäuser 2008, S. 53 ff.)

Unter der Annahme der vorliegenden Studie, dass sich Familien – dem (nicht hinterfragten, unbewussten) Familienhabitus folgend – aktiv herstellen und sich in diesem Kontext die Transition in den Kindergarten als (unbewussten) Praktiken folgend ergibt (vgl. Abschnitt 2.4), sollte es so gerade die Ethnografie vermögen, diesen scheinbar impliziten alltäglichen Praktiken auf die Spur zu kommen. Ethnografien ermöglichen es, Deskriptionen «aus einer Binnen- und Aussenperspektive» (Friebertshäuser 2008, S. 53) zu liefern, und sind an die personale Anwesenheit der Forschenden im Feld gebunden. Dies impliziert, dass dadurch die selektive Wahrnehmung in der ethnografischen Forschung unvermeidbar ist; in diesem Zusammenhang wird kritisch hinterfragt, inwiefern ethnografisch erzeugte Daten zu «legitimen Repräsentationen» von Wissen führen können (vgl. Hünersdorf, Müller & Maeder 2008, S. 12). Diese Facette der ethnografischen Forschung wird jedoch einerseits als Erkenntniswerkzeug betont und als wesentliches Qualitätsmerkmal beschrieben (vgl. Budde

2020); andererseits wird ihr durch die kontinuierliche Beobachtung und Selbstreflexion der Forschenden im Feld begegnet (vgl. Friebertshäuser 2008; Huf & Friebertshäuser 2012; Hünersdorf et al. 2008; Seipel & Rieker 2003). Methodisch lässt sich somit die Objektivität im ethnografischen Forschungsprozess dadurch herstellen, dass die eigene Position im Feld sowie das eigene Verständnis reflexiv durchdrungen und diese Reflexion transparent sowie überprüfbar gemacht, jedoch nicht gänzlich neutralisiert wird (vgl. Hünersdorf et al. 2008; Seipel & Rieker 2003, siehe auch Abschnitt 4.1.5).

3.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Als «modus vivendi der Feldforschung» (Breidenstein et al. 2020, S. 45) wird die teilnehmende Beobachtung als Haupterhebungsstrategie der ethnografischen Forschung angesehen. Dadurch wird «die Produktion von Wissen aus eigener und erster Hand» ermöglicht (Amann & Hirschauer 1997, S. 21). In der teilnehmenden Beobachtung können Sinnbildungsprozesse synchron begleitet und somit in situ die Weltsichten der anderen «als ihre gelebte Praxis» erkannt werden (ebd., S. 24).

Breidenstein (2006, S. 21) bezeichnet die *Teilnahme* und die *Beobachtung* dabei als zwei Pole, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stünden:

«Wer vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten (denn er muss allen Erfordernissen der Teilnahme nachkommen). Wer nur beobachtet, ohne teilzunehmen, dem fehlt die eigene Erfahrung mit der zu beforschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnographischer Forschung darstellt.» (ebd., S. 21)

Wie sich die *Teilnahme* gestaltet, wird maßgeblich von den vorgefundenen «jeweils gelebten situativen Ordnungen und Praktiken» mitbestimmt; die Teilnehmenden müssen sich diesen Strukturen «aussetzen, anpassen [und] in einem gewissen Sinn auch [...] unterwerfen» (Lüders 2015, S. 391). Die Teilnahme im Forschungsfeld folgt daher «dem Geschehen, passt sich ihm an» (Breidenstein et al. 2020, S. 88), was von den Forschenden eine gewisse Flexibilität verlangt (vgl. Lüders 2015, S. 393). Nach Goffman (1996, S. 263) kann daraus abgeleitet werden, dass die Teilnahme im Feld von den Forschenden erfordert, «[...] sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen» auszusetzen, um die Nähe zum Feld als physische Präsenz herstellen zu können.

Der andere Pol, das *Beobachten*, wird mit der Teilnahme vereinbart, wobei auch beim Beobachten die Formen und Möglichkeiten situativ auszuhandeln und den Gegebenheiten anzupassen sind (vgl. Breidenstein 2006, S. 23). «Wie nah man hinzutreten kann, wie lange

man seinen Blick auf etwas richten darf – das lässt sich nicht vorab in «Beobachtungsleitfäden» oder «Manualen» festlegen, das entscheidet sich vor Ort und in situ» (ebd., S. 23). Das, was beobachtet werden kann, ist somit eng an die Bereitschaft der zu Beobachtenden gekoppelt, «etwas von dem zu zeigen, was beobachtet werden soll und von dem angenommen wird, dass es etwas Kulturspezifisches darstellt» (Kalthoff 1997, S. 241). Damit kann die Beobachtung als selektiv angesehen werden, einerseits aufgrund der Selektion, was überhaupt beobachtet werden kann, und andererseits, weil die Forschenden entscheiden, auf welche Aspekte des Gezeigten die Aufmerksamkeit gelenkt wird (vgl. z.B. Breidenstein et al. 2020). Dies wird jedoch nicht als Nachteil gewertet, sondern zum bewussten Setzen eines Fokus im Feld genutzt; mit der Zeit weiss die Beobachterin immer besser, «wo sie hinschauen muss, um noch weiter gehende Einblicke zu erhalten» (Breidenstein 2006, S. 23). Durch die Beobachtung im Feld lassen sich somit selektive «Deutungen über Deutungen» erzielen, die zu (dichten) Beschreibungen über die Lebenswelten führen (Geertz 1994, zit. nach Hünersdorf et al. 2008, S. 15).

«Auch die Beschreibung ist unvermeidlich selektiv, sie verschärft die Selektivität des Beobachtens um ein Vielfaches. Und auch hier gilt es, ähnlich der Praxis des Beobachtens, die Selektivität bewusst zu gestalten und zu nutzen. Die Beschreibung muss Relevanzen setzen und (notwendig) vieles weglassen.» (Breidenstein 2006, S. 24)

Dass in der teilnehmenden Beobachtung dem Schreiben ein hoher Stellenwert zukommt, wird im nachfolgenden Abschnitt näher ausgeführt.

3.2.2 Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen

Die Antwort auf die Frage «Was macht der Ethnograph?» lautet: «Er schreibt» (Geertz 1983, S. 28). Teilnehmen und Beobachtung ist somit zugleich immer ein Schreibprozess: Im ständigen Explikationszwang wird aufgeschrieben, «was es ist, das hier gerade geschieht» (Amann & Hirschauer 1997, S. 28). Dadurch lässt sich die Distanzierung zum Untersuchungsfeld herstellen und an die Stelle des dichten Erlebens können «selbst organisierende Erfahrungen und Reflexionen» gesetzt werden (Breidenstein et al. 2020, S. 48). In der Verschriftlichung von Beobachtungen entstehen Beobachtungsprotokolle, die nicht als «getreue Wiedergabe oder problemlose Zusammenfassungen des Erfahrenen begriffen werden», sondern als «Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre Beobachtungen und Erinnerungen nachträglich sinnhaft» verdichtet haben (Lüders 2015, S. 396). Um die Produktion von Beobachtungsprotokollen zu unterstützen und «der Flüchtigkeit des Ereignisses» sowie dem «Vergessen» entgegenzuwirken,

kann im Schreibakt auf das Verfassen von Feldnotizen, mit «Stift und Notizblock», zurückgegriffen werden (Breidenstein 2020, S. 100). Feldnotizen dienen somit dem späteren Erinnern, «in dem festgehalten wird, was nicht vergessen werden soll» (ebd., S. 101).

«Neben ihrer Funktion als Speicher von Erinnerungen stimulieren Feldnotizen daher oft auch Erinnerungen. Sie bilden eine Brücke zu einem Horizont von Erfahrungen, die nicht verschriftlicht wurden, aber auch ohne die Verschriftlichung nicht abrufbar wären. In diesem Sinne sind Notizen eine Schnittstelle zwischen dem Korpus verschriftlichter Erinnerungen und dem weit aus größeren Horizont nicht-verschriftlichter Erinnerungen.» (ebd.)

Was letztlich in den Beobachtungsprotokollen aufgeschrieben wird, ist, wie bereits erwähnt, selektiv. Diese Selektionen sind auch notwendig, da gemäss Breidenstein (2020, S. 102) grundsätzlich alles «endlos und beliebig» aufgeschrieben werden könnte. Durch die sprachliche Übersetzung geht «auch vieles von dem verloren, was uns selbst nicht unmittelbar bewusst ist und was von uns nicht rasch sprachlich verfasst werden kann» (Rosenthal 2015, S. 116). Zur Orientierung kann auf Strategien und Leitlinien zurückgegriffen werden, die beispielsweise Rosenthal (ebd., S. 121 f.) zusammenfasst; so können z. B. der Ort, die anwesenden Personen, die Abfolge des Geschehens sowie mehrere detaillierte Situationen niedergeschrieben werden (vgl. ebd.)¹².

3.2.3 Interviews und Gespräche führen

Neben dem Teilnehmen und Beobachten wird das Führen von Gesprächen als wesentlicher Bestandteil einer ethnografischen Herangehensweise angesehen (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 93). Entsprechend dem Anspruch, dass in der ethnografischen Forschung flexibel und sich am Gegenstand orientierend mit den Methoden umgegangen wird, begleiten unterschiedliche Formen von Interviews und deren Einsatz den Forschungsprozess (z. B. Breidenstein et al. 2020; Lüders 2015). Breidenstein et al. (2020, S. 93) differenzieren diesbezüglich informelle Gespräche von expliziten Interviews. Erstere werden in Anlehnung an Spradley (1979, S. 55) als «friendly conversations» bezeichnet, die sich beiläufig ergeben

¹² Die exakten Punkte sind: (1) «Angabe der wesentlichen objektiven Daten zu dem Ort, den anwesenden Personen, dem Zeitablauf und gegebenenfalls zur Organisation, in der die Beobachtung durchgeführt wurde.»; (2) «Informationen über den Zugang zum Feld.»; (3) «Grobe Niederschrift des Gesamtablaufs in der Abfolge des Geschehens. Da nicht alles erfasst und vor allem nicht memoriert werden kann, gilt die Bevorzugung der Fokussierung auf einzelne Interaktionssequenzen [...].»; (4) «Detaillierte Beschreibung von ca. zwei beobachteten Situationen in der zeitlichen Abfolge des Geschehens und deren Einbettung in den Ablauf der Gesamtbeobachtung. Dies stellt den zentralen Teil des Protokolls dar.»; (5) «Soweit möglich sollte zwischen beobachteten Handlungsabläufen und Interpretationen unterschieden werden. Einschätzungen sollten nach Möglichkeit anhand von Beobachtungen belegt werden. Diese Regel bedeutet jedoch keine Zurückhaltung bei der Niederschrift von Interpretationen!»; (6) «Niederschrift und Reflexion der eigenen Position im Feld: der Gefühle der Eindrücke und der Assoziationen während der Beobachtung (eingebettet in den Ablauf der erlebten Situationen), direkt danach sowie beim Schreiben des Protokolls.»; (7) «Notieren von Überlegungen für weitere mögliche Beobachtungen» (Rosenthal 2015, S. 121 f.).

und nicht dadurch gekennzeichnet sind, dass Fragen der Forscherin «abgespult» werden (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 93).

«Interviews als informelle Gespräche geschehen oft in Zwischenräumen von Institutionen, etwa wenn die Ethnografin Lehrpersonen von einer Unterrichtsstunde zur nächsten begleitet und den gerade vergangenen Unterricht mit der Lehrperson in fünf Minuten Revue passieren lässt. Oder sie finden in der Teeküche von Unternehmen oder Krankenhäusern statt, wo die Ethnografin auf schon ihr bekannte Teilnehmer trifft und wo sich dann für wenige Minuten ein Gespräch entwickelt.» (ebd.)

Die expliziten Interviews werden von den Forschenden in Anlehnung an sozialwissenschaftliche Interviewformen durchgeführt (vgl. ebd.). An den Interviews nehmen Personen teil, die den Forschenden schon bekannt sind (vgl. ebd., S. 94). Fragestellungen können sich dabei aus bereits gemachten Beobachtungen und aus deren Lücken ergeben, zur Schliessung von Wissensdefiziten und auch natürlich im Gesprächsverlauf (vgl. ebd.). Die teilnehmenden Beobachtungen und die geführten Gespräche lassen sich sinnvoll miteinander verbinden:

«Zunächst können sie insofern unmittelbare Ergänzungen bieten, als Teilnehmer natürlich selbst unsystematische Beobachtungen machen und von vergangenen Vorgängen berichten können, an denen die Ethnografin selbst nicht teilnahm und vielleicht auch grundsätzlich nicht teilnehmen kann. Außerdem können diese Darstellungen zur Kontrolle der Interpretation der eigenen Beobachtungen eingesetzt werden.» (Breidenstein et al. 2020, S. 95)

Die Durchführung von Interviews ermöglicht es zudem, «Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen» sowie «Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben» (Hopf 2015, S. 350).

In der Kombination der teilnehmenden Beobachtung mit den unterschiedlichen Gesprächsformen (expliziten Interviews und informellen Gesprächen) kann somit das Phänomen der Transition in den Kindergarten umfassend in den Blick genommen und das Geschehen beobachtet sowie in Interviews bzw. Gesprächen nach aus der Perspektive der Familie relevanten Themen gefragt werden. Das methodenplurale Vorgehen ermöglicht es, «das jeweils beobachtete Geschehen und die unmittelbar erfahrenen Situationen [...] in einen grösseren Zusammenhang» zu bringen (Rieker, Mörgen, Schnitzer & Stroezel 2016, S. 37). Die Stärke des ethnografischen Forschungsansatzes ist somit darin zu sehen, dass einerseits die zu erwartenden Praktiken in den Familien beobachtet werden können und andererseits die subjektive Sichtweise der sich in der Transition befindenden Familien mittels Interviews und informellen Gesprächen erfasst werden kann (vgl. Abschnitt 1.4).

4 Methodisches Vorgehen

Anknüpfend an die vorangegangenen methodologischen Ausführungen wird im Folgenden auf das methodische Vorgehen eingegangen. Dabei wird sowohl die Datenerhebung (vgl. Abschnitt 4.1) wie auch die Datenanalyse (vgl. Abschnitt 4.2) erläutert.

4.1 Datenerhebungen: eine ethnografische Vorgehensweise

In einer ethnografischen Herangehensweise fanden im Rahmen der vorliegenden Studie während insgesamt elf Monaten in fünf im Kanton Bern lebenden Familien teilnehmende Beobachtungen statt (vgl. Abschnitt 4.1.2) und es wurden leitfadengestützte Interviews erhoben (vgl. Abschnitt 4.1.3). Um die Transition als Prozess explorieren zu können, verteilten sich die teilnehmenden Beobachtungen (im Folgenden auch als Familienbesuche bezeichnet) auf einige Monate vor sowie einige Monate nach der offiziellen Einschulung. Dieser Logik folgte ebenfalls das Führen der Interviews: das erste Interview fand zu Beginn der Feldphase, das zweite unmittelbar vor der offiziellen Einschulung und das dritte zum Ende der Feldphase statt. Ergänzt wurden diese Erhebungen durch zahlreiche informelle Gespräche.

Nachfolgend wird nun zunächst erläutert, wie sich der Feldzugang zu den Familien herstellen liess und welche Perspektiven sich durch die Gewährung dieses Zuganges für die vorliegende Studie in den Familien eröffneten bzw. was von den Familien gezeigt wurde und sich beobachten liess (vgl. Kalthoff 1997).

4.1.1 Den Feldzugang herstellen

Der Feldzugang ist in der ethnografischen Forschung entscheidend dafür, ob das Forschungsvorhaben überhaupt zustande kommt, über wen und wie der Kontakt zum Feld etabliert werden kann und somit auch dafür, welches Datenmaterial zur Verfügung stehen wird (z. B. Breidenstein et al. 2020; Cloos 2008; Rieker, Hartmann Schaelli & Jakob 2020).

«Die Erfahrung dabei zeigt, dass die Art und Weise, wie man Zugänge gewinnt, meistens schon zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegeln. [...] Zugleich erfolgen beim Übergang in das Forschungsfeld vielfältige Weichenstellungen hinsichtlich der Positionierung im Feld. Wie man sich selbst einführt und vorstellt, wie man von Schlüsselpersonen den Teilnehmern im Feld vorgestellt wird, wie man dann später selbst mitspielt, sind Stationen und Prozesse, an denen die Position des Ethnographen im Feld der vorhandenen Beziehungen ausgehandelt und definiert wird.» (Lüders 2015, S. 392)

Der Feldzugang kann folglich als nie ganz abgeschlossene Aufgabe verstanden werden, in welcher es um die fortlaufende Aushandlung der Position der Forschenden im Feld und um die Einsozialisation geht (vgl. Lüders 2015; Rieker et al. 2020; Schoneville, Köngeter, Gruber & Cloos 2006; Wolff 2015). Dies geschieht auf zwei unterschiedlichen Ebenen:

Nicht nur die Forschenden versuchen ihre zu Beginn unsichere Position als «Zaungast» (Kalthoff 1997, S. 240) schrittweise zu etablieren, sondern auch das zu untersuchende Feld und dessen Teilnehmer*innen prüfen die Anschlussfähigkeit der Forschenden dahingehend, «ob die erkennbaren Eigenschaften der Person (Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit) und ihres Anliegens sowie Aspekte des organisatorischen Umfeldes, aus dem der Forscher stammt, mit örtlichen Weltbildern, Interessen und Abläufen kompatibel sind» (Wolff 2015, S. 340). Entscheidend ist, dass der Zugang zum Feld reflektiert und für die Erkenntnisgewinnung fruchtbar gemacht wird, was wiederum bedeutet, dass dieser transparent gemacht und offengelegt wird (vgl. Lüders 2015; Rieker et al. 2020; Schoneville et al. 2006; Wolff 2015; siehe auch Abschnitt 4.1.5).

Im Rahmen des Forschungsanliegens der vorliegenden Studie – die Transition in den Kindergarten im privaten Raum der Familie offen explorieren zu wollen – galt es einen Feldzugang herzustellen, der in Anlehnung an Lareau (2011, S. 345) als unüblich beschrieben werden kann: «It is very unusual to study families in a «naturalistic fashion», observing them within their own homes». Es ist daher auch wenig erstaunlich, dass die ethnografische Feldforschung zur Transition in den Kindergarten in Familien als ein in der Schweiz bis anhin nicht umgesetztes empirisches Vorgehen identifiziert werden kann (vgl. Abschnitt 1.3; 1.4). Der Umgang mit der Frage, welche Möglichkeiten bestehen, sich den Familien als Feld anzunähern, wurde in der vorliegenden Studie daher zur Aufgabe, für welche auf wenig Hinweise zurückgegriffen werden konnte¹³. Darüber hinaus galt es die Familien zu überzeugen, eine fremde Person (vgl. Kalthoff 1997; Wolff 2015) an ihrem Alltag teilnehmen zu lassen.

Ausgehend von der Annahme, dass mit der Transition in den Kindergarten ein Prozess verbunden ist, war vorgesehen, den Feldzugang zu den Familien frühzeitig herzustellen, um diesen Prozess so über mehrere Monate hinweg begleiten und beobachten zu können. Hinsichtlich der Fragen, wann die Feldforschung starten sollte bzw. welche Zeitspanne in der Exploration der Transition adäquat ist, wurde die Forschung von Krinninger und seinen Kolleg*innen (z.B. Krinninger 2018; vgl. Abschnitt 1.4) als Vergleichsdimension herangezogen. Für die vorliegende Studie wurde folglich davon ausgegangen, dass die Feldforschung ungefähr sechs Monate vor dem Kindergartenstart (ca. Februar des Jahres, in

¹³ Als Anknüpfungspunkte dienten die Studien von Audehm (z. B. 2007) und deren Erläuterungen im Rahmen ihrer Untersuchung zur Erziehung bei Tisch in Familien, die Überlegungen von Krinninger (z. B. 2018), der in einer ähnlichen Herangehensweise den Übergang von der Familie in die Grundschule in Deutschland untersucht hat (vgl. Abschnitt 1.3), die Feldreflexion von Descartes (2007), welche im in Familien im Rahmen der Exploration der Nutzung von Medien in Zusammenhang Erziehung geforscht hat sowie ebenfalls die Feldreflexionen von Lareau (2011) zu ihrer langjährigen ethnografischen Forschung in Familien in den USA.

welchem das erstgeborene Kind eingeschult wird) beginnen und bis zu einem Zeitpunkt fünf Monate nach dem Start (ca. November bzw. Dezember des Jahres, in welchem das erstgeborene Kind eingeschult wurde) dauern sollte.

Vor diesem Hintergrund wurde ein erster Versuch zur Herstellung des Feldzuganges – über die Mitarbeit in einem Forschungsprojekt¹⁴ – im Herbst 2018 unternommen. Der Zugang scheiterte – deutlich wurde jedoch, dass sich Möglichkeiten, um Familien für die Teilnahme an einem Forschungsprojekt zu erreichen, einerseits über Behörden (beispielsweise die Gemeinde und deren Sozialdienst) ergeben können oder andererseits auf Mitarbeitende in einer vorschulischen Institution zugegangen werden könnte (vgl. Krinninger 2018; Schletti et al. 2021). Letztere Option wurde sodann, wiederum in Anlehnung an Krinninger (2018), zur leitenden Strategie der Herstellung des Feldzuganges für die vorliegende Studie. So wurde ein Flyer erstellt und in Kitas aufgelegt, und auch am Arbeitsort der Forscherin – der Pädagogischen Hochschule Bern – wurde mit dem Flyer für das Forschungsprojekt «geworben». Hinsichtlich des Textes des Flyers stellte sich dabei die Frage, wie viel zum geplanten Forschungsvorhaben darauf ersichtlich sein sollte, um einerseits das Interesse der Familien zu wecken, jedoch andererseits nicht den Eindruck zu vermitteln, dass die geplante Studie der Exploration «korrekter Praktiken» während der Transition dienen würde (vgl. Unterweger, Sieber Egger & Maeder 2018, S. 13). Gewählt wurde schliesslich die Formulierung, dass beabsichtigt werde, den Familien im Alltag während der Transition des erstgeborenen Kindes «über die Schulter zu schauen».

Der Vorteil dieses Vorgehens wurde darin gesehen, dass sich die Familien freiwillig per E-Mail melden konnten und somit davon ausgegangen werden konnte, dass jene Familien, die sich melden würden, durch eine Teilnahme am Forschungsvorhaben sich in ihren Praktiken nicht infrage gestellt sehen und bereit sein würden, einer fremden Person das Miterleben des Alltags zu gewähren. Als Nachteil dieses Verfahrens wurde in Kauf genommen, dass sich aufgrund der verwendeten, deutschen Sprache sowie der Wahl der Orte, an

¹⁴ Zu diesem Zeitpunkt arbeitet die Forscherin in einem Forschungsprojekt, an der Pädagogischen Hochschule Bern, mit. Das Projekt hatte die wissenschaftliche Begleitung eines deutschsprachigen Frühförderprogrammes zum Gegenstand, wobei die Pilotphase des Programmes evaluiert wurde. Ziel des Programmes war und ist es, Eltern Kompetenzen zu vermitteln, damit diese ihre Kinder zu Hause fördern und den Start in den Kindergarten bestmöglich begleiten können (vgl. Schletti et al. 2020). Zur Vermittlung dieser Kompetenzen sind insgesamt acht Elternbildungsanlässe, über ein Jahr verteilt (Herbst bis Sommer), vorgesehen (vgl. ebd.). In der Pilotphase wurden dabei vor allem Familien aus sozial benachteiligten Verhältnissen bzw. Eltern für die Teilnahme fokussiert, die zu Haus eine andere Sprache als Deutsch sprechen (vgl. ebd.). Die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase dieses Projektes schien vor diesem Hintergrund die ideale Gelegenheit, Familien kennen zu lernen und für die Teilnahme zu motivieren, deren erstgeborenes Kind in den Kindergarten eintritt. Da sich jedoch für den Verein, welcher das Programm implementiert hatte, die Herausforderung zeigte, Familien für die Teilnahme an der Pilotphase zu erreichen, stellte sich im Verlauf des Herbstes heraus, dass diese Art und Weise der Herstellung des Feldzuganges unrealistisch war und nicht gelingen würde.

welchen die Flyer aufgelegt wurden, ¹⁵ ein tendenziell homogenes Feld ergeben könnte. Damit war einerseits zu erwarten, dass sich nur solche Familien melden würden, welche die deutsche Sprache zumindest ansatzweise gut verstehen, und andererseits, dass die betreffenden Familien sich im hochschulischen Kontext bewegen und somit einem bildungsnahen Milieu angehören würden. Andererseits konnte aufgrund der Formulierung angenommen werden, dass Familien am Forschungsvorhaben interessiert sein würden, die ihren auf die Transition bezogenen Bemühungen und somit auch dem Kindergarteneintritt einen gewissen Stellenwert beimessen und hinsichtlich dieser Thematik eine Stimme erhalten möchten, da dies das einzige Incentive war, das für die Teilnahme geboten werden konnte. Schliesslich meldeten sich fünf Familien, die nachfolgend kurz beschrieben werden ¹⁶:

Familie Alvarez: Die Familie Alvarez sind ein verheiratetes Ehepaar, Anna und Alberto, mit zwei Kindern. Dies sind einerseits Andrés, welcher während der Feldphase in den Kindergarten eintritt, sowie sein jüngerer Bruder Alejandro. Die Familie lebt in einem städtischen Quartier in einer Mietwohnung. Anna, die Mutter, ist in der Schweiz geboren und aufgewachsen, Alberto, der Vater, in Chile. Beide Eltern sind berufstätig.

Familie Engel: Die Familie Engel sind Elena, die Mutter, Etienne, der Vater, sowie Elsa, das Mädchen, das während der Feldphase eingeschult wird. Elena und Etienne sind nicht verheiratet ¹⁷. Die Familie lebt zu Beginn der Feldphase in einer Mietwohnung, die sich in einer ländlichen Gegend befindet. Während der Feldphase zieht die Familie um und sowohl Elena wie auch Etienne werden Miteigentümer*in eines Hauses. Elena und Etienne sind beide in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Beide Eltern sind berufstätig.

Familie Müller: Marina und Michael sind ein verheiratetes Ehepaar und bilden gemeinsam mit ihren zwei Kindern, Matteo und Malena, die Familie Müller. Matteo tritt während der Feldphase in den Kindergarten ein. Die Familie lebt etwas abseits eines Stadtzentrums in einem mehrstöckigen Einfamilienhaus. Sowohl Marina wie auch Michael sind in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Beide Eltern sind berufstätig.

¹⁵ Die Flyer wurden einerseits am Arbeitsort der Forscherin, an der Pädagogischen Hochschule Bern und in Kitas, die zum Netz der Stiftung Kinderbetreuung im Hochschulraum Bern (KIHOB) gehören sowie zudem in zwei privaten Kitas, in einer nahe dem Wohnort der Forscherin liegenden Stadt, aufgelegt. Die Wahl der Kitas ergab sich durch die Bereitschaft dieser, den Flyer aufzulegen.

¹⁶ Eine ausführlichere Beschreibung der Familien erfolgt in den jeweiligen Fallbeschreibungen (vgl. Kapitel 5 bis 9).

¹⁷ Der Einfachheit halber wird die Familie gesamthaft als Familie Engel bezeichnet, auch wenn Etienne und Elsa nicht denselben Nachnamen tragen.

Familie Fuchs: Die Familie Fuchs besteht aus Franziska, der Mutter, Frank, dem Vater, Finn, der während der Feldphase eingeschult wird, sowie seiner jüngeren Schwester, Frieda. Mutter und Vater sind verheiratet sowie beide in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Die Familie lebt in einem Stadtzentrum in einer zweistöckigen Mietwohnung. Frank ist berufstätig, Franziska befindet sich während der Feldphase im Studium.

Familie Lüthi: Die Familie Lüthi bilden ein verheiratetes Ehepaar – Laura, die Mutter, sowie Lukas, der Vater – und ihre drei Kinder Lia, Loris und Liam. Liam wird zu Beginn der Feldphase geboren; Lia tritt in den Kindergarten ein. Die Familie lebt in einer ländlichen Gegend in einer Mietwohnung. Sowohl Laura wie auch Lukas sind in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Lukas ist berufstätig, Laura übernimmt die Betreuung der Kinder.

Kennenlernen der Schlüsselpersonen

Für ein erstes Kennenlernen wurde jenen Familienmitgliedern, über welche der Erstkontakt erfolgte, ein kurzes Treffen vorgeschlagen, damit die Familien die Gelegenheit erhielten, Bekanntschaft mit der Forscherin zu schliessen (vgl. Wolff 2015). Es war den Familienmitgliedern überlassen, wo und in welchem Rahmen (d. h. mit oder ohne Kinder, mit oder ohne Vater bzw. Mutter) das Treffen stattfinden sollte. Damit wurde den Familien die Möglichkeit gegeben, in einem für sie angenehmen Umfeld die Forscherin kennenzulernen (vgl. Edelmann 2018). Für die Forscherin war das erste Treffen bedeutsam, um den Familienmitgliedern das Forschungsvorhaben persönlich erläutern zu können, die neutrale Haltung (d. h. keine Bewertung der pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Eltern) zu betonen, die Anonymisierung der aus dem Forschungsvorhaben entstehenden Daten zuzusichern (vgl. Audehm 2007, S. 61) sowie ebenfalls das schriftliche Einverständnis für das Forschungsvorhaben einzuholen. Letzteres erschien in Anbetracht dessen, dass neben den Erwachsenen auch Kinder während der Feldphase anwesend sein sollten, als ein besonders zentraler Aspekt. Den Familien sollte in diesem Zusammenhang so auch die Relevanz der Anwesenheit des Kindes während der Familienbesuche verdeutlicht werden. Die Forscherin nutzte auf diese Weise die Gelegenheit, sich selbst und ihr Anliegen in das Feld einzuführen, wurde jedoch ebenfalls von den Familien in ihr Feld eingeführt und darin erstmals positioniert (vgl. Lüders 2015). Dies bedeutet, dass das erste Kennenlernen den Familien die Möglichkeit gab, sich nach aussen – gegenüber der Forscherin – zu zeigen sowie diese mit den Regeln des Feldes bekannt zu machen (vgl. Cloos 2008; Finch 2007; Jurczyk 2014). Relevant wurde in der vorliegenden Studie diesbezüglich insbesondere die

Tatsache, dass in den fünf Familien – bis auf die Familie Engel – die Mutter zur sogenannten Schlüsselperson des Feldes wurde (vgl. Lüders 2015; Rieker et al. 2020; Whyte 1996; Wolff 2015) d.h., dass während des Kennenlernetreffens mehrheitlich die Mütter anwesend waren und diese verdeutlichten, dass sich vornehmlich sie und nicht die Väter am Forschungsvorhaben beteiligen würden. Für das Feld der vorliegenden Studie schien somit die Regel zu gelten, dass die Bearbeitung und aktive Herstellung der Transition als eine mehrheitlich durch die Mütter zu vollziehende Aufgabe verstanden wurde. Diese Regel führte einerseits dazu, dass in den Familien Alvarez, Müller, Fuchs und Lüthi die teilnehmenden Beobachtungen ausschliesslich durch die Mütter ermöglicht wurden und – daraus resultierend – die Etablierung der Forschungsbeziehung in diesen Familien primär über die Mütter erfolgte. Andererseits wurden durch dieses Doing und Displaying Family (vgl. Finch 2007; Jurczyk 2014; Krinninger 2018) – im Sinne der mütterlichen Zuständigkeit für die Einschulung des Kindes – die Weichen des Forschungsvorhabens hinsichtlich der Frage, wo und insbesondere unter Anwesenheit welcher Familienmitglieder <mitgespielt> werden kann, gestellt (vgl. Lüders 2015). Einzig in der Familie Engel fand ein Familienbesuch in der Anwesenheit von Etienne, dem Vater, sowie Elsa, der Tochter, statt und zwei weitere in der Anwesenheit beider Elternteile und der Tochter (vgl. Abschnitt 4.1.2). Begründet wurde der Umstand der mehrheitlichen Abwesenheit der Väter damit, dass diese einerseits aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse (Familie Alvarez) oder infolge beruflicher Auslastung (Familien Müller, Fuchs und Lüthi) während der Feldphase nicht präsent sein würden. Damit spielte das Doing Family (vgl. Abschnitt 2.1.2) bereits während der Herstellung des Feldzuganges eine wesentliche Rolle und die in den Familien Müller, Fuchs und Lüthi hergestellte Arbeits- sowie Betreuungsverteilung – zugunsten eines höheren Arbeitspensums bei den Vätern bzw. eines höheren Betreuungspensums bei den Müttern – begründete u. a. die Abwesenheit der Väter. Ecarius et al. (2011, S. 31) schreiben in diesem Kontext, dass der «Zeitaufwand für die Kinderbetreuung [...] bei Müttern immer noch weit höher als bei Männern» liege, wohingegen «partnerschaftliche Familien, in denen sich beide Eltern in gleichberechtigter Weise Familien- und Hausarbeit teilen», als «Minderheit» beschrieben werden könnten. Die Herstellung der Familie anhand einer mehr oder weniger paritätischen Aufgabenteilung zwischen Arbeit und Betreuung kann auch in der vorliegenden Studie lediglich für die Familie Engel festgehalten werden. Die Perspektive der Mütter wurde insofern ergänzt, als Etienne als Vater sowohl bei

drei Familienbesuchen anwesend war wie auch an den drei Interviews teilnahm und Michael als Vater ebenfalls an zwei von drei Interviews mitwirkte (vgl. Abschnitt 4.1.3). Nebst der Tatsache, dass sich in den fünf Familien vor allem die Mütter in der Rolle der Schlüsselperson positionierten, können Parallelen zwischen den Familien auch hinsichtlich der Familienform sowie der beruflichen Stellung der Familien bzw. Eltern konstatiert werden: Es handelt sich um fünf Familien, die sich jeweils als gegengeschlechtliches (verheiratetes) Paar, welches zusammenlebt, herstellen. In jeder der fünf Familien ist zumindest ein Elternteil in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Die lokal gesprochene Sprache wird daher in den fünf Familien verstanden und zumindest ein Elternteil hat das Schweizer Bildungssystem selbst durchlaufen. Die beruflichen Positionen der Eltern weisen darüber hinaus auf die Übernahme einer gewissen Verantwortung hin und gehen mit einem bestimmten Ausbildungshintergrund einher (vgl. Lareau & Weininger 2008); in allen Familien verfügt mindestens ein Elternteil über einen Bachelorabschluss. Es kann daher von stabilen beruflichen und finanziellen Verhältnissen gesprochen werden. So lässt sich in den Familien auch eine Wohnsituation festhalten, die als sicher und komfortabel zu beschreiben ist. Folglich kann für die vorliegende Studie von einer Mittelschichtsprägung die Rede sein (vgl. Edelmann 2018; Lareau 2011; Lareau & Weininger 2008; Moll 2018).

4.1.2 Teilnehmen und Beobachten in den Familien

Da die Transition in den Kindergarten in den Familien als primäre Aufgabe der Mütter verstanden wurde, war auch die teilnehmende Beobachtung eng an die Bereitschaft der Mütter als Schlüsselpersonen gebunden und hing davon ab, was diese von ihrem Alltag zeigen wollten (vgl. Kalthoff 1997; Lüders 2015). Unter der Bedingung, dass während der teilnehmenden Beobachtung ebenfalls das erstgeborene Kind anwesend sein sollte, konnte somit dann am Familienalltag teilgenommen werden, wenn die Mütter für die Betreuung der Kinder zuständig waren, was die Zeitfenster und die möglichen Besuchstage bzw. die Gelegenheiten zur Beobachtung entsprechend einschränkte. Darüber hinaus wurde es den Familien bzw. Müttern überlassen, wann an ihren verfügbaren Tagen (d. h. morgens, vormittags, mittags, nachmittags oder abends) sie die Forscherin zu sich nach Hause «einladen» wollten. Beschränkt wurde die teilnehmende Beobachtung – insbesondere nach der offiziellen Einschulung des Kindes – ebenso durch die Tatsache, dass es sich infolge krankheitsbedingter Absagen, Kindergarten-bedingter Abwesenheiten der Kinder

oder aufgrund von Ferien als teilweise schwierig herausstellte, erneut Termine für Familienbesuche zu vereinbaren. Damit wurde in der Feldphase der Eintritt der Kinder in den Kindergarten bemerkbar. Diesbezüglich erwies sich die Flexibilität der Ethnografie als Forschungsstrategie (z. B. Lüders 2015) als essenziell und es konnten zumindest kürzere Termine mit den Müttern bzw. Eltern für das Führen von Gesprächen vereinbart werden (vgl. Abschnitt 4.1.3). Die teilnehmende Beobachtung fand in den Familien entsprechend vornehmlich vor der offiziellen Einschulung statt, unter der Woche – vor- sowie nachmittags – und während drei bis vier Stunden. In einzelnen Familien wurde die Forscherin auch zum Mittag- und Abendessen eingeladen.

Wie bereits eingangs erwähnt, war es in der vorliegenden Studie erwünscht, dass die Kinder während der teilnehmenden Beobachtungen anwesend waren. Dies bedingte, dass es für die Forscherin fast unmöglich wurde, nicht am familialen Geschehen teilzunehmen (vgl. Cloos 2008, S. 210). Die Rolle der Forscherin in den Familien schien somit weder ‹Besucherin› noch ‹Gast› zu sein, sondern sie wurde zu einer ‹besonderen Anderen› (vgl. Kalthoff 1997, S. 241; siehe auch Abschnitt 4.1.5). So wurden der Forscherin während der teilnehmenden Beobachtungen unterschiedliche Rollen zugewiesen – sie spielte in den Rollen der Teilzeit-Nanny, Spielpartnerin, Fachperson für den Kindergarteneintritt und Zuhörerinnen sowie Gesprächspartnerin mit (vgl. Lüders 2015). Entsprechend war sie während der teilnehmenden Beobachtungen vornehmlich mit Tätigkeiten wie dem Vorlesen von Bilderbüchern, dem Helfen beim Basteln, Malen, Spielen von Gesellschaftsspielen, mit der Begleitung von Ausflügen auf den Spielplatz, zum Kindersingen, in die Ludothek und zum Einkaufen, mit dem Führen zahlreicher informeller Gespräche, dem gemeinsamen Erkunden des Kindergartens und des Kindergartenweges, dem Bringdienst in die Kita und dem Abholdienst vom Kindergarten beschäftigt. Sie nahm zudem an Mittag- und Abendessen teil und passte auf Geschwisterkinder auf.

Die Aufgaben als ‹besondere Andere› (vgl. Kalthoff 1997, S. 241) und die aktive Teilnahme während der Familienbesuche führten dazu, dass sich der Blickwinkel in den Beobachtungen eingrenzte (vgl. Rieker et al. 2020). Das Feld konnte nur so weit beobachtet werden, wie es die Kapazität der Augen und Ohren zuließ (vgl. Lamnek 2010, S. 520). Entsprechend war in der vorliegenden Studie das von Breidenstein (2006, S. 21 f.) explizierte Spannungsverhältnis zwischen den Polen der Teilnahme und der Beobachtung spürbar. Da zwischen den Familienbesuchen jeweils einige Wochen vergingen, in welchen die Forscherin ihre Vertrauenswürdigkeit aufrechterhalten wollte (vgl. Kalthoff 1997), wurden

Grusskarten (z. B. zu Ostern und zum Eintritt des Kindes in den Kindergarten) versendet, den Kindern wurde zum Geburtstag gratuliert und die Mütter wurden jeweils vor dem nächsten anstehenden Familienbesuch via SMS an diesen erinnert.

Verschriftlichung des Erlebten: Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle

Für die ethnografische Forschung ist konstitutiv, dass die Datengewinnung «wesentlich aus Schreibakten besteht» (Amann & Hirschauer 1997, S. 30; vgl. Abschnitt 3.2.2). In der vorliegenden Studie zeigte sich diesbezüglich die Herausforderung, dass – bedingt durch die teilweise starke Teilnahme – in situ nicht mit Stift und Notizblock beobachtet und ausführliche Feldnotizen verfasst werden konnten (vgl. Breidenstein 2020, S. 100 f.).

«Die Praxis des Notierens befindet sich grundsätzlich in einer gewissen Konkurrenz zu den zwei anderen Anforderungen der Feldforschung: der Teilnahme und der Beobachtung. Wer schreibt, kann aktuelle Szenen nicht weiterverfolgen und ist als Interaktionspartner weitgehend untauglich. Daher können die Dynamik und der Erlebnisreichtum des Feldes eine konstante Versuchung darstellen, Schreibphasen hinauszuzögern, um nichts zu verpassen. Dies wird aber zwangsläufig zu schlechterer Datenqualität führen. Hier sind also Kompromisse zu machen und auch laufend Entscheidungen über das Timing zu treffen.» (Breidenstein et al. 2020, S. 101)

Im Verlauf der Feldphase wurde in diesem Zusammenhang von der Forscherin die Strategie entwickelt, sich zumindest einmal während der teilnehmenden Beobachtung für einen kurzen Moment aus der Teilnahme zurückzuziehen, das Notizbuch hervorzuholen und stichwortartig die Ereignisse, die sich bis zu diesem Zeitpunkt ereignet hatten, festzuhalten¹⁸. Als wertvolle Vorgehensweise erwies sich diesbezüglich, das bisher Geschehene in eine zeitliche Abfolge zu bringen (vgl. Rosenthal 2015, S. 121) und zu den zeitlichen Angaben jeweils einige Stichworte zu relevanten Begebenheiten zu notieren. Dabei wurden vor allem einzelne Interaktionsmomente (Praktiken) sowie die dazu stattfindenden Gespräche stichwortartig aufgeschrieben. Zur Ergänzung dieser «flüchtig» hergestellten Feldnotizen wurden anschliessend, auf dem Nachhauseweg im Zug, die weiteren Geschehnisse des Familienbesuches – wiederum in zeitlicher Abfolge und mit Fokus auf Interaktionsmomente bzw. Praktiken und Gespräche – als Erinnerungen und zusätzliche Feldnotizen niedergeschrieben (vgl. Breidenstein 2020, S. 101). Die Feldnotizen bauten somit primär auf diesen Erinnerungen zu den unmittelbar erlebten und beobachteten Ereignissen auf und es wurde auf Gespräche und Interaktionsmomente fokussiert, die einerseits beobachtet worden waren und

¹⁸ Das Notizbuch im Feld einzuführen bedeutete, dass die Kinder – in den exakten Worten nach Schoneville et al. (2006, S. 233) – nachfragten «Was machst du da?». Die Forscherin ging, wie dies auch bei Schoneville (ebd.) beschrieben wird, spielerisch damit um und bat die Kinder beispielsweise, ihren Namen in das Buch zu schreiben oder eine Zeichnung im Notizbuch anzufertigen.

an welchen die Forscherin andererseits selbst teilgenommen hatte. Diese Fokussierung führte zwangsweise zu einer selektiven Wiedergabe des Geschehens in den anschliessend verfassten Beobachtungsprotokollen (vgl. Amann & Hirschauer 1997; Breidenstein 2020; Rosenthal 2015). Die Protokollierung erfolgte dabei jeweils in den Folgetagen des Familienbesuches und «so bald wie möglich» (Breidenstein et al. 2020, S. 101). Mit der Entwicklung einer gewissen «Routine» konnte sich die Forscherin darauf verlassen, dass sich insbesondere die Interaktionsmomente – d. h. die Praktiken im Sinne des gemeinsamen Spielens, Bastelns, Einkaufens usw. – einfach aus den Erinnerungen niederschreiben liessen.

«Manche Ethnograf:innen können auch ein Gespür dafür entwickeln, in welchen Hinsichten das eigene Gedächtnis in Bezug auf visuelle, akustische oder affektive Wahrnehmungen stark oder schwach entwickelt ist, und können das Schreiben dementsprechend kompensatorisch einsetzen.» (Emerson et al. 1995, zit. nach Breidenstein 2020, S. 101)

Damit lag es nahe, in den Feldnotizen während der teilnehmenden Beobachtungen sowie auf dem Nachhauseweg vor allem die geführten Gespräche zu notieren, um diese zu einem späteren Zeitpunkt in die Beobachtungsprotokolle übertragen zu können.

Ein Merkmal, welches das Protokollieren ergänzend von Beginn an prägte, war das Festhalten von Emotionen der Forscherin durch Notizen im Felddtagebuch (vgl. Breidenstein 2020, S. 120), die an gewissen Stellen – unter Kennzeichnung durch kursive Schrift – auch in die Beobachtungsprotokolle einfließen (vgl. Rosenthal 2015). In Anlehnung an Mörgen (2020, S. 116) diente das Notieren dieser «Affekte der Beobachterin» deren Reflexion und war «mit der Frage verbunden, wie das Ereignis oder die Situation beschaffen waren, so dass sie spezifische Affekte bei der Ethnographin auslösten». Jeweils vor dem nächsten Familienbesuch wurde das verfasste Protokoll des vorangegangenen Besuches erneut gesichtet, um Überlegungen zu möglichen Beobachtungen sowie offene Fragen vorbereiten und einen entsprechenden Fokus entwickeln zu können (vgl. Breidenstein 2006; Mörgen 2020).

Das Protokollieren erwies sich auch als Distanzierungsmöglichkeit, um das Erlebte aus der räumlichen und auch örtlichen Entfernung noch einmal zu reflektieren. Mit «dem schreibenden Nachvollzug als ethnographischer Technik» ist daher «auch eine analytische Leistung verbunden» (Mörgen 2020, S. 117). In dieser Phase des Rückzuges aus dem Feld, dem «coming home» (Amann & Hirschauer 1997, S. 28), wurde ebenfalls der Austausch mit Forschungskolleg*innen gesucht, um über die selektive Produktion (vgl. Breidenstein 2006) und Selbstreflexion der hergestellten Beobachtungsprotokolle hinausdenken zu können bzw. das Vertraute immer wieder zu «befremden» (vgl. Amann & Hirschauer 1997; siehe auch Abschnitt 4.1.5).

Somit ging es darum, sich nach dem Eintauchen ins Feld und dem «Mittun, Interagieren und Kommunizieren dort» um das «Aufzeichnen, Reflektieren und Verstehen» zu kümmern (Breuer et al. 2010, S. 29 f.).

4.1.3 Interviews und Gespräche in den Familien führen

Zur umfassenderen Abbildung der Transition in den Kindergarten in den Familien wurden die teilnehmenden Beobachtungen durch das Führen von drei leitfadengestützten Interviews ergänzt (vgl. Abschnitt 3.2.3). Im Verfahren können diese insofern als problemzentrierte Interviews gefasst werden, als hinsichtlich des Leitfadens offen, flexibel und mit möglichst wenig Vorgaben gearbeitet wurde (vgl. Breuer et al. 2010; Edelmann 2018; Rieker et al. 2016; Witzel 2000). Entsprechend wurden während des Interviews viele erzählgenerierende Fragestellungen formuliert; auch das Stellen von Ad-hoc-Fragen wurde ermöglicht (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurde die narrative Einstiegsfrage zentral genutzt, um beispielsweise im ersten Interview die Eltern in einen Erzählmodus – zum Stellenwert des Kindergartens sowie dessen Bedeutung im Familienalltag – zu versetzen und eine längere Erzählphase zu stimulieren (vgl. Edelmann 2018; Witzel 2000). Für das zweite und dritte Interview dienten insbesondere die bereits gesammelten Erfahrungen während der teilnehmenden Beobachtungen als Grundlage für die Entwicklung der Fragestellungen (vgl. Breidenstein 2020). So wurde im zweiten Interview beispielsweise die Frage gestellt, inwiefern die Mütter bzw. Eltern ihre Kinder konkret auf den Kindergarten vorbereiten würden, um damit den Vergleich zu den beobachteten Praktiken herstellen zu können und im dritten Interview beispielsweise familienspezifische Themen – hinsichtlich der in der Transition zurückliegenden Erlebnisse – erneut aufgegriffen und nach besonders relevanten und prägenden Erfahrungen gefragt.

Als Interviewpartner*innen stellten sich grundsätzlich die Mütter zur Verfügung, in der Familie Müller für das erste und letzte Interview auch der Vater. In der Familie Engel nahm der Vater an allen durchgeführten Interviews teil (vgl. Abschnitt 4.1.1). Die Interviews fanden jeweils bei den Familien zu Hause in einem organisierten Setting statt, in welchem die Forscherin mehrheitlich ungestört mit den Interviewpartner*innen sprechen konnte. Teilweise kamen die Kinder während des Interviews für einen kurzen Moment hinzu und stellten den Eltern Fragen (z. B. wie lang es noch dauern würde oder ob sie dieses oder jenes Spielmaterial haben dürften) oder beantworteten kurze Fragen (z. B., ob sie sich auf den Kindergarten freuen würden). Während der Interviews wurden einige Aussagen stichwort-

artig direkt in den Leitfaden notiert, jedoch alle Gespräche ebenfalls auf Tonband aufgenommen und anschliessend transkribiert. Da die Interviews jeweils in Mundart stattfanden, bedeutete dies für die Transkription, dass im Sinne der literarischen Umschrift (Übertragung in normales Schriftdeutsch) der Dialekt geglättet, jedoch möglichst nah an der gesprochenen Sprache geblieben wurde (vgl. Edelmann et al. 2018, S. 53 f.).

Darüber hinaus fanden in jeder Familie zahlreiche informelle Gespräche statt (vgl. Breidenstein et al. 2020). Diese ergaben sich «natürlich» im Kontext der teilnehmenden Beobachtungen, beispielsweise wenn die Forscherin gemeinsam mit den Müttern in der Küche Kaffee trank, sich mit den Familien auf dem Weg zu einer Aktivität befand oder sich während der Ausübung von Mal- oder Bastelarbeiten mit den Eltern bzw. Müttern sowie auch den Kindern unterhielt (vgl. ebd.). Diese Momente der Gespräche wurden teilweise auch dazu genutzt, um offene Fragen der vorangegangenen Protokollierung adressieren zu können. Die informellen Gespräche wurden grundsätzlich nicht auf Tonband aufgenommen und «durch das Schreiben der Ethnographin über das Sprechen der Akteure» in die Beobachtungsprotokolle übertragen (Mörge 2020, S. 119 f.). Ausnahmen bildeten dabei drei Gespräche, zwei davon in der Familie Engel – an welchen Mutter und Vater teilnahmen – und eines in der Familie Fuchs, mit der Mutter. Diese Gespräche waren insofern geplant, als dass diese als Ersatz für einen längeren Familienbesuch stattfanden, um über den unmittelbar zurückliegenden Kindergarten- bzw. Basisstufeneintritt zu sprechen, jedoch ohne dass dabei auf einen Leitfaden zurückgegriffen wurde. Alle drei Gespräche wurden aufgenommen und anschliessend transkribiert.

Da die Kinder Teil der teilnehmenden Beobachtung in den Familien waren, ergaben sich mit diesen ebenfalls häufig informelle Gespräche. Diese hatten oftmals die gerade stattfindende Aktivität zum Gegenstand, wobei die Kinder beispielsweise beschrieben, was sie malten, was sie auf dem Spielplatz entdeckt hatten, ob sie das Mittagessen mochten oder was sie an den Wochenenden erlebt hatten. Die Kinder richteten auch Fragen an die Forscherin. Die Forscherin versuchte gelegentlich Fragen einzubauen, die an den Forschungsgegenstand anschlussfähig waren, und somit den bevorstehenden oder zurückliegenden Start im Kindergarten zu thematisieren. Beispielsweise wurde mit den Kindern ein Bilderbuch angeschaut, welches sich mit dem Kindergartenweg von drei Tierfreunden befasst¹⁹, oder die

¹⁹ Das Bilderbuch «Unsere unglaubliche Reise in den Kindergarten» von Daniela Kulot thematisiert den Kindergartenweg eines Bären, Hasen und Regenwurm. Sie finden auf ihrem Weg in den Kindergarten unterschiedliche Gegen-

Kinder wurden gefragt, ob sie der Forscherin ihre Kindertasche bzw. ihren Kindergartenrucksack zeigen möchten und – wie bereits erwähnt – ob sie sich auf den Kindergarten freuen bzw. wie es ihnen im Kindergarten gefalle.

4.1.4 Vorliegendes Datenkorpus

Aus dem eben dargelegten methodischen Vorgehen gehen in der vorliegenden Studie die folgenden Materialien hervor:

stände, wie beispielsweise ein Stein, die zum Leben erweckt werden und zu abenteuerlichen Erlebnisse der Tiere führen. Die drei Tierfreunde kommen zum Ende der Geschichte etwas verspätet im Kindergarten an, wo sie bereits von ihrer Lehrperson erwartet werden. Sie dürfen anschliessend ihre gefundenen Gegenstände den anderen Kindergartenkindern zeigen und ihre Abenteuergeschichten erzählen.

Tabelle 2: Vorliegendes Datenkorpus

Datenmaterial	Familie Alvarez	Familie Engel	Familie Müller	Familie Fuchs	Familie Lüthi
Beobachtungsprotokolle	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll 1 (8. März 2019²⁰): anwesend waren Anna, Andrés und Alejandro • Protokoll 2 (17. Mai 2019): anwesend waren Anna und Andrés • Protokoll 3: (12. Juli 2019): anwesend waren Anna, Andrés und Alejandro • Protokoll 4: (13. September 2019): anwesend waren Anna und Alejandro • Protokoll 5 (1. November 2019): alle Familienmitglieder anwesend 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll 1 (21. Februar 2019): anwesend waren Etienne und Elsa • Protokoll 2 (15. April 2019): anwesend waren Elena und Elsa • Protokoll 3 (3. Juni 2019): anwesend waren Elena und Elsa • Protokoll 4 (1. Juli 2019): anwesend waren Elena und Elsa • Protokoll 5 (22. Juli 2019): alle Familienmitglieder anwesend 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll 1 (25. März 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena • Protokoll 2 (6. Mai 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena • Protokoll 3 (4. Juli 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena • Protokoll 4 (29. Juli 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena • Protokoll 5 (20. August 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena • Protokoll 6 (23. September 2019): anwesend waren Marina, Matteo und Malena 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll 1 (8. April 2019): anwesend waren Franziska, Finn und Frieda • Protokoll 2 (13. Mai 2019): anwesend waren Franziska, Finn und Frieda • Protokoll 3 (11. Juli 2019): anwesend waren Franziska, Finn und Frieda • Protokoll 4 (5. August 2019): anwesend waren Franziska und Finn • Protokoll 5 (5. September 2019): anwesend waren Franziska, Finn und Frieda • Protokoll 6 (17. Oktober 2019): anwesend waren Franziska, Finn und Frieda 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll 1 (11. April 2019): anwesend waren Laura, Lia und Loris • Protokoll 2 (11. Juni 2019): anwesend waren Laura, Lia, Loris und Liam • Protokoll 3 (30. Juli 2019): anwesend waren Laura, Lia, Loris und Liam • Protokoll 4 (16. August 2019): anwesend waren Laura, Lia, Loris und Lia • Protokoll 5 (19. September 2019): anwesend waren Laura, Lia, Loris und Liam

²⁰ Das Datum verweist auf den Tag, an welchem der Familienbesuch stattgefunden hat. Dasselbe gilt für die Interviewtranskripte.

Datenmaterial	Familie Alvarez	Familie Engel	Familie Müller	Familie Fuchs	Familie Lüthi
Transkribierte Interviews	<ul style="list-style-type: none"> • Interview 1 (8. Februar 2019): durchgeführt mit Anna • Interview 2 (23. Juli 2019) durchgeführt mit Anna • Interview 3 (4. Dezember 2019): durchgeführt mit Anna 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview 1 (15. Februar 2019): durchgeführt mit Elena und Etienne • Interview 2 (22. Juli 2019): durchgeführt mit Elena und Etienne • Interview 3 (28. November 2019): durchgeführt mit Elena und Etienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview 1 (17. Februar 2019): durchgeführt mit Marina und Michael • Interview 2 (29. Juli 2019): durchgeführt mit Marina • Interview 3 (24. November 2019): durchgeführt mit Marina und Michael 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview 1 (18. Februar 2019): durchgeführt mit Franziska • Interview 2 (5. August 2019): durchgeführt mit Franziska • Interview 3 (25. November 2019): durchgeführt mit Franziska 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview 1 (5. März 2019): durchgeführt mit Laura • Interview 2 (30. Juli 2019): durchgeführt mit Laura • Interview 3 (22. November 2019): durchgeführt mit Laura
Transkribierte informelle Gespräche		<ul style="list-style-type: none"> • Informelles Gespräch (1. Juli 2019): durchgeführt mit Elena und Etienne • Informelles Gespräch 2 (16. September 2019): durchgeführt mit Elena und Etienne 		<ul style="list-style-type: none"> • Informelles Gespräch 1 (20. August 2019): durchgeführt mit Franziska 	

4.1.5 Reflexion des Feldes: mögliche Einblicke und Rolle der Forscherin

Wie im Diskurs zur ethnografischen Forschung oft erläutert wird, erhält die Reflexion der Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld einen hohen Stellenwert (z. B. Bennewitz 2010; Bereswill & Rieker 2008; Cloos 2008; Huf & Friebertshäuser 2012; Hünersdorf et al. 2008; Kalthoff 1997; Schoneville et al. 2006; Unterweger et al. 2018). Als wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses werden somit in den nachfolgenden Ausführungen ausgewählte Aspekte der Forschung mit und in Familien reflektiert.

Ein Aspekt, welcher die Feldforschung in den Familien massgeblich geprägt hat und dessen Relevanz bereits an mehreren Stellen hervorgehoben wurde (vgl. Abschnitt 4.1.1; 4.2.1), ist der Umstand, dass sich die Transition in den Kindergarten des erstgeborenen Kindes insbesondere aus der Perspektive der Mütter beobachten und teilnehmend erleben liess. Dieser Umstand wurde der Forscherin insbesondere nach dem Abschluss der Feldphase durch die Distanzierung zum Feld und in der intensiven analytischen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Datenkorpus gänzlich bewusst. Dies war aus zwei Gründen der Fall: Einerseits wirkte das Zeigen der Transition aus der Perspektive der Mutter während der Feldphase für die Forscherin, aufgrund ihrer eigenen biografischen Erfahrung, als durchaus legitim und wurde nicht grundlegend infrage gestellt. Andererseits wagte die Forscherin diesen Umstand auch nicht zu stark zu hinterfragen, da «Forschungsbeziehungen fragile Gebilde» sind (Wolff 2015, S. 348) und die Forscherin die nach Lareau (2011, S. 345) an sich schon «unusual situation» der teilnehmenden Beobachtung in den Familien nicht gefährden wollte, indem vermehrt um Familienbesuche in der Anwesenheit der Väter und somit am Wochenende und/oder unter der Woche am Abend gebeten worden wäre. Ein entscheidender Schritt für die Analyse der Daten war somit der Moment der «Befremdung» dieses Umstandes (vgl. Amann & Hirschauer 1997); der anfängliche «blinde Fleck» (Huf & Friebertshäuser 2012, S. 13) wurde demnach zur leitenden Spur in der Datenanalyse, um herauszufinden: «What the hell is going on here?» (Geertz 1983).

Die Positionierung der Forscherin im Feld verlief vor diesem Hintergrund grösstenteils über die Mütter. Wie sich die Positionierung in einem pädagogischen Feld gestalten kann, wird bei Cloos (2008, S. 216) mit der «doppelten Expertenschaft» der Forschenden in Verbindung gebracht. Dies bedeutet für die vorliegende Studie, dass die Forscherin einerseits als solche (als Forscherin) auftrat – und das Anliegen des Forschungsvorhabens allen Beteiligten klar war – sowie andererseits (aufgrund ihres Abschlusses eines erziehungswissenschaftlichen Studiums sowie der beruflichen Erfahrung als Lehrperson) auch als Pädagogin agierte. In

dieser Weise positionierte sich die Forscherin selbst im Feld, was sich insofern auf die Beforschten auswirkte, als die Mütter unaufgefordert von kindergartenbezogenen und gelegentlich auch von erzieherischen Sorgen und Gedanken berichteten und Fragen zur Einschulung stellten. Die Mütter bzw. Eltern gestalteten die Feldforschung somit aktiv mit, was auch dadurch deutlich wurde, dass sie die Familienbesuche in Zusammenhang mit kindergartenbezogenen Anlässen (z. B. nach dem Besuchstag im Kindergarten, um davon zu berichten) und/oder mit organisatorischen und vorbereitenden Praktiken (z. B. zum gemeinsamen Erkunden des Kindergartenweges) vorschlugen, um die Forscherin daran teilhaben zu lassen. Damit stellte sich hinsichtlich der Positionierung der Mütter gegenüber der Forscherin die wesentliche Frage, inwiefern Erstere versuchten, Letzterer das «Richtige» und «Schulbuchmässige» – besonders im Hinblick auf das Anliegen der Forscherin zur Exploration der Transition – zu zeigen und ob gerade die schulvorbereitenden Praktiken (vgl. Abschnitt 2.4) auch stattgefunden hätten, wenn die Forscherin nicht in den Familien anwesend gewesen wäre. Hier bemühte sich die Forscherin, einerseits durch das explizite Nachfragen in den Interviews – beispielsweise mit der Frage, welche schulvorbereitenden Praktiken in den Familien stattfänden – eine vergleichende Perspektive herzustellen (vgl. Abschnitt 4.1.3) sowie andererseits, in Anlehnung an Krinninger (2018) und in Zusammenhang mit dem *Doing and Displaying Family*, die Selbstdarstellung der Familien nicht infrage zu stellen. Krinninger (2018., S. 10 f.) schreibt dazu:

«Wir betrachten – in der Auffassung, dass sich *doing and displaying family* grundsätzlich verschränken – die bei und mit den Familien generierten «Daten» als Dokumente je spezifischer Vorstellungen von Familialität. Weiterhin gehen wir davon aus, dass diese Vorstellungen darüber, was Familialität ausmacht oder bedeutet, auch im Alltag immer wieder inhaltlich gefüllt und neu bekräftigt werden muss. Sich selbst und Anderen gegenüber muss performativ – also im praktischen Vollzug – vor Augen geführt werden, was es konkret meint, Familie eines Kindergarten-Kindes [...] zu sein. [...] Unsere Herangehensweise entlang dieser Prämissen bündeln wir im Konzept eines anerkennenden Blicks auf Familie. Dieser drückt sich [...] darin aus, dass wir die Selbstrepräsentationen der Familien ernst nehmen und wertschätzen und sie nicht auf den Grad ihrer Authentizität hin befragen. [...] Und dies gilt dann auch für die familienpraktische Bearbeitung des Übergangs und der damit einhergehenden neuen Anforderungen.»

So wurde in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass die Mütter beispielsweise jene schulvorbereitenden Praktiken zeigten, die nach ihrem Verständnis authentische schulvorbereitende Praktiken sind.

Die Praktiken liessen sich dabei in fünf bildungsnahen (Schweizer) Familien beobachten (vgl. Abschnitt 4.1.1). Da auch die Forscherin selbst Schweizerin und bildungsnah ist, führte

dies dazu, dass das Feld vertraut wirkte und diesbezüglich eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang untereinander spürbar war ²¹. Dieser Umstand führte einerseits dazu, dass sich die Forscherin als Vertrauensperson im Feld wahrnahm, dieses Vertrauen jedoch während des gesamten Forschungsprozesses andererseits immer wieder ‹befremdet› werden musste, um die Distanz zum Feld zu wahren (vgl. Amann & Hirschauer 1997).

Entsprechend etablierte sich die Beziehung zwischen den Müttern und der Forscherin rasch zu einem als kollegial zu beschreibenden Verhältnis und die Forscherin wurde auch von den Kindern rasch akzeptiert und in deren Spiel integriert (vgl. Abschnitt 4.1.2). In diesem Zusammenhang führte die ‹Unmöglichkeit, nicht teilzunehmen› (Cloos 2008, S. 211) vor allem zu Beginn der Feldforschung zu Irritationen seitens der Forscherin, wie dies – als beispielhafte Illustration – aus folgendem Protokollausschnitt des ersten Besuches bei der Familie Lüthi (Zeilen 174 bis 187) deutlich wird (Affekte der Forscherin sind in kursiver Schrift hervorgehoben):

Als ich Lia die Geschichte von Liselotte fertig erzählt habe, fragt sie mich, ob ich mit ihr ein Haus baue. Ich möchte mir zuerst ein paar Notizen machen, bevor ich mit den Kindern schon das nächste Spiel beginne. Ich frage mich, ob das bei jedem Besuch so sein wird, dass ich komme und mit den Kindern spiele und die Mutter gar nicht wirklich dabei ist. Lia steht dann auf und läuft in Richtung ihres Kinderzimmers. Ich erhebe mich ebenfalls vom Sofa und sage, dass ich noch zur Toilette gehen werde. Ich erhoffe mir so, dass die Kinder schon selbst mit dem Spiel beginnen und ich dann etwas Zeit für Notizen habe. Beide Kinder stehen auf und kommen mit mir ins Bad. Ich fühle mich sehr unwohl dabei, da ich nicht sicher bin, ob die Kinder jetzt einfach mit mir im Bad bleiben oder ob Laura dann noch kommt und die Kinder herausholt. Laura sagt dann zu mir, dass ich doch ins andere Bad gehen solle. Dort habe es einen Schlüssel und dann könne ich einfach abschliessen und niemand komme herein. Also gehe ich hinüber ins andere Bad und die Kinder springen mir hinterher. Ich sage ihnen, dass ich lieber allein auf die Toilette gehen möchte. Laura kommt mir dann zu Hilfe.

Die Forscherin wurde somit oftmals zu einem Mitglied der beforschten Gruppe und von den Beforschten für ihre Zwecke funktionalisiert (vgl. Rieker et al. 2020). Die Funktionalisierung ergab sich dabei einerseits durch das aktive Suchen und Einfordern von Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber der Forscherin, jedoch andererseits auch durch entsprechende Angebote der Forscherin selbst, um das Vertrauen zu den Kindern und Müttern zu etablieren und aufrechterhalten.

²¹ Der Forscherin wurden beispielsweise stets Getränke angeboten, sie wurde zwar in Gespräche verwickelt, es wurden ihr jedoch keine unangenehmen Fragen gestellt, ihr Befinden wurde regelmässig erfragt und die Feldphase fand grundsätzlich in sehr geordneten Strukturen statt. Die Termine wurden eingehalten oder, wenn etwas dazwischenkam, frühzeitig verschoben oder abgesagt. Die Mütter (Eltern) zeigten sich somit flexibel, gaben zeitnah eine Rückmeldung auf Terminanfragen der Forscherin und waren auch nie zu spät an einem vereinbarten Ort. Die Kommunikation mit den Familien bzw. Müttern konnte in der deutschen Sprache stattfinden und es entstanden somit nie sprachliche Missverständnisse. Es haben sich nie Situationen ergeben, in welchen sich die Forscherin für ihre Anwesenheit hätte erklären müssen oder das Forschungsvorhaben infrage gestellt wurde.

«Im Unterschied zu sozialwissenschaftlichen Zugängen [...] entfaltet sich im Feld ethnographischer Forschung im Kontext von ausserschulischen Handlungsfeldern ein direkter Handlungsdruck, den Feldregeln entsprechend pädagogisch (sensibel) zu agieren. [...] Ethnographen betreten somit ein Feld, in das sie sich zumindest partiell pädagogisch sensibel ins Spiel bringen müssen. Häufig fordern auch die Kinder [...] eine mehr oder weniger pädagogisch gerahmte Reaktion.» (Cloos 2008, S. 210 f.)

Auch die von Cloos (ebd.) angedeutete pädagogische Rolle wurde in der vorliegenden Studie eingefordert und es galt, sensibel auf die bereits im Feld existierenden pädagogischen Werte zu reagieren; die Forscherin versuchte, ihre «Passung in diesem Kontext» zu organisieren (Kalthoff 1997, S. 242). So irritierten zu Beginn die von den Kindern eingeforderte Aufmerksamkeit und das damit einhergehende Verlassen der Beobachterrolle und führten bei der Forscherin zur Angst, etwas anderes «verpassen» zu können und zu stark zur Pädagogin zu werden (vgl. Cloos 2008, S. 215). Da sich die Forscherin in der Feldphase darüber hinaus zwischen den Familien hin- und herbewegte, kam es unvermeidlich zu Vergleichen. Entsprechend fühlte sich die Forscherin in Zusammenhang mit der aktiven Vereinnahmung durch die Kinder auch von jenen Situationen irritiert, in welchen dies nicht geschah, d. h. die Kinder die Interaktion mit der Forscherin nicht aktiv suchten und sich ihr gegenüber zurückhaltend und scheu verhielten.

Hinsichtlich der Gespräche mit den Kindern wurde der Forscherin, insbesondere wenn es um Fragen rund um den Kindergarten ging, einerseits von den Müttern «geholfen» und diese forderten ihre Kinder auf, die Fragen der Forscherin zu beantworten; andererseits gaben die Mütter teilweise auch stellvertretend für ihre Kinder Antwort. Dies und auch der Umstand, dass es sich als schwierig herausstellte, mit den Kindern in ein Gespräch über den Kindergarten zu kommen, erschwerte es der Forscherin, die Perspektive der Kinder auf ihre Transition zu erfassen. Damit rückte insbesondere die stellvertretende Perspektive der Mütter bzw. Eltern, welche diese für deren sich in der Transition befindenden Kinder haben, in den Vordergrund (vgl. Abschnitt 1.3.3). In Anlehnung an Nentwig-Gesemann (2013, S. 761) kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Erhebung von Perspektiven bei Kindern unter sechs Jahren grundsätzlich als schwierig einzustufen ist und – nebst der teilnehmenden Beobachtung – weitere Verfahren, wie beispielsweise Gruppendiskussionen oder dialogisch gestützte Interviews (vgl. Ackesjö 2013, 2014; Einarisdóttir 2003; Margetts 2013), notwendig wären, um die Erhebung zu unterstützen bzw. zu ermöglichen.

Zusammenfassend ging es in den Familienbesuchen darum, «erfolgreich teilnehmen zu können» (Cloos 2008, S. 213), angemessen mit der Beobachtung der und durch die Beforschten umzugehen und herauszufinden, welche Rolle wann zu welcher Kredit- und Vertrauenswürdigkeit führen könnte (vgl. ebd.; Kalthoff 1997). Welche Rolle es in welcher Situation adäquat einzusetzen galt, musste von der Forscherin während der Feldphase von Familie zu Familie innerhalb deren Doing und Displaying Family ausgehandelt werden. Dies führte jedoch unweigerlich dazu, dass im «Hin- und Herpendeln zwischen den Rollen [...] eine Befremdung der häufig allzu vertrauten Kultur des pädagogischen Feldes» hergestellt werden musste (Cloos 2008, S. 218).

4.2 Datenanalyse

Die Erläuterungen zur Datenanalyse knüpfen an die vorangegangenen Ausführungen an. Die Datenanalyse wurde somit massgebend von der Reflexion des Feldes bzw. der Rolle und Positionierung des Feldes gegenüber der Forscherin sowie umgekehrt beeinflusst. Entsprechend wurden diese Reflexionen während der Kodierung des Materials produktiv genutzt, um Fragen an das Material zu stellen, Vergleiche herbeizuführen und Hypothesen zu formulieren (vgl. Breuer et al. 2010; Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996).

Zur Entdeckung und Beschreibung relevanter Themen und Praktiken während der Transition in den Kindergarten in Familien wurde die Analyse in enger Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory (z. B. Breuer et al. 2010; Charmaz 2006; Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996) durchgeführt. Mit der Datenanalyse wurde somit das Ziel verfolgt, Konzepte in den Daten zu identifizieren, diese zu Kategorien weiterzuentwickeln und abschliessend in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Analytisch fokussiert wurden somit Themen und Praktiken, die für die Beschreibung und Darlegung des Erlebens und Gestaltens der Transition in den Familien relevant wurden. Diesbezüglich erwies sich die Abwechslung zwischen der Datenerhebung und Datenanalyse, wie diese in der Grounded Theory postuliert wird (z. B. Breuer et al. 2010, S. 52), einerseits für die Fokussierung auf das Erkenntnisinteresse der Studie, andererseits zum frühzeitigen Erkennen erster Konzepte als relevant. Entsprechend setzte die Analyse im Sinne des Kodierprozesses²² bereits während der Feldphase ein und die am Gegenstand herausgearbeiteten Codes und Kategorien konnten «im Laufe der Zeit immer weiter ausgearbeitet,

²² Das Kodieren wird in der Grounded Theory auch als «Herzstück» bezeichnet (Strauss & Corbin 1996, S. 39). Kodieren wird als eine kreative gedankliche und sprachliche Aktivität verstanden, bei der auf der Grundlage empirischer Materialien einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Konzepte [...] benannt werden» (Breuer et al.

zueinander in Beziehung gesetzt und [...] verdichtet werden» (ebd.). In der Grounded Theory können zwei analytische Verfahren für den Kodierprozess als grundlegend beschrieben werden, wie dies beispielsweise bei Strauss und Corbin (1996, S. 44) ausgeführt wird: «Das erste Verfahren bezieht sich auf das Anstellen von Vergleichen, das zweite auf das Stellen von Fragen. Diese beiden Verfahren helfen dabei, den Konzepten in der Grounded Theory ihre Präzision und Spezifität zu verleihen» (Strauss & Corbin 1996, S. 44). Im Kodierprozess ist es dabei nicht unüblich, das Kontextwissen in der Analyse regelmäßig zu aktivieren (vgl. Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996). Die theoretische Sensibilität hilft, «Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen», und ist als Fähigkeit zu verstehen, «das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen» (Strauss & Corbin 1996, S. 25). Wie einleitend beschrieben, wurde dabei einerseits die Reflexion genutzt sowie andererseits die theoretischen Bezüge in ihrer heuristischen und sensibilisierenden Funktion als Denkweise herangezogen (vgl. Huf & Friebertshäuser 2012). Ebenfalls zentral war der regelmässige Austausch in Interpretationsgruppen und mit «Koforschenden», um das Feld und die dort gesammelten Daten erneut «befremden» zu können und auch andere Lesarten und Blickwinkel auf das Datenmaterial zu erhalten (z. B. Breuer et al. 2010, S. 134 ff.). Die Analyse verlief, in Anlehnung an die Logik der Grounded Theory Methodologie, entlang des offenen, axialen sowie selektiven Kodierens (vgl. Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996). Nachfolgend wird auf die einzelnen Schritte eingegangen.

4.2.1 Offenes Kodieren: erste Konzepte und Kategorien entdecken

Bereits nach den ersten teilnehmenden Beobachtungen und dem Führen der ersten Interviews wurde im vorliegenden Analyseprozess mit dem offenen Kodieren begonnen. Mit diesem Kodierverfahren wird in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996, S. 44) der erste grundlegende analytische Schritt gemacht, indem «die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen und [...] Fragen über Phänomene gestellt» werden. Beobachtungsprotokolle, Interviews oder andere Dokumente werden genau analysiert, «und zwar Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort» (Strauss 1998, S. 58). Es geht im offenen Kodieren somit um die Konzeptualisierung der Daten:

2010, S. 70 f.). Die Grounded Theory basiert dabei auf dem Konzept-Indikator-Modell, wonach «alltagsweltliche Phänomene in Form empirischer Daten [...] als Indikatoren, als Anzeichen für etwas Allgemeineres, Grundlegenderes verstanden» werden (ebd., S. 71). «Die Phänomene bzw. Indikatoren sind danach das Unmittelbare und Sichtbare, die allgemeinen Konzepte das Dahinterliegende. Letztere sind in den Daten gewissermaßen eingeschlossen, versteckt und müssen durch methodische und kreative Aktivität des Forschers [...] zu Tage gefördert werden» (ebd., S. 71).

«Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert. [...] Wir stellen über jede Einheit Fragen, wie: Was ist das? Was repräsentiert es? Wir vergleichen bei unserem weiteren Vorgehen Vorfall mit Vorfall, so dass ähnliche Phänomene denselben Namen bekommen können.» (Strauss & Corbin 1996, S. 45)

Im vorliegenden Analyseverfahren gestaltete sich dieser Vorgang so, dass die ersten verfassten Beobachtungsprotokolle sowie die ersten transkribierten Interviews ausgedruckt und Zeile für Zeile kodiert wurden. Dabei entstanden zahlreiche Randnotizen, in welchen erste Hypothesen und Konzepte festgehalten wurden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 54). Es ging in diesem Schritt darum, einerseits fallzentriert offen zu kodieren und andererseits fallübergreifend die entwickelten Konzepte zu vergleichen, zu gruppieren und so vorläufige Kategorien zu bilden und zu benennen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 47 f.).

«Haben wir erst einmal bestimmte Phänomene in den Daten identifiziert, können wir beginnen, unsere Konzepte um sie herum zu gruppieren. Das dient dem Reduzieren der Anzahl der Einheiten, mit denen wir arbeiten müssen. Der Prozess des Gruppierens der Konzepte, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, wird Kategorisieren genannt. (Beachten Sie, dass wir sagen «zu scheinen». Und zwar deswegen, weil zu diesem Zeitpunkt jede vorgeschlagene Beziehung als provisorisch angesehen wird.» (Strauss & Corbin 1996, S. 47)

Die Benennung erfolgte dabei einerseits aus «dem Vorrat an Konzepten», über welche die Forscherin aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen sowie ihres Vorwissens bereits verfügte, sowie andererseits aus Wörtern und Äusserungen des Feldes, die als sogenannte «In-Vivo-Kodes» bezeichnet werden (ebd., S. 50). Dies erlaubt eine gewisse Kreativität, die auch in der vorliegenden Analyse genutzt wurde; so wurden im Verlauf des offenen Kodierens viele Kodes in Mundart (Schweizerdeutsch) vergeben, beispielsweise «Chindi» (Kindergarten), «Znüni» (Zwischenmahlzeit am Morgen) oder «Finken» (Hausschuhe). Da im Verlauf der Feldphase immer wieder neue Daten im Sinne der nächsten Beobachtungsprotokolle (vgl. Tabelle 2) hinzukamen, bestand der nächste analytische Schritt darin, die «neuen» Protokolle und Interviewtranskripte zunächst ebenfalls offen zu kodieren und anschliessend mit den bereits kodierten Materialien in Bezug zu setzen und zu vergleichen. Der ständige Vergleich im offenen Kodieren (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 44) ergab sich somit einerseits im fallzentrierten Vergleich der Beobachtungsprotokolle innerhalb der Familie und Interviewtranskripte über die chronologische Zeitabfolge der untersuchten Transition sowie auch im fallübergreifenden Vergleich des Datenkorpus zwischen den Familien. Dies wird nachfolgend an einem Beispiel illustriert.

Im offenen Kodieren der ersten Datenmaterialien konnten wiederkehrend Phänomene zu organisatorischen Praktiken erkannt werden. Dieser Spur wurde zuerst fallzentriert nachgegangen; so wurden jene Stellen in den Beobachtungsprotokollen gesucht, die als organisatorische Praktik interpretiert werden konnten, sowie die Interviewtranskripte auf Passagen überprüft, in welchen über das Organisieren gesprochen wurde. Dabei wurden die folgenden Fragen an das Datenmaterial gestellt (vgl. Böhm 2015, S. 478):

- Welche Personen und Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie und wie interagieren sie miteinander?
- Welche Begründungen lassen sich erschliessen oder werden gegeben?
- Wozu wird etwas getan (Absicht und Zweck) und welche Taktiken und Strategien werden dabei verwendet?

Zur Einbettung der in den (vertrauten) Daten gefundenen Konzepte wurden diese einerseits mit den theoretischen Vorannahmen und dem Vorwissen der Forscherin verglichen, um gegebenenfalls blinde Flecken aufzudecken oder neue Hypothesen formulieren zu können (vgl. Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996). Andererseits wurden besonders irritierende Passagen ebenfalls in Interpretationsgruppen diskutiert, um eine andere Lesart und einen erweiterten Blickwinkel auf das Datenmaterial erlangen zu können (z. B. Breuer et al. 2010). Darüber hinaus wurden kontrastierende Beispiele auch ausserhalb des Datenmaterials gesucht, um «neue Entdeckungen» machen zu können (Strauss & Corbin 1996, S. 70).

Nach der ersten Phase des offenen Kodierens, die insbesondere das vor dem Kindergartenstart erhobene Datenmaterial berücksichtigte (fallzentriert sowie fallübergreifend), liessen sich das Beschaffen von Informationen, Besorgen von Artefakten sowie Treffen von Absprachen als organisatorische Praktiken herausarbeiten. Dazu liess sich die Hypothese aufstellen, dass sich die Familien organisatorisch auf die Einschulung vorbereiten. Die daraus vorläufig gebildeten Subkategorien (vgl. Strauss & Corbin 1996) und Hypothesen wurden im weiteren Verlauf der Datenerhebung mit den neu dazukommenden Datenmaterialien in Bezug gesetzt. Damit veränderten und erweiterten sich die organisatorischen Praktiken unter der Hinzunahme und dem Vergleich mit den offen kodierten Datenmaterialien nach dem Kindergartenstart insofern, als sich die in den Daten abzeichnenden neuen Phänomene zu den organisatorischen Praktiken vorläufig unter einer weiteren Kategorie, nämlich «Koordination», gruppieren liessen. Dadurch wurde deutlich, dass sich die organisatorischen Praktiken während der gesamten Feldphase als relevant erwiesen, sich

jedoch offensichtlich veränderten. So wurde auch das Prozesshafte der Transition in den Familien sukzessive sichtbar (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 118 ff.). Dies erforderte jedoch auch, die vorläufig gebildeten Kategorien näher zu bestimmen und zueinander in Beziehung zu setzen, um zu entdecken, wie sich diese zueinander verhalten. Im nächsten Schritt wurden somit die Eigenschaften und Dimensionen der vorläufigen Kategorien bestimmt.

Dimensionen und Eigenschaften im offenen Kodieren

Die Bestimmung von Eigenschaften und Dimensionen ist ein wesentlicher Bestandteil des Kodierprozesses in der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996). Eigenschaften können dabei als «Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie» und Dimensionen als «Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum» gefasst werden (ebd., S. 51). Jede Kategorie besitzt «mehrere allgemeine Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum» (ebd.).

«Es ist wichtig, Eigenschaften und Dimensionen zu erkennen und systematisch zu entwickeln, weil sie die Grundlage bilden, um Beziehungen zwischen den Kategorien und Subkategorien – und später auch zwischen Hauptkategorien – herauszuarbeiten. Deshalb ist das Verstehen der Natur von Eigenschaften und Dimensionen sowie deren Beziehungen ein notwendiger Schritt.» (ebd.)

Um dem Beispiel mit der vorläufig festgehaltenen Kategorie «Organisation» zu folgen, widmete sich die Forscherin im nächsten Schritt den herausgearbeiteten Subkategorien, prüfte diese im Datenmaterial und arbeitete deren Eigenschaften und Dimensionen heraus. Diesbezüglich orientierte sie sich an den Begrifflichkeiten von Strauss und Corbin (1996, S. 52 f.), interpretierte jedoch insbesondere den Begriff der Eigenschaft weniger im Sinne von Häufigkeiten, dem Ausmass, der Intensität oder der Dauer, sondern vielmehr in Bezug auf die Praktiken und Themen, die aus dem Datenmaterial als «Eigenschaften» herausgearbeitet werden konnten. Zur Illustration kann hierfür die Subkategorie «Treffen von Absprachen» aufgeführt werden. Als Eigenschaften dieser Subkategorie liessen sich beispielsweise das Telefonieren mit der Kindergartenlehrperson oder der Austausch mit Freunden, Verwandten oder erweiterten Familienmitgliedern festhalten. In der fortlaufenden Analyse der weiteren zur «Organisation» gehörenden Subkategorien konnten diese Eigenschaften den Dimensionen «innerfamiliär» und «ausserfamiliär» zugeordnet werden²³. Entsprechend wird auch bezüglich des Begriffes «Dimension» (vgl. Strauss & Corbin, S. 53) deutlich, dass dieser weniger auf einem Kontinuum betrachtet wurde, sondern

²³ Mit «innerfamiliär» ist in der vorliegenden Studie die Kernfamilie gemeint und somit Mutter, Vater und Kind(er); mit «ausserfamiliär» sind aussenstehende Akteur*innen wie die Grosseltern, Geschwister der Eltern, sonstige Verwandte, die Lehrpersonen sowie die Fachpersonen der Kita gemeint.

eher zur Bestimmung von Merkmalen diene (vgl. Abschnitt 4.2.3). In der nachfolgenden Tabelle 3 wird das aufgeführte Beispiel grafisch dargestellt:

Tabelle 3: Beispiel Eigenschaften und Dimensionen

Kategorie	Subkategorie	Eigenschaften	Dimensionen
Organisation	Treffen von Absprachen	z. B. Absprachen hinsichtlich der Betreuung der Kinder unter den Eltern	innerfamiliär
		z. B. Austausch mit einer Fachperson der Kita	ausserfamiliär

4.2.2 Axiales Kodieren: leitende Kategorien und Subkategorien festlegen

Das axiale Kodieren kam im Analyseprozess einerseits dann zum Einsatz, wenn neue Aspekte des zu untersuchenden Phänomens hinzukamen (beispielsweise im Verlauf der Datenerhebung und -analyse im Sinne der neuen Protokolle), und andererseits nach Abschluss der Datenerhebung, als sich die Forscherin langsam auf eine Schlüsselkategorie zubewegte (vgl. Strauss 1998, S. 63). Das axiale und das offene Kodieren liessen sich im vorliegenden Analyseverfahren somit nicht abschliessend voneinander trennen. So schreibt auch Strauss (1998, S. 63), dass «während der normalerweise langen Phase des offenen Kodierens [...] das axiale Kodieren zunehmend in den Vordergrund» rücke und zwischen den beiden Modi hin und her gewechselt werden könne (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 77).

Um die «Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien» (Strauss & Corbin 1996, S. 76) ermitteln zu können (z. B. die Verbindung zwischen der Subkategorie «Treffen von Absprachen» und der Kategorie «Organisation») und auch die unterschiedlich herausgearbeiteten Kategorien zueinander in Bezug zu setzen (z. B. die Kategorien «Organisation» und «Koordination»), wurde folglich an verschiedenen Stellen, insbesondere nach Abschluss der Datenerhebung, mit dem paradigmatischen Modell analysiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 78).

«D.h. wir entwickeln jede Kategorie (Phänomen) in bezug auf die ursächlichen Bedingungen, die zu dem Phänomen führen, in bezug auf die spezifischen dimensional Ausprägungen dieses Phänomens hinsichtlich seiner Eigenschaften, in bezug auf den Kontext, auf die benutzten Handlungs- und interaktionalen Strategien, die im Lichte des betreffenden Kontexts eingesetzt werden, um auf das Phänomen zu reagieren, damit umzugehen und es zu bewältigen und bezüglich der Konsequenzen jeder ausgeführten Handlung/Interaktion.» (ebd., S. 92 f.)

Für die vorliegende Analyse bedeutete dies, dass die vorläufig herausgearbeiteten Kategorien systematisch nach dem paradigmatischen Modell befragt wurden. Auf der ersten Ebene wurde somit die Verbindung einer Subkategorie zu deren übergeordneter Kategorie geprüft, auf der zweiten wurden die Kategorien untereinander in Beziehung gesetzt. Aufgrund dieses Vorgehens konnten auch die Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien näher bestimmt und verdichtet werden (vgl. Strauss 1998; Strauss & Corbin 1996). Entsprechend wurde beispielsweise hinsichtlich der Kategorie «Organisation» deutlich, dass es sich bei dieser Kategorie wie auch deren Subkategorien (z. B. «Treffen von Absprachen») um «handlungs- und interaktionale Strategien» (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 83) handelte. Dem paradigmatischen Modell folgend wurde die Kategorie «Organisation» auf alle Komponenten hin befragt und die ursächlichen Bedingungen, der Kontext, die intervenierenden Bedingungen sowie die Konsequenzen wurden anhand des Datenmaterials und unter Heranziehung der theoretischen Vorannahmen herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 78 ff.). Dieser Schritt erfolgte mit allen zu diesem Zeitpunkt identifizierten Kategorien und deren Subkategorien. Daraufhin wurden die vorläufigen Kategorien anhand der Daten geprüft, allenfalls verändert bzw. zusammengeschlossen und zu den leitenden Kategorien entwickelt ²⁴.

Diese leitenden Kategorien wurden auf der zweiten Ebene, wiederum unter Verwendung des paradigmatischen Modells, zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 78). Dies führte zur «Suche nach zusätzlichen Eigenschaften jeder Kategorie» und zum Notieren der entsprechenden dimensional Ausprägungen «jedes Ereignisses, Geschehnisses oder Vorfalls» (Strauss & Corbin 1996, S. 93). In dieser systematischen Auseinandersetzung mit den Kategorien konnte auch das Prozesshafte der Transition weiter aus den Daten herauskristallisiert werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 118 ff.). Gerade die intensive Analyse von Bedingungen und die Art und Weise, wie sich diese im chronologischen Verlauf der Transition als verändert in den Daten bestimmen liessen, sowie auch die Betrachtung jener Praktiken, welche die Transition vorangetrieben hatten, gaben Aufschluss über die familialen Prozesse.

4.2.3 Selektives Kodieren: Festlegen der Kernkategorie und deren Unterkategorien

In der Logik des Kodierprozesses der Grounded Theory erfolgt nach dem offenen und dem axialen das selektive Kodieren (vgl. Strauss & Corbin 1996). Im selektiven Kodieren geht

²⁴ Die leitenden Kategorien, die im axialen Kodieren geprüft und intensiv analysiert wurden, waren «Einschulung», «Vorbereitung», «Organisation», «Mutter eines Kindergartenkindes werden und sein», «Kindergartenkind werden und sein», «Koordination» und «Affekte».

es darum festzulegen, welche Geschichte erzählt werden soll und welchem roten Faden diese Geschichte folgt (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 96 f.). «Fragen Sie sich: Was ist in diesem Untersuchungsbereich am auffallendsten? Was halte ich für das Hauptproblem? [...] Sie suchen ausschliesslich nach einem allgemeinen, beschreibenden Überblick über die Geschichte» (ebd., S. 97). Das zentrale Phänomen erhält einen Namen und die Geschichte kann rund um diese Kernkategorie analytisch erzählt werden (vgl. ebd., S. 100). Eine Kern- bzw. Schlüsselkategorie sollte dabei «zentral sein, d.h. einen Bezug haben zu möglichst vielen anderen Kategorien»; sie sollte «häufig im Datenmaterial vorkommen» und sich mühelos in Bezug zu den anderen Kategorien setzen lassen (Strauss 1998, S. 67). Wenn die Kern- bzw. Schlüsselkategorie bestimmt ist, werden die anderen Kategorien mittels des paradigmatischen Modells mit dieser verbunden (vgl. Strauss & Corbin 1996).

«Das Problem ist also, herauszufinden, welche Kategorie welchem Bestandteil des Paradigmas entspricht. [...] Vereinfacht dargestellt sieht das analytische Ordnen wie folgt aus: A (Bedingungen) führt zu B (Phänomen), was zu C (Kontext führt), was zu D (Handlung / Interaktion, inklusive Strategien) führt, was dann zu E (Konsequenzen) führt.» (Strauss & Corbin 1996, S. 101)

Bezogen auf die vorliegende Analyse bedeutete dies, dass während des offenen und axialen Kodierens sich eine leitende Kategorie (Phänomen) herausarbeiten liess, welcher die weiteren Kategorien (Unterkategorien) als Bestandteile des Paradigmas untergeordnet werden konnten. Die Herausarbeitung dieser Schlüsselkategorie gründete dabei auf dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit – der Transition in den Kindergarten in Familien – und der damit einhergehenden Fragestellung. Die Bestimmung der Schlüsselkategorie sowie der Unterkategorien wurde, wie bereits eingangs des Kapitels erläutert, durch die fortwährende Reflexion des Feldes sowie die rahmende Konzeptualisierung (vgl. Abschnitt 2.4) geleitet. In Abbildung 1 werden die herausgearbeitete Schlüsselkategorie sowie die weiteren Kategorien grafisch dargestellt:

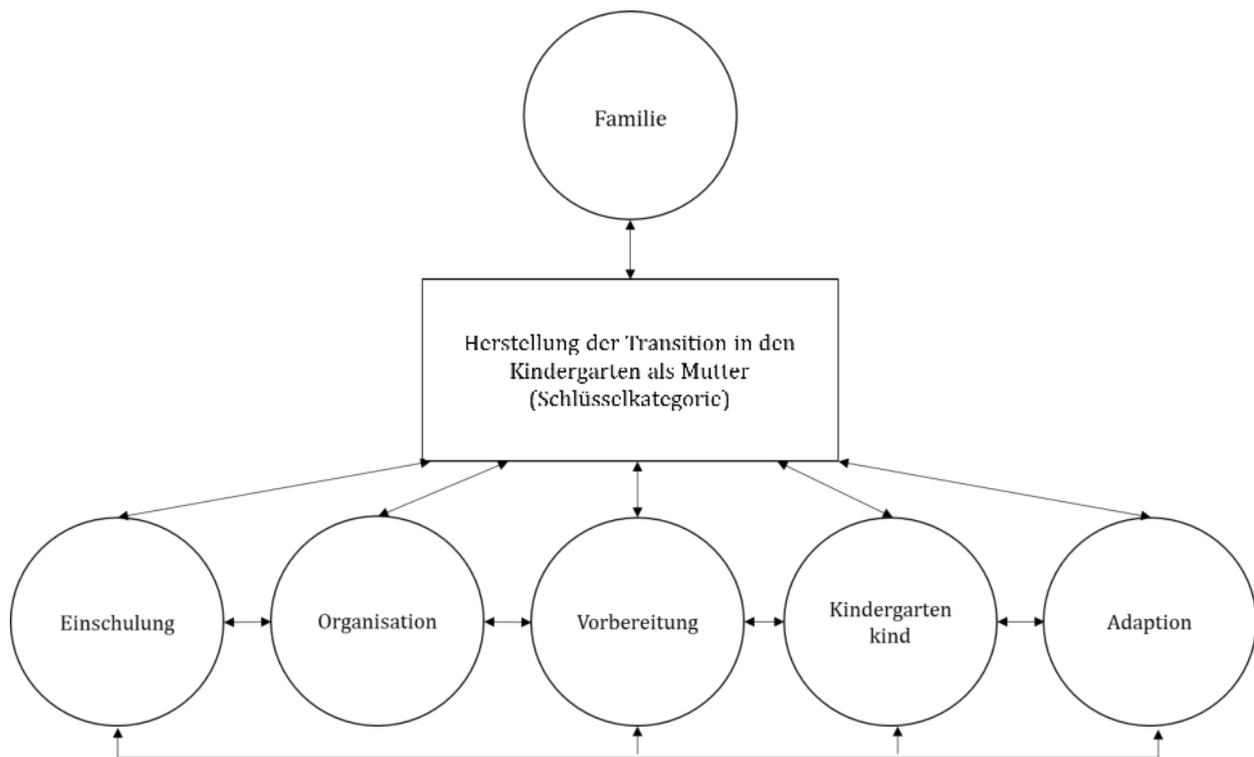


Abbildung 1: Schlüsselkategorie und Unterkategorien

Zu dieser Schlüsselkategorie stehen die Unterkategorien in einem jeweils unterschiedlichen analytischen Verhältnis, d. h. als Bedingung (Einschulung), Kontext (Familie), Strategien (Organisation, Vorbereitung, Adaption) und Konsequenzen (Kindergartenkind) (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 101), wobei die Unterkategorie «Kindergartenkind» als dichotom zu lesen ist und sowohl das werdende Kindergartenkind sowie das Kind als tatsächliches Kindergartenkind umfasst.

Die Verbindung zwischen der Schlüsselkategorie und den Unterkategorien wird dabei als wechselseitig und ineinander übergreifend verstanden; dasselbe gilt für die Unterkategorien untereinander (vgl. Abbildung 1). In Anlehnung an Strauss und Corbin (1996, S. 119) wird dadurch deutlich, dass, «wenn Prozesse in die Analyse eingebaut» werden, sich eine «dynamische Theorie» ergibt. In der vorliegenden Arbeit von einer Theorie zu sprechen, wäre jedoch in Zusammenhang mit dem untersuchten und analysierten Phänomen nicht angebracht. Es handelt sich vielmehr um eine herausgearbeitete Perspektive, aus welcher die Herstellung der Transition abgebildet werden kann; das Konstrukt könnte im weitesten Sinne als Entwurf eines Transitions-Modells angesehen werden.

Merkmale der Unterkategorien

Im ständigen Vergleich des Datenmaterials konnten hinsichtlich des Erlebens und Gestaltens der Transition Merkmale bzw. Eigenschaften und Dimensionen (vgl. Strauss & Corbin 1996) herausgearbeitet werden, die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt sind.

Tabelle 4: Merkmale der Unterkategorien

Unterkategorie	Erleben und Gestalten in Zusammenhang mit den Merkmalen:
Einschulung (Bedingung)	<ul style="list-style-type: none"> • Einschulungsalter • Kindergarten als neue Institution
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • innerfamiliäre Organisation • ausserfamiliäre Organisation
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergartenfähigkeit • persönliche Strategien • Kindergartenweg
Adaption	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen • Herausforderungen
Kindergarten-kind	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Kindes • Charakter des Kindes • (erwartete) Herausforderungen • Kindergartenbereitschaft • (erwartete) Veränderungen • Selbstpositionierung

Die analytische Ausarbeitung der Merkmale macht es einerseits möglich, die fünf Transitionen als individuell erlebte und gestaltete Phänomene in der fallzentrierten Beschreibung (vgl. Abschnitt 4.2.4) darzulegen, sowie andererseits in einer fallvergleichenden Perspektive, entlang der Merkmale, aufzuzeigen, wie ähnlich oder unterschiedlich die fünf Transitionen, über den Einzelfall hinaus, erlebt und gestaltet werden (vgl. Kapitel 10). Wie bereits erwähnt, sind die Unterkategorien als lediglich auf einer analytischen Ebene zu trennende Kategorien zu verstehen. Das bedeutet, dass beispielsweise die Organisation von Artefakten, abhängig von der Lesart, auch als Vorbereitung verstanden werden könnte; in den nachfolgenden Fallbeschreibung wurden deswegen einige Aspekte von Fall zu Fall abweichend den jeweiligen Abschnitten zugeordnet.

Hinsichtlich der Unterkategorie <Familie> soll angemerkt werden, dass diese in der vorliegenden Studie zur Darlegung des Kontextes dient (vgl. Abschnitt 4.2.4) und vermitteln soll, wie sich die Familie während der Feldphase hergestellt und nach aussen gezeigt hat (vgl.

Abschnitt 4.1.1; 4.1.5). Da es in der vorliegenden Studie nicht darum geht, nach dem Warum der aktiven Herstellung der Familie zu Fragen, wird dieser Kontext (Doing and Displaying Family) nicht miteinander verglichen, sondern die Familien in ihrer Selbstrepräsentation anerkannt (vgl. Krinninger 2018, S. 10).

Auf der Basis dieser Prämissen werden in einem ersten Schritt nachfolgend die Fallbeschreibungen der fünf Familien (vgl. Abschnitt 4.2.4; Kapitel 5; 6; 7; 8; 9) und anschließend der Fallvergleich dargestellt (vgl. Kapitel 10).

4.2.4 Darstellung der Fallbeschreibungen

Die Unterkategorien bilden in den Fallbeschreibungen die Abschnitte, entlang welcher die «Geschichte» erzählt wird (Strauss & Corbin 1996, S. 100). Die Unterkategorie «Familie» dient in dieser Lesart als Kontext. Bevor somit auf die Transition scharfgestellt und dargelegt wird, wie diese in den Familien erlebt und gestaltet wird, erfolgt einleitend und rahmend die Beschreibung der «Kernfamilie» und deren Familienform, berufliche Lage, Wohnsituation sowie die Beschreibung des Familienalltages – mit Fokus auf die Kinderbetreuung sowie die Umgangsformen – und wie sich diese während der Feldphase beobachten liess. Eingebettet in diesen rahmenden Kontext werden anschliessend jene Themen und Praktiken erörtert, die sich auf das Erleben und Gestalten der Transition beziehen und in den fünf Familien beobachtbar waren. Der Chronologie der Transition folgend, werden in einem ersten Schritt Themen und Praktiken vor der Einschulung des Kindes fokussiert und in einem zweiten Schritt jene nach der offiziellen Einschulung. Gemäss den Unterkategorien wird dabei danach gefragt, was es für die Mütter bzw. Eltern ²⁵ bedeutet, dass das erstgeborene Kind im Sommer eingeschult wird, und welche Themen in diesem Zusammenhang relevant gemacht werden. Es geht darum aufzuzeigen, wie mit der Bedingung der *Einschulung* umgegangen wird und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Damit wird zudem eruiert, wie die Einschulung *organisiert* und *vorbereitet* wird und wie die Mütter das *zukünftige Kindergartenkind* wahrnehmen und beschreiben sowie inwiefern sich die Kinder hinsichtlich ihrer Einschulung selbst positionieren. Anschliessend werden jene Themen, die nach der offiziellen Einschulung relevant gemacht werden, fokussiert und es wird ergründet, zu welchen Veränderungen die Einschulung in den Familien aus der Perspektive der Mütter führt. Es wird folglich danach gefragt, wie der Alltag nach dem Start des Kindergartens bzw. der Basisstufe *adaptiert* wird und wie die Mütter die *Kinder als*

²⁵ In der Familie Engel fliesst die Perspektive von Etienne in die Fallbeschreibung mit ein. Auch in der Familie Müller werden die Aussagen, die von Michael aus dem ersten und zweiten Interview im Datenkorpus vorliegen, in die Fallbeschreibung aufgenommen.

Kindergartenkinder wahrnehmen und beschreiben, sowie erneut danach, inwiefern sich die Kinder selbst gegenüber dem Kindergarten positionieren. Jeweils zum Schluss der Fallbeschreibung erfolgt eine interpretative, zusammenfassende Fallreflexion.

Die zentrale Grundlage der Fallbeschreibungen bilden dabei die Beobachtungsprotokolle, die transkribierten Interviews und informellen Gespräche (vgl. Tabelle 2) sowie das «ethnographische Feldwissen» (vgl. Mörgen 2020, S. 133). Entsprechend wird in den Fallbeschreibungen zur Illustration auf Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen sowie auf Aussagen aus den Interviews zurückgegriffen und die jeweiligen Datensorten werden produktiv und wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. ebd.). Um in den Fallbeschreibungen nachzuweisen, auf welche Beobachtung bzw. auf welches Interview oder informelle Gespräch sich der dargelegte Ausschnitt bezieht, werden die Stellen mit einem Verweis in Klammern versehen, z. B. <(vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5)>. Wenn eine spezifische Szene der Illustration eines Beispiels dient und ein Protokollausschnitt über mehrere Zeilen in die Fallbeschreibung einfließt, so wird dieser mit dem Familiennamen, der Protokollnummer und den Zeilennummern markiert, z. B. <(Familie Alvarez, Protokoll 3, Zeilen 45 bis 59)>. Werden längere Interview-Ausschnitte wörtlich zitiert, so werden diese mit dem Familiennamen, dem Namen der interviewten Person, der Interviewnummer sowie der Position gekennzeichnet, z. B. <(Familie Engel, Elena, Interview 3, #00:33:46#)>. Wenn auf transkribierte informelle Gespräche zurückgegriffen wird, werden diese, analog zu den Interview-Ausschnitten, mit dem Familiennamen, dem Namen der sprechenden Person, der Nummer des informellen Gespräches sowie der Position versehen, z. B. <(Familie Fuchs, Franziska, informelles Gespräch 1, #00:15:22#)>. Erfolgen in den Fallbeschreibungen Aussagen, die nicht durch empirisches Datenmaterial untermauert werden können, so handelt es sich um «während der Feldforschung angeeignete[s] Feldwissen der Forscherin» (vgl. Mörgen 2020, S. 133). Die Namen der Familienmitglieder wurden für die Fallbeschreibungen pseudonymisiert und folgen jeweils dem Schema der Verwendung des gleichen Anfangsbuchstabens je Familie (z. B. Familie Lüthi: Laura, Lukas, Lia, Loris, Liam).

5 Fallbeschreibung Familie Alvarez

Nachfolgend wird die Familie Alvarez fallzentriert beschrieben und dabei der erläuterten Logik der Fallbeschreibung – Familie als Kontext (vgl. Abschnitt 5.1), die Transition in den Kindergarten in der Familie (vgl. Abschnitt 5.2), Fallreflexion (vgl. Abschnitt 5.3) – gefolgt (vgl. Abschnitt 4.2.4).

5.1 Familie als Kontext

Die Familie Alvarez sind die Mutter Anna (38), der Vater Alberto (40) sowie die beiden Kinder Andrés, der im Sommer der Feldphase mit knapp vier Jahren in den Kindergarten eintreten wird, und der jüngere Bruder Alejandro (1). Andrés wird den Kindergarten im Vollpensum besuchen (vgl. Abschnitt 1.1).

Anna ist in der Schweiz geboren und aufgewachsen, Alberto in Chile. Die Eltern sind verheiratet und haben einige Zeit mit beiden Kindern in Chile gelebt. Sowohl Anna und Alberto wie auch Andrés beherrschen die spanische Sprache fließend, Anna und Andrés ebenfalls die deutsche Sprache ²⁶. Beide Eltern sind berufstätig, wobei Anna zu 80 % als Fachspezialistin in einem grossen Unternehmen angestellt ist und Alberto zu 40 % als selbstständig erwerbender Musiker sowie als Spanischlehrer in der Erwachsenenbildung arbeitet. Anna verfügt über einen Masterabschluss und Alberto über ein Lizenziat. Die Familie lebt in einer 3.5-Zimmer-Wohnung im Stadtzentrum. Die Wohnung befindet sich im fünften Stockwerk eines grösseren Wohnblockes. Andrés und Alejandro teilen sich ein Kinderzimmer, das zusätzlich der Aufbewahrung von Spielmaterialien und somit auch als Spielort dient. Neben dem Kinderzimmer befindet sich das Elternschlafzimmer. Die Wohnung verfügt darüber hinaus über ein Badezimmer mit Badewanne sowie einen offenen Wohn- und Küchenbereich mit einem angrenzenden Balkon. Die Lage und Grösse der Wohnung wird von Anna während mehrerer Familienbesuche relevant gemacht. Einerseits werden die zentrumsnahe Lage und die unmittelbare Nähe zu öffentlichen Spielplätzen, dem Kindergarten sowie diversen Einkaufsmöglichkeiten als positiv hervorgehoben; jedoch wird die Grösse der Wohnung als eher zu klein beschrieben.

5.1.1 Familienalltag

Andrés und Alejandro besuchen an zwei Tagen in der Woche eine städtische Kita, welche für Alejandro nach dem Start von Andrés im Kindergarten weiterläuft und für Andrés mit

²⁶ Alejandro ‹spricht› zum Zeitpunkt der Feldphase lediglich wenige Wörter.

seinem Eintritt in den Kindergarten zu Ende geht. Aufgrund der weniger intensiven Arbeitsauslastung von Alberto übernimmt er an zwei weiteren Tagen unter der Woche die Betreuung der Kinder. Anna betreut die Kinder am Freitag, ihrem arbeitsfreien Tag. Alberto organisiere seine Arbeitstage rund um sein Betreuungsarrangement der Kinder und arbeite oft auch an den Wochenenden, wie von Anna erklärt wird (vgl. Familie Alvarez, Interview 1; Protokoll 1).

Durch die selbstständige Tätigkeit von Alberto und seine gelegentlichen Einsätze am Wochenende wird der Familienalltag von Anna als eher improvisiert und keinen fixen Strukturen folgend beschrieben:

«Bei uns ist nicht unbedingt am Wochenende Familienzeit, sondern manchmal ist es eben der Freitag und am Sonntag hat Alberto dann ein Engagement und ich gehe zu meinen Eltern mit den Kindern oder mache sonst irgendetwas.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 1, #00:44:02-6#)

Anna meint zudem, dass sie aufgrund der selbstständigen Arbeit von Alberto mehr Freiheiten und eine grosse Flexibilität im Alltag hätten. Sie betont dabei, dass diese Familienform bewusst gewählt wird, indem sie deutlich macht, dass sie als Familie die Prioritäten – im Gegensatz zu jenen Familien, in welchen beide Eltern zu 80 % arbeiten würden – anders setzen und dafür beispielsweise auf ein Auto oder regelmässige Auslandsreisen verzichten würden (vgl. Familie Alvarez, Interview 1).

Der Alltag, der von Anna an ihrem Betreuungstag hergestellt und gezeigt wird, kann während der Feldphase so beobachtet werden, dass Anna viel Zeit draussen auf Spielplätzen verbringt, mit den Kindern die Ludothek im Quartier besucht oder Einkäufe erledigt (vgl. Familie Alvarez, Protokolle 1 und 2). Wenn Anna mit den Kindern zu Hause ist, wird der Alltag als durch unterschiedliche Routinen – wie den Mittagschlaf von Alejandro, die parallel laufende Mittagsruhe von Andrés sowie das Betrachten von Bilderbüchern oder Hören von Hörgeschichten – gerahmt gezeigt bzw. hergestellt (vgl. Familie Alvarez, Protokolle 3 und 5). Als spezielles Ritual für Andrés kann dabei das Anschauen von Filmen auf seinem portablen DVD-Player beschrieben werden. Andrés kann in diesem Alltag so beobachtet werden, dass er in die Entscheidungen von Anna – beispielsweise ob zu Hause oder draussen gespielt werden soll – miteinbezogen wird (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 1).

5.1.2 Umgangsformen

Die Umgangsformen lassen sich während der Feldphase vor allem als Interaktionen zwischen Andrés und Anna sowie zwischen Andrés und Alejandro beobachten. Hinsichtlich

Ersterer wird der Umgang als unkompliziert dargestellt und Anna kann als unterstützend und sich um das Wohl und die Bedürfnisse von Andrés kümmernd beobachtet werden. Sie hilft ihm beispielsweise im Sandkasten auf dem Spielplatz, liest ihm in der Ludothek Bücher vor und bietet ihm jeweils unterschiedliche Zwischenverpflegungen an (vgl. Familie Alvarez, Protokolle 1 und 3). In diesem Zusammenhang kann zudem beobachtet werden, dass Andrés diese Unterstützung auch aktiv bei Anna sucht und sie beispielsweise auffordert, ihm beim Schaukeln zu helfen (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 3). Anna meint in diesem Zusammenhang, dass sie, wenn sie mit Andrés unterwegs sei, oft mit ihm spreche und er es gewohnt sei, von ihr Aufmerksamkeit zu bekommen (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 2).

Der Umgang zwischen Andrés und Alejandro lässt sich während der Feldphase in kurzen Sequenzen beobachten; in diesen Momenten besteht die Interaktion vor allem darin, dass Andrés seinen Spielort oder seine Spielmaterialien verteidigt und Alejandro anscheinend nicht in sein Spiel integrieren will. Wenn es dadurch zu Konflikten kommt, übernimmt Anna die Rolle der Trösterin und versucht, zwischen den beiden Kindern zu vermitteln (vgl. Familie Alvarez, Protokolle 1 und 3). Anna macht diesbezüglich relevant, dass sich Andrés in einer besonderen Phase befinde und sich gegenüber anderen Personen «asozial» verhalte (vgl. Familie Alvarez, Interview 1; Protokoll 3). Dies kommt während der Feldphase dahingehend zum Ausdruck, als dass Andrés auf Fragen der Forscherin nur zögerlich oder gar nicht reagiert und auch selten mit der Forscherin in eine Interaktion tritt.

5.2 Die Herstellung der Transition in der Familie Alvarez

Eingebettet in den eben skizzierten rahmenden Kontext wird nachfolgend dargelegt, wie die Transition in den Kindergarten in der Familie Alvarez erlebt und gestaltet wird. Dabei werden in einem ersten Schritt die Themen und Praktiken aufgeführt, die vor dem Start von Andrés im Kindergarten von Anna relevant gemacht werden und in einem zweiten Schritt jene nach Andrés' offizieller Einschulung. Bedeutsam für die Ausführungen ist somit die Perspektive von Anna, der Mutter.

5.2.1 Bedeutung und Organisation der Einschulung von Andrés

Auf die Frage hin, was der Eintritt von Andrés in den Kindergarten für sie als Mutter bedeutet, meint Anna im ersten Interview:

«Also ein Wechsel von allem. [...] Von der Betreuungssituation her, vom Tagesablauf her, von seinem und unserem Umfeld. Also neue Leute, die wir kennenlernen und neue Familien. [...] Und dann macht man sich auch ein wenig Gedanken, weil es der Anfang der obligatorischen

Schulzeit ist. Es ist jetzt nicht mehr ein privates Betreuungsangebot [...], sondern da gibt es gewisse Anforderungen an die Kinder, die sie irgendwie erfüllen müssen oder sie müssen sich anpassen. Sonst fallen sie halt so aus diesem Rahmen raus. [...] Und er wird einer der Kleinsten sein. Das ist auch noch so etwas, was ich mir manchmal überlege. Er wird erst Ende Juni vier.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 1, #00:04:55-1#)

Die Betreuungssituation wird von Anna so beschrieben, dass Alberto, aufgrund seiner flexiblen Arbeitszeiten, sich mehrheitlich um das Bringen und Holen von Andrés im Kindergarten kümmern und auch in Andrés' unterrichtsfreien Zeit die Betreuung übernehmen wird. Es sei für Anna und Alberto diesbezüglich klar gewesen – wie dies auch aus dem aufgeführten Interview-Ausschnitt hervorgeht –, dass Andrés ab dem Start im Kindergarten die Kita nicht mehr besuchen würde (vgl. Familie Alvarez, Interview 1).

Anna macht in diesem Zusammenhang relevant, dass mit dem Ende der Kita und dem Beginn im Kindergarten neue Anforderungen auf Andrés zukämen:

«Ein Hauptunterschied zur Kita sind ja wahrscheinlich die Vorgaben des Lehrplans. Was müssen die Kinder am Ende des Jahres gelernt haben, was müssen sie können? Und in der Kita geht es darum, dass sie betreut sind, Spass haben und viel mehr wird von den Kindern nicht erwartet. Und die Erwartungen sind einfach anders im Kindergarten als in der Kita. Und wenn du älter bist, hast du schon gewisse Vorteile, weil du kognitiv schon weiter bist oder einfach schon ein wenig mehr Sachen kannst. Aber ich beruhige mich so ein wenig mit dem Gedanken, dass er sonst dann einfach ein Jahr zweimal macht, wenn man sieht, er hat Mühe. Vielleicht sind meine Bedenken auch völlig unnötig, aber ich bereite mich immer so ein wenig auf das Schlimmste vor.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 2, #00:06:42-9#)

Ob und inwiefern Andrés kindergartenfähig ist (vgl. Stamm 2015), sei für Anna bereits bei der Fälligkeit seiner Anmeldung, im vergangenen November, zum zentralen Gedanken geworden. Sie habe sich dazu auch ein Feedback aus der Kita eingeholt, wie die Betreuungspersonen Andrés in seiner Entwicklung einschätzen würden (vgl. Familie Alvarez, Interview 1). Diese Einschätzung sei positiv ausgefallen und habe Anna in ihrer Entscheidung, Andrés für den Kindergarten anzumelden, bestärkt (vgl. Familie Alvarez, Interview 1).

Anna macht in Zusammenhang mit der Entscheidung, Andrés für den Kindergarten anzumelden, auch das Schweizer Bildungssystem relevant. Sie habe grundsätzlich Vertrauen in dieses und es gebe in ihren Augen sicher nachgewiesene Gründe, warum Kinder bereits mit vier Jahren eingeschult werden (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 2). Dennoch werden von Anna kurz vor der Einschulung, Mitte Juli, immer noch Zweifel an ihrer Entscheidung relevant gemacht und sie betont diesbezüglich insbesondere das Alter und die Entwicklung von Andrés:

«Ich habe mir in letzter Zeit schon ein paar Mal überlegt, als ich bei Freunden gesehen habe, bei welchen die Kinder jetzt in den Kindergarten kommen und deren Kinder zum Teil sechs

Monate [...] älter sind. Ja, die können zum Teil schon schwimmen, die können schon Fahrradfahren [...] und man macht sich dann ein wenig Gedanken, ob es die richtige Entscheidung gewesen ist, ihn schon zu schicken, weil er ja sehr jung ist.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 2, #00:02:02-8#)

Dass Andrés in der Entwicklung allenfalls noch nicht kindergartenbereit sein könnte, bringt Anna zudem mit der Thematik seines Windel-Tragens in Verbindung. Beim Start der Feldphase anfangs Februar betont sie, dass er noch weit davon entfernt sei, trocken zu sein, und dies als zu organisierende Aufgabe in den kommenden Monaten auf sie und Alberto zukomme (vgl. Familie Alvarez, Interview 1).

«Und es gibt Kindergärten, wo sie sagen, bis zu den Herbstferien müssen sie trocken sein, und ich weiss nicht, wie es hier ist. Und das wird sicher [...] ein Thema, das wir angehen müssen. Und mir sagen viele, jaja, mein Sohn, der hat gerade, als er vier geworden ist, ist es dann gegangen. Aber er wird vier und irgendwie fünf Wochen später muss der dann in den Kindergarten. Also wir haben dann nicht mehr so viel Zeit wie vielleicht andere.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 1, #00:11:52-7#)

Während des zweiten Besuches Mitte Mai zählt Anna Strategien auf, wie sie selbst und auch Alberto versuchen würden, Andrés die Windeln abzugewöhnen – beispielsweise mittels Büchern zum Thema, eines Belohnungs-Sticker-Systems und auch mit Geschenken (Familie Alvarez, Protokoll 2). Noch bevor Andrés seinen ersten Tag im Kindergarten hat, ruft Anna dann auch im Kindergarten an, um nachzufragen, wie ein potenzielles Windel-Tragen gehandhabt werde (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 3).

Dass Andrés schliesslich kurz vor seinem Start im Kindergarten keine Windeln mehr trägt und gemäss Anna zu Hause sowie in der Kita regelmässig zur Toilette gehe, stellt Anna – wenig überraschend – im zweiten Interview als befreiend dar; somit sei das Hauptproblem im Hinblick auf die Einschulung von Andrés gelöst (vgl. Familie Alvarez, Interview 2).

5.2.2 Vorbereitung

Als Anna im zweiten Interview darauf angesprochen wird, welche konkreten vorbereitenden Praktiken sie im Alltag – im Hinblick auf Andrés' Einschulung – einflechte, erklärt sie, dass sie darauf schaue, regelmässig mit Andrés über den Kindergarten zu sprechen, damit das Thema bei ihm präsent sei und er es nicht vergesse (vgl. Familie Alvarez, Interview 2). Auch hier werden von Anna die Kita und der Kindergarten zueinander in Bezug gesetzt und sie betont, dass es für sie wesentlich sei, dass Andrés versteht, dass die Kita zu Ende gehen und für ihn nach den Ferien – welche die Familie im August geplant habe – der Kindergarten starten werde. Ihr sei wichtig, dass sich Andrés mental darauf vorbereiten könne (vgl. ebd.).

Für den Kindergarten vorbereitet zu sein, wird von Anna ebenfalls mit gewissen Artefakten in Verbindung gebracht. Sie erzählt, dass sie für Andrés einen Rucksack, eine «Znüni-Box» (Box für die Zwischenverpflegung), «Finken» (Hausschuhe) und Turnschuhe organisiert habe (vgl. Familie Alvarez, Interview 2). Anna misst dabei dem gemeinsamen Ausschauen der Finken eine besondere Bedeutung zu:

«Die Finken haben wir gemeinsam eingekauft, das habe ich gut gefunden, dass er die selbst auswählen durfte. Er zieht sie dann im Kindergarten an, sie sind gut, sie passen und er hat Freude daran. Er weiss, es sind jene für den Kindergarten, und hat sie sonst noch nie angezogen. Und dann hat er wieder eine Erinnerung. Ich glaube, er hat die jetzt vergessen und dann kommen die plötzlich wieder und dann kann er wie dort anknüpfen. Also ich stelle mir das einfach so vor (lacht).» (Familie Alvarez, Anna, Interview 2, #00:44:34-3#)

Darüber hinaus erzählt Anna, dass sie das selbstständige Anziehen geübt habe (vgl. Familie Alvarez, Interview 2). In Zusammenhang mit der Frage nach der bewussten Vorbereitung meint Anna zudem:

«Also wir sind nicht die, die basteln zu Hause. Wir üben jetzt nicht Ausschneiden und solche Dinge. Da finde ich auch, dass es nicht mein Auftrag ist und entweder lernen sie es oder nicht und dann ist es auch nicht so schlimm (lacht). Also ich muss nicht alles. Und wir sind auch nicht so die, die ihn trimmen, dass er diese Dinge können muss. [...] Wir sind eher die, die rausgehen, wenn wir können, und nicht den ganzen Tag zu Hause sitzen. Also weder ich noch Alberto. Wenn der Impuls von Andrés kommt, und der kommt phasenweise, haben wir alles. Wir haben Farbstifte, wir haben Wasserfarbe, wir haben einen Block, wir haben alles, also das gesamte Programm. [...] Also es ist nicht so, dass er es wie gar nicht kennen würde, dass er das auch zu Hause machen könnte. Aber da üben wir jetzt auch nicht irgendwie Menschen malen oder so.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 2, #00:24:32-6#)

Von Anna zwar nicht als bewusste vorbereitende Praktiken mit dem Kindergarten in Verbindung gebracht, können in der Familie Alvarez aber darüber hinaus der Besuch des Spielplatzes und der Ludothek, das Vorlesen von Bilderbüchern oder auch die Verfügbarkeit von Kinderinstrumenten sowie diversen Kinderspielmaterialien – wie Rennautos oder einer Kinderküche – festgehalten bzw. beobachtet werden (vgl. Familie Alvarez, Interview 1; Protokolle 1, 2 und 3). Gerade für das Vorlesen von Büchern nimmt sich Anna Zeit und es kann beispielsweise während des Besuches der Ludothek beobachtet werden, wie Anna und Andrés mehrere Bilderbücher gemeinsam Betrachten und Anna die Fragen von Andrés geduldig beantwortet (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 1). Andrés zieht sich darüber hinaus jeweils selbstständig seine Jacke bzw. Schuhe an und aus (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 3).

5.2.3 Andrés als angehendes Kindergartenkind

Wie bereits beschrieben, wird Andrés vor allem in Zusammenhang mit seiner Entwicklung von Anna als zukünftiges Kindergartenkind adressiert (vgl. Abschnitt 5.2.1). Sie meint diesbezüglich, dass Andrés in einer neuen Gruppe jeweils zurückhaltend sei und eine beobachtende Rolle einnehme (vgl. Familie Alvarez, Interview 1). So macht sich Anna ebenfalls Gedanken zur sozialen Akzeptanz von Andrés und darüber, wie er sich in der Kindergartengruppe zurechtfinden wird (vgl. ebd.). Anna betont, dass Andrés der Jüngste in seiner Gruppe sein werde und sie feststelle, dass Andrés, im Gegensatz zu einem Nachbarsjungen, der ebenfalls mit Andrés eingeschult wird, noch eher unselbstständig sei (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 2). Anna bringt ihre Einschätzung beispielsweise mit den neuen, auf Andrés zukommenden Aufgaben in Zusammenhang:

«Sie haben dann z. B. Turnen. Hilfe! Kann er sich selbst umziehen? Keine Ahnung! Schafft er das? Kommt er dann zurecht mit dem Znüni, welches wir ihm mitgeben? Weil in der Kita haben sie Znüni und es haben alle das gleiche. Und plötzlich hat er dann sein eigenes, das er essen sollte. Geht dann das?» (Anna, Interview 2, #00:11:11-9#)

Vom Kindergarten habe Andrés, zumindest lokal bedingt, eine Vorstellung, da sich die Wohnung der Familie Alvarez nur fünf Minuten vom Kindergarten entfernt befinde und Andrés täglich daran vorbeilaufe. Er könne oft auch Kinder beobachten, die am Morgen in den Kindergarten gehen würden, so Anna (vgl. Familie Alvarez, Interview 1).

Auf die Frage hin, ob Anna das Gefühl habe, dass Andrés für den Kindergarten bereit sei, meint sie:

«Ja, doch, jeden Tag ein wenig mehr. Eben, er bereitet sich mental, glaube ich, auch so ein wenig darauf vor. Er hat mir auch gesagt, jetzt ist fertig Kita, dann Ferien und dann Kindergarten. [...] Es kommen manchmal auch Fragen. [...] Manchmal ist es etwas ganz Konkretes, von Trinkbechern, die dann verschiedene Farben haben. Wo du merkst, da passiert etwas, er überlegt sich irgendetwas. Und eben, welche Kinder gehen dann mit ihm in den Kindergarten. Er fragt immer wieder: «Gehe ich mit Amelie in den Kindergarten?» So die Kinder von der Kita, die jetzt auch in den Kindergarten gehen, das ist jetzt immer so ein wenig ein Thema.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 2, #00:31:23-5#)

Anna bezeichnet Andrés zudem als wissbegierig und lernfähig (vgl. Familie Alvarez, Interview 2). Sie sei sich jedoch nicht sicher, inwiefern Andrés wirklich wisse, was es bedeutet, jeden Tag in den Kindergarten zu gehen. Als erstes Kind, das in der Familie die Transition vollzieht, könne er dies in ihren Augen auch nicht wissen (vgl. Familie Alvarez, Interview 2).

Wenn Andrés während der Feldphase als zukünftiges Kindergartenkind in den Fokus der Beobachtung rückt, kann hinsichtlich der von Anna beschriebenen Unselbstständigkeit

beobachtet werden, dass Andrés beispielsweise auf den Spielplätzen nicht ohne die Begleitung von Anna zum Sandkasten oder der Schaukel läuft und er jeweils – hinsichtlich der thematisierten Windel-Problematik – aktiv das Wechseln der Windeln einfordert (vgl. Familie Alvarez, Protokolle 1, 2 und 3). Wird Andrés vor dem Start des Kindergartens auf diesen angesprochen, reagiert er teilweise gar nicht oder nur zögernd auf die Anspielung (vgl. Abschnitt 5.1.2). Als er beispielsweise gemeinsam mit Anna vor dem Kindergartengebäude steht und Anna ihm sagt, dass dies sein Kindergarten sei, schaut er durch das Eisentor und zählt auf, welche Bäume er sieht (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 2), geht jedoch nicht auf die Aussage von Anna ein. Andrés zeigt auch kein Interesse daran, das Bilderbuch von den drei Tierfreunden (vgl. Abschnitt 4.1.3) zu betrachten. So kann Andrés lediglich in einer Szene als aktiv etwas über den Kindergarten erzählend beschrieben werden:

Andrés spielt etwas neben Anna im Sandkasten auf dem Spielplatz. Die Forscherin fragt ihn, ob es im Kindergarten ebenfalls einen Sandkasten habe. Er überlegt kurz und schaut dann Anna an. Anna wiederholt die Frage. Andrés schüttelt dann den Kopf und meint, dass es keinen Sandkasten habe. Die Forscherin fragt, ob es vielleicht eine Rutschbahn habe. Andrés schaut wieder Anna an und meint dann, nein, es habe keine Rutschbahn. (Familie Alvarez, Protokoll 3, Zeilen 336 bis 340)

5.2.4 Adaption des Familienalltages und (neue) Themen

Darauf angesprochen, was sich im Familienalltag seit dem Start des Kindergartens verändert habe, meint Anna, dass sie vor allem in den ersten Wochen des Kindergartens mit jeweils neuen und von ihr zu bearbeitenden Aufgaben konfrontiert gewesen sei (vgl. Familie Alvarez, Interview 3). Sie habe beispielsweise daran denken müssen, wann er seine Sportsachen und wann seine Waldkleidung benötigen würde (vgl. ebd.). Zudem berichtet Anna davon, dass auch neue Veranstaltungen zum ersten Mal auf sie zugekommen seien, beispielsweise der Elternabend, das Elterngespräch oder der Laternenumzug des Kindergartens (vgl. Familie Alvarez, Interview 3; Protokolle 4 und 5). Anna meint dazu, dass sie positiv vom Elternabend überrascht gewesen und dieser entspannt verlaufen sei. Sie habe einen guten Einblick in die aktuellen Themen des Kindergartens erhalten und beschreibt die anderen Eltern als «unkompliziert und cool» (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 4). Auch das Gespräch mit der Kindergartenlehrperson habe Anna als gelungen wahrgenommen; die Lehrperson habe positiv von Andrés erzählt und lediglich die Nutzung der Toilette als Schwierigkeit bei ihm festgehalten. Für Anna sei es interessant gewesen, wie die Kindergartenlehrperson Andrés erlebe (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 5). Anna macht diesbezüglich ebenfalls ihre Beziehung zur Lehrperson relevant:

«Was ich gemerkt habe, ist, dass es eigentlich schon gut ist, wenn man einen guten Kontakt zur Kindergärtnerin hat. Es ist glaube ich wichtig, dass sie nicht das Gefühl hat, ah, das ist eine mühsame Familie oder man kann mit ihnen nicht sprechen. Weil wir sind wie abhängig von ihr. [...] Dass man ihnen sympathisch ist und eine offene Kommunikation hat. Dass kann sich, glaube ich, nur positiv auswirken. Weil ich glaube, zum Teil erfährt man Sachen auch nur, wenn man eine gute Ebene hat. [...] Und ich möchte nicht, dass, wenn sie mich sieht, dass sie das Gefühl hat, oh nein, die. Ich glaube, das hat auch einen Einfluss auf die Beziehung mit dem Kind. Also vielleicht nicht einmal bewusst, aber unbewusst. Wenn du die Familie doof findest oder die Eltern oder die Mutter mühsam, dann ja, ist es, glaube ich, schwierig, dass dich das dann nicht irgendwie negativ beeinflusst.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:42:02-4#)

Die Kindergartenlehrperson und wie sich Anna mit ihr als Mutter eines Kindergartenkindes versteht, wird von ihr im letzten Interview auch dahingehend thematisiert, dass es für sie bereits zu irritierenden Situationen gekommen sei:

«Es gab eine Situation vor ein paar Wochen, wo ich ihn abholen gegangen bin und er noch drin war und nicht rauskommen wollte. [...] Dann ist dort eine ältere Frau gewesen, die ich noch nie gesehen habe. Und dann sagt sie zu mir, ja eben, Andrés musste weinen, er konnte die Regenhosen nicht anziehen. Und er hätte jetzt schon ein paar Mal weinen müssen. Und sie meinte dann noch, dass sie sich gefragt hätte, ob es nicht zu viel ist mit dem Kindergarten für ihn.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:12:59-1#)

Anna erzählt weiter, dass sie nicht gewusst habe, wer die Frau überhaupt gewesen sei. Erst im Gespräch mit der Kindergartenlehrperson, die sich dann ebenfalls zu ihr und der Frau gesellt habe, habe sie herausgefunden, dass dies die Heilpädagogin sei.

«Also sie sieht die Kinder jeden Freitag zwei Stunden, was ich schon einmal überhaupt nicht repräsentativ finde. Wir haben dann vielleicht noch fünf Minuten gesprochen [...]. Und es war ein ganz komisches Gespräch. [...] Auf jeden Fall habe ich dann am Nachmittag die Kindergärtnerin angerufen, weil ich das Bedürfnis hatte, noch einmal über das zu sprechen. Weil es mich eben auch verunsichert hat. Und sie hat dann relativiert und gesagt, nein, es sei ein ganz schlechter Move von der Heilpädagogin gewesen, das so zu sagen. Und sie hat gesagt, es sei alles gut. [...] Andrés habe vielleicht zweimal weinen müssen in dieser Woche. [...] Und ja, dann weint er halt. Also ich finde, erstens ist es normal, zweitens kein Problem und drittens sind sie ausgebildete Pädagogen, die mit solchen Situationen umgehen können müssen.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:16:09-1#)

Dennoch habe sie nach diesem Vorfall nicht das Bedürfnis, sich vermehrt mit den Lehrpersonen auszutauschen.

«Muss nicht sein, solange ich das Gefühl habe, dem Kind geht es gut. Und wenn irgendetwas wäre von ihr aus, wo sie das Gefühl hat, das müsste man besprechen, dann muss sie auf mich zukommen. Und solange das nicht passiert, habe ich auch nicht das Gefühl, es sei irgendetwas, das man wirklich anschauen muss. Ich sehe das pragmatisch (lacht). Und ich glaube, sich weniger einmischen ist besser, als sich zu viel einzumischen.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:17:03-1#)

Alltägliche Aufgaben, die durch den Kindergarten in der Familie Alvarez zu erledigen seien, übernehme primär Alberto. Er sei an vier von fünf Tagen dafür zuständig, Andrés in

den Kindergarten zu bringen und ihn dort wieder abzuholen, das Mittagessen vorzubereiten und den freien Nachmittag zu gestalten. Sie selbst erfülle diese Aufgaben lediglich am Freitag, ihrem arbeitsfreien Tag, so Anna (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 4).

«Alberto hatte, als beide Kinder in der Kita gewesen sind, zwei ganze Tage zum Arbeiten. Und jetzt hat er eigentlich nie einen ganzen Tag. [...] Weil am Mittag muss er Andrés holen gehen [...] und schmeisst auch noch zum grössten Teil den Haushalt. Von dem her ist Kochen, Waschen oder Einkaufen erst einmal Priorität. Also kommt er eher zu weniger durch den Tag und er weicht auf den Freitag, den Abend und das Wochenende aus.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:06:02-5#)

Anna meint in Zusammenhang mit der neuen Strukturierung durch den Kindergarten, dass sie an jenen Tagen, an welchen Alejandro die Kita besuche, diesen jeweils am Morgen auf ihrem Weg ins Büro dorthin bringe und sozusagen für ihn zuständig sei, während Alberto sich um Andrés kümmere. So würden die Eltern gemäss Anna am Morgen gut «nebeneinander vorbeikommen». Anna denke nicht, dass Alberto den Morgen als besonders stressig wahrnehme (vgl. Familie Alvarez, Interview 3).

Die Wochenenden hätten sich laut Anna nur wenig verändert, da Alberto bereits vor dem Start des Kindergartens teilweise am Samstag oder auch Sonntag gearbeitet habe (vgl. Familie Alvarez, Interview 3).

Der Alltag der Familie Alvarez kann nach dem Start von Andrés im Kindergarten dahingehend verändert beobachtet werden, als dass Anna während des Treffens im September mit der Aufgabe konfrontiert wird, Andrés verfrüht im Kindergarten abzuholen; Anna wird von der Kindergartenlehrperson angerufen und darüber informiert, dass sich Andrés eingenässt habe und Anna von der Kindergartenlehrperson aufgefordert wird, ihn – kurz vor der Mittagszeit – im Kindergarten abzuholen (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 4). Anna meint nach dem Telefonat, dass sie nicht verstehen würde, warum sie eine halbe Stunde vor Kindergartenende Andrés abholen müsse, macht sich jedoch auf den Weg. Im darauffolgenden Besuch relativiert Anna den Vorfall und erklärt, dass Andrés, als sie an diesem Tag im Kindergarten angekommen wäre, gut gelaunt war und wohl die Kindergartenlehrperson etwas überfordert gewesen wäre. Andrés hätte auch nicht über den Vorfall sprechen wollen (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 5).

Was in der Familie Alvarez zusätzlich als verändert beobachtet werden kann, ist, dass an einem freien Nachmittag gebastelt wird (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 5).

5.2.5 Andrés als Kindergartenkind

Nach dem Start von Andrés im Kindergarten erzählt Anna, dass Andrés zwar am ersten Kindertag noch etwas Mühe mit der Ablösung gehabt habe, jedoch vom zweiten Tag an alles gut funktioniert habe und sie positiv überrascht sei, wie gerne Andrés in den Kindergarten gehe (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 4). Entsprechend sei sie stolz, dass es nach dem ersten Tag nie ein Ablösungsproblem gegeben habe und er als Kleinsten und Jüngsten alles gut mitmache und den Kindergarten nie infrage stelle (vgl. Familie Alvarez, Interview 3). Andrés erzähle jedoch nicht viel vom Kindergarten, meint Anna.

«Oder nur so Dinge, die du nicht gebrauchen kannst. Oder es kommt dann manchmal in einer Situation irgendetwas, wo er sich erinnert und er dann aus diesem Zusammenhang irgendetwas erzählt, ich jedoch total nicht drauskomme. Aber es ist eigentlich immer positiv. Es ist nie eine Konfliktsituation, die er hatte, oder etwas, das er blöd findet.» (Familie Alvarez, Anna, Interview 3, #00:12:59-1#)

Anna erzählt zudem, dass Andrés ebenfalls Anschluss im Kindergarten gefunden habe (insbesondere zu einem Mädchen, mit welchem er auch sein Znüni jeweils teile) und die Fünf-Halbtages-Struktur für Andrés super sei – fast besser als zwei ganze Tage in der Kita, meint Anna (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 4). Allgemein könne Andrés viel vom Kindergarten profitieren und neue Dinge lernen (vgl. ebd.). So berichtet Anna, dass Andrés auch offener gegenüber anderen Kindern geworden sei und bereits einmal allein an einem Geburtstagsfest von einem Mädchen teilgenommen habe, ohne dass Anna hätte dortbleiben und auf ihn schauen müssen (vgl. Familie Alvarez, Interview 3).

«Jetzt ist fast das erste Semester durch und ich bin eigentlich zu 98 % davon überzeugt, dass es die richtige Entscheidung gewesen ist, ihn zu schicken. Weil zu 98 % geht es eigentlich sehr gut. Ich habe das Gefühl, es tut ihm gut. Er ist offener geworden, er ist selbstständiger geworden, er geht sehr gerne. Wir hatten immer noch nie am Morgen ein Problem, dass er nicht gehen wollte oder dass er geweint hätte oder weinend wieder aus dem Kindergarten gekommen wäre und gesagt hätte, dass er nie mehr gehen möchte. [...] Ich habe nicht das Gefühl, er ist überfordert. Im Gegenteil. Und eben, wir hatten ein paar Zwischenfälle mit in die Hosen pinkeln. Und ja, vor zwei Wochen, hat ein paar Mal weinen müssen im Kindergarten, weil er einfach so seine Frust-Momente hatte. Aber solange er mir nicht sagt, dass es ihm nicht mehr gefällt, oder dass ich das Gefühl habe, dass er sonst leidet oder irgendwelche andere Symptome bekommt, ist es wirklich die richtige Entscheidung gewesen. Und Alberto glaubt das auch. Also wir sind uns da sehr einig.» (Interview 3, #00:01:49-7#)

In diesem Interview-Ausschnitt wird die von Anna angesprochene Herausforderung deutlich, dass Andrés Mühe habe, im Kindergarten zur Toilette zu gehen, und es diesbezüglich einige Vorfälle mit Einnässen gegeben habe (vgl. Abschnitt 5.2.4). Anna erklärt, dass Andrés auch im Wald Mühe habe und die Kindergartenlehrperson diesbezüglich auch schon das Gespräch mit ihr gesucht habe, um Möglichkeiten wie das Üben des Urinierens

im Freien während der Herbstferien oder auch das Mitbringen eines Topfes für Andrés zu besprechen (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 5). Anna meint jedoch, dass sie Andrés in den Ferien nicht damit «stressen» wollte und sie es dann auch ein wenig vergessen habe (vgl. ebd.).

So erwähnt Anna im letzten Interview, dass die WC-Problematik ein zentrales Thema während der Transition gewesen sei und Andrés im Kindergarten immer noch nicht regelmäßig auf die Toilette gehe (vgl. Familie Alvarez, Interview 3). Dennoch ist Anna, wie aus dem oben aufgeführten Interview-Ausschnitt hervorgeht, überzeugt, dass Andrés den Kindergarten in seinen Alltag integriert habe und gerne hingehe (vgl. Familie Alvarez, Interview 3).

Was sich in der Familie Alvarez nach der offiziellen Einschulung von Andrés beobachten lässt, ist, wie Andrés am Nachmittag einer Bastelbeschäftigung nachgeht bzw. sich diese Aktivität als Nachmittagsprogramm ausgesucht hat (vgl. Abschnitt 5.2.4). Anna meint dazu, dass Andrés vermehrt den Wunsch nach kreativen Arbeiten habe und ihr auch die Kindergartenlehrperson rückgemeldet habe, dass Andrés jeweils sehr exakt arbeite und ausschneide. Er habe darüber hinaus in letzter Zeit vermehrt sein Interesse an Buchstaben bekundet, fügt Anna hinzu. Andrés nimmt auf diese Äusserung von Anna hin einen Stift und schreibt seinen Namen auf das Blatt, auf welches er bereits ein ausgeschnittenes Flugzeug geklebt hat (vgl. Familie Alvarez, Protokoll 5). Andrés meint auf die Frage der Forscherin hin, ob er im Kindergarten jeweils auch bastele, «ja», und auf die Frage hin, ob es ihm gefalle, ebenfalls «ja» (vgl. ebd.).

5.3 Fallreflexion

Andrés wächst in einer Familie auf, in welcher die Mutter zu einem höheren Anteil einer beruflichen Tätigkeit nachgeht als der Vater und somit der Vater mehrheitlich für die Betreuung der Kinder zuständig ist. Die Familie hat sich bewusst für die Herstellung dieser Form entschieden, um im Alltag mehr Freiheiten und Flexibilität erlangen zu können. Auch wenn Anna betont, dass der Familienalltag wenig fixen Strukturen folge, können während der Feldphase dennoch Routinen und Rituale im Alltag von Andrés beschrieben werden – beispielsweise im regelmässigen Besuch der Kita und den wiederkehrenden Betreuungstagen durch seinen Vater bzw. seine Mutter – und dass er in einem geregelten, jedoch anscheinend auch abwechslungsreichen Alltag aufwächst. Das Aufwachsen und die Sozialisation von Andrés erfolgen somit während der Feldphase innerhalb dieser Strukturen und dabei einerseits durch Alberto und Anna sowie in den Interaktionen mit seinem

jüngeren Bruder und andererseits in der Kita. Damit lernt Andrés vor dem Start des Kindergartens zwei unterschiedliche Lern- und Bildungsorte kennen. Die Umgangsformen in der Familie können dabei während der Feldphase als unterstützend und Andrés und seinen Bedürfnissen Raum gebend beschrieben werden. Entsprechend erfährt Andrés in der Familie eine Förderung und Unterstützung, die ihm zu seiner Kindergartenfähigkeit verhilft (vgl. Abschnitt 2.4)

Aufgrund dieses Doing Family der Familie Alvarez als Kontext (vgl. Abschnitt 4.2.3) wird die bevorstehende Einschulung von Andrés hinsichtlich der zu organisierenden Aspekte vor allem als sich auf Alberto auswirkend antizipiert. Damit wird Alberto als Vater dafür zuständig sein, den Kindergarten in den Familienalltag zu integrieren, und Anna scheint davon auszugehen, dass die Neuorganisation weniger in ihren Aufgabenbereich fallen wird.

Für Anna werden vor diesem Hintergrund mit der Einschulung von Andrés insbesondere Überlegungen relevant, die das Einschulungsalter und die Entwicklung von Andrés betreffen; diesbezüglich stellt Anna die Transition als Herausforderung für Andrés dar. Anna macht sich vom Moment der Anmeldung bis zum ersten Kindertag Gedanken darüber, inwiefern Andrés im darauffolgenden Sommer tatsächlich kindertagfähig sein wird (vgl. Stamm 2015) und ob die Einschulung von Andrés die richtige Entscheidung gewesen sei. Praktiken, die in diesem Kontext relevant werden, sind Abklärungen hinsichtlich der Entwicklung von Andrés in der Kita und dass Anna mit Andrés regelmässig über seinen bevorstehenden Wechsel von der Kita in den Kindergarten spricht und ihn in seiner Selbstständigkeit unterstützen will. Diese können in Anlehnung an Wanka (2020, S. 199) auch als integrierte Praktiken beschrieben werden. Als integrierte Praktik erhält auch die Beschaffung der neuen Finken einen besonderen Stellenwert. Ebenfalls können Vorbereitungspraktiken (vgl. Abschnitt 2.4), die sich vermehrt auf einer unbewussten Ebene abzuspielen scheinen, beobachtet werden: Anna besucht mit Andrés die Ludothek und liest ihm dort aus Büchern vor, sie besuchen gemeinsam Spielplätze und Andrés wird mit dem Besuch der Kita ein zusätzlicher informeller Lernort eröffnet. Bewusst distanziert sich Anna von der Förderung gewisser Kompetenzen (den Mal- und Bastelarbeiten), wodurch das individuelle Doing Transition verdeutlicht wird: Bestimmte institutionelle Anforderungen, die als mit dem Kindertageintritt einhergehend bezeichnet werden können (vgl. Edelmann et al. 2018), werden von Anna bewusst zurückgewiesen (vgl. Wanka et al. 2020, S. 23 f.) und als nicht grundsätzlich zum Familienalltag dazugehörend dargestellt.

Dennoch macht sich Anna Gedanken zum Leistungscharakter, der in ihren Augen mit der Einschulung einhergeht, und betont hier den Vergleich zwischen Kita und Kindergarten. Anna scheint jedoch eher eine abwartende Position einzunehmen und die Reflexionen, wie Andrés mit den Leistungserwartungen im Kindergarten umgehen wird, scheinen nicht in einer auf Leistung bezogenen Vorbereitung zu münden. Diesbezüglich kann die Lesart entworfen werden, dass sich Anna weniger in der Verantwortung sieht, Andrés diese Kompetenzen beizubringen, sondern die Thematik der Selbstständigkeit in den Vordergrund rückt – insbesondere mit Blick auf das Trocken-Werden – und Andrés spezifisch diesbezüglich gefördert wird bzw. Andrés seine Kindergartenfähigkeit in dieser Hinsicht ermöglicht wird (vgl. Abschnitt 2.4). Die Windel-Thematik wird folglich während der ersten Familienbesuche als Aufgabe relevant gesetzt, die es seitens Annas, und anscheinend auch Albertos, in der Transition praktisch zu bearbeiten gilt, wozu unterschiedliche Strategien angewendet würden. Auch anhand dieser von Anna beschriebenen Praktiken wird das individuelle Doing Transition sichtbar und die Bearbeitung der Windel-Thematik kann als integrierte Praktik (vgl. Wanka 2020) interpretiert werden.

Bis Ende Juli werden vor diesem Hintergrund vor allem das Einschulungsalter sowie die Entwicklung von Andrés als relevante Themen in der Familie Alvarez dargestellt. Anna scheint dennoch davon auszugehen, dass das Bereitsein von Andrés für den Kindergarten täglich ausgeprägter sei. Jedoch könne er sich – gemäss Anna – wohl nicht abschliessend vorstellen, was der Kindergarten als neue Institution für ihn bedeuten würde. So kann auch die Tatsache, dass sich Andrés als werdendes Kindergartenkind nur selten über den Kindergarten unterhalten will, damit begründet werden, dass dieser für ihn ein unbekanntes Phänomen darstellt.

Nach der offiziellen Einschulung von Andrés werden die von Anna antizipierten Veränderungen im Hinblick auf den Alltag insofern bestätigt, als sich der Kindergartenstart vor allem auf Alberto auszuwirken und die Adaption des Familienalltages mehrheitlich in seinen Aufgabenbereich zu fallen scheint. Damit erhält Alberto – auch wenn er nicht direkt in der Feldforschung involviert ist – durch die Relevanzsetzung von Anna dennoch einen zentralen Stellenwert in der Transition.

Anna als Mutter eines Kindergartenkindes scheint nach dem Start damit beschäftigt zu sein, eine gute Beziehung zur Kindergartenlehrperson aufzubauen. Diesbezüglich stellt sie insbesondere die WC-Thematik als relevant dar. Interessanterweise scheint dabei die praktische Bearbeitung eher in Gesprächen mit der Kindergartenlehrperson stattzufinden

als durch Bestrebungen, Andrés zu Hause unter Druck zu setzen und mit ihm beispielsweise das Urinieren im Freien zu üben. So scheint sich Anna der von der Kindergartenlehrperson erwünschten Mitverantwortung u. a. mit der Begründung zu entziehen, dass sie Andrés als zufrieden im Kindergarten erlebe und er von sich aus nicht von dieser Herausforderung berichte. Nach der offiziellen Einschulung scheint für Anna somit das Finden einer Balance zwischen Fördern und Fordern im Vordergrund zu stehen und es ihr vor allem wichtig scheint, dass Andrés im Kindergarten glücklich ist, jedoch auch, dass sie vor der Kindergartenlehrperson als verantwortungsvolle Mutter dasteht. Damit scheint Anna sowohl ihr Bild als Mutter – welches sie nach aussen repräsentiert – wie das Wohl von Andrés ausbalancieren zu wollen. Integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) nach der offiziellen Einschulung bzw. Anpassungsleistungen, die Anna als Mutter betreffen, können daher in der Beziehungspflege zur Kindergartenlehrperson gesehen und auch als solche beobachtet werden. Ansonsten scheint der Kindergarten vor allem bei Alberto zu Anpassungen zu führen (z.B. seine Arbeitszeiten) respektive ist Alberto dafür zuständig, die veränderte Tagesstruktur in den Familienalltag zu integrieren. Als eine weitere neu zu bezeichnende Praktik kann darüber hinaus das Basteln festgehalten werden.

Auch wenn für Andrés einige Herausforderungen in seinem Kindergartenalltag bemerkbar zu sein scheinen, wird er dennoch als sich wohlführendes Kindergartenkind beschrieben und die Eltern sind sich sicher, dass die Einschulung die richtige Entscheidung gewesen sei.

6 Fallbeschreibung Familie Engel

In diesem Kapitel wird die Familie Engel fallzentriert beschrieben; dabei wird wiederum der erläuterten Logik der Fallbeschreibung – Familie als Kontext (vgl. Abschnitt 6.1), die Transition in die Basisstufe²⁷ in der Familie (vgl. Abschnitt 6.2), Fallreflexion (vgl. Abschnitt 6.3) – gefolgt (vgl. Abschnitt 4.2.4).

6.1 Familie als Kontext

Die Familie Engel sind Elena, die Mutter (33), Etienne, der Vater (37), sowie Elsa (4), die im Sommer der Feldphase mit knapp vier Jahren eingeschult wird. Elsa wird die Basisstufe mit einem reduzierten Pensum und somit an fünf von sechs möglichen Halbtagen besuchen (vgl. Abschnitt 1.1). Elena wie auch Etienne sind in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Sie sind nicht verheiratet.

Elena ist ausgebildete Sozialarbeiterin und zu 70 % in einer Betreuungsinstitution für Jugendliche tätig. Diese Position übernimmt sie zu Beginn der Feldphase. Etienne absolviert einerseits ein Doktoratsstudium und ist andererseits als Journalist tätig. Sein Arbeitspensum beträgt, analog zu jenem von Elena, 70 %.

Die Familie lebt zu Beginn der Feldphase in einer ländlichen Gemeinde. Die Wohnung ist Bestandteil eines Bauernhofes. Im Sommer der Feldphase zieht die Familie aus der Wohnung aus, um in einer Nachbargemeinde, als Teil einer Genossenschaft, ein Umbauprojekt zu realisieren. Das Umbauprojekt beinhaltet die Renovierung eines älteren Bauernhauses, das als Restaurant genutzt wurde. Die Familie Engel zieht dabei in einen Teil des Bauernhauses, der bereits renoviert und bewohnbar ist, während der Rest des Grundstückes noch umgebaut und saniert werden muss. Die neue Wohnfläche erstreckt sich über zwei Etagen. Die Familie Engel teilt diese Räumlichkeiten mit einem jungen Paar und lebt ab dem Umzug in einer Wohngemeinschaft. Der Familie stehen dabei zwei Räume im oberen Stockwerk <privat> zur Verfügung; ein Raum wird als Schlafzimmer und der andere als Büro genutzt. Im unteren Bereich befindet sich eine offene Wohnküche sowie ein angrenzendes Wohnzimmer, welches von Elsa als Spielort genutzt werden kann.

²⁷ Zu Beginn der Erhebung wissen Elena und Etienne noch nicht, ob Elsa im August in den Kindergarten oder die Basisstufe eintreten wird (vgl. Familie Engel, Interview 1). Erst im Verlauf der Erhebung wird klar, dass Elsa in der Basisstufe eingeschult wird. Der Einfachheit halber wird jedoch von Beginn an der Begriff <Basisstufe> verwendet. Wird von Elena oder Etienne der Begriff <Kindergarten> in den Interviews verwendet, so wird dies entsprechend zitiert.

Auch wenn die restliche Wohnfläche erst durch die Renovierung des Bauernhauses entsteht und bewohnbar wird, sind die anderen am Projekt beteiligten Personen bereits oftmals vor Ort anwesend, um das Umbauprojekt zu koordinieren und einige Arbeiten auch selbst zu verrichten (vgl. Familie Engel, Protokoll 3).

6.1.1 Familienalltag

Nach dem Umzug teilen sich Elena und Etienne – an ihren freien Arbeitstagen – teilweise die Betreuung der Kinder mit den anderen am Projekt beteiligten Personen, sodass jeweils abwechslungsweise jemand zu den Kindern schaut bzw. beim Umbau mithelfen kann. Nebst diesem offenen Betreuungssetting wird Elsa an mehreren Tagen in der Woche inner- wie auch ausserfamiliär betreut. Diese Betreuung wird einerseits durch Etiennes Mutter (jeweils am Dienstagvormittag) und Elenas Mutter (am Mittwochnachmittag) abgedeckt sowie andererseits durch die Kita, die Elsa an zwei Tagen in der Woche besucht. Jeweils am Montag ist Elena für die Betreuung von Elsa verantwortlich und Etienne kümmert sich am Dienstag- und Donnerstagnachmittag um seine Tochter. Am Freitag sind sowohl Elena wie auch Etienne mit Elsa zu Hause.

Der hergestellte Familienalltag, der während der Feldphase beobachtet werden kann, fokussiert oftmals auf Elsa; Elena sowie Etienne zeigen sich bemüht, ihr unterschiedliche Spielmöglichkeiten – auch mit anderen Kindern – anzubieten. Beispielsweise werden Spielplätze besucht, Gesellschaftsspiele gespielt oder Elsa spielt mit den Kindern der anderen am Projekt beteiligten Personen im Garten oder im Haus (vgl. Familie Engel, Protokolle 1, 3 und 4). Elsa erhält so ein Mitspracherecht bezüglich der Gestaltung und Herstellung des Alltages und kann als selbstständig in ihrem Spiel beobachtet werden (vgl. Familie Engel, Protokolle 1 und 2).

Ein besonderes Ritual, das im Alltag der Familie Engel während der Feldphase von Elena und Etienne relevant gesetzt wird, ist der Wochenplan. Dieser wird von den Eltern genutzt, um Elsa in ihrem Alltag mehr Struktur und Orientierung geben zu können (vgl. Familie Engel, Interview 1). Elena, Etienne und Elsa erklären während des ersten Interviews gemeinsam, wie sich aus ihrer Perspektive eine typische Woche gestaltet. Neben den bereits erläuterten Betreuungsarrangements stellt die Familie Engel ihren Alltag in einer für sie typischen Woche als von wiederkehrenden Ritualen wie dem Kinderyoga am Mittwochabend, dem Brotbacken am Samstag sowie dem Baden am Sonntagabend geprägt dar. Darüber hinaus wird auch das Abendritual vor Elsas Zubettgehen betont:

«Wir erzählen am Abend, immer, bevor Elsa einschläft, eine ‹Schweinchen-Geschichte› sagen wir dem. [...] Sie ist das Schweinchen, ich bin das Reh und Etienne ist der Fuchs. Und dann erzählt Elsa beispielsweise, was das Schweinchen, also sie, in der Kita erlebt hat und mit wem sie gespielt hat. Und dann singen wir noch.» (Familie Engel, Elena, Interview 2, #00:17:18-2#)

6.1.2 Umgangsformen

Die Umgangsformen in der Familie können während der Feldphase vor allem als Interaktion zwischen Elena respektive Etienne und Elsa beobachtet werden. Die Beziehung zwischen Elsa und ihren Eltern wird dabei als unterstützend gezeigt; dies wird auch daran sichtbar, dass beide Elternteile auf die Bedürfnisse von Elena eingehen und Elsa nie lange warten muss, bis ihre Eltern auf eine Bitte von ihr reagieren (vgl. Familie Engel, Protokoll 1; Protokoll 2). Unterstützt wird Elsa beispielsweise beim Klettern auf dem Spielplatz, im Spiel mit den anderen Kindern und, wie bereits erwähnt, auch darin, dass Elena und Etienne mittels des Wochenplans aktiv Struktur im Alltag herstellen, da Elsa als strukturaffin beschrieben wird (vgl. Familie Engel, Interview 1; Protokolle 1, 2 und 4).

Elsa kann im Alltag so beobachtet werden, dass sie ihre Bedürfnisse ankündigt und beispielsweise sagt, wenn sie Hunger hat, mit dem Fahrrad fahren will oder ihr jemand beim Spiel zu Hilfe kommen soll (vgl. Familie Engel, Protokoll 4). Wenn Elsa ihre Bedürfnisse kundtut, kann dies zuweilen auch zu Aushandlungen zwischen ihr und Elena bzw. Etienne führen und beobachtet werden kann, dass sowohl die Eltern wie auch Elsa ihre Standpunkte erläutern und jeweils verhandelt wird, wie die Lösung der Situation aussehen könnte (vgl. Familie Engel, Protokoll 4 und 5). So erhebt sich Etienne beispielsweise während des zweiten Interviews – nach einer kurzen Aushandlung mit Elsa – vom Tisch und fährt eine Runde Fahrrad mit ihr, um anschliessend wieder am Gespräch teilzunehmen (vgl. Familie Engel, Interview 2). Am neuen Wohnort ist darüber hinaus zu beobachten, dass Elsa oftmals aktiv das Spiel mit den anderen Kindern sucht, neue Spielideen einbringt oder sich einem bereits stattfindenden Spiel anschliesst (ebd.).

6.2 Die Herstellung der Transition in die Basisstufe in der Familie Engel

Eingebettet in den eben skizzierten rahmenden Kontext wird nachfolgend dargelegt, wie die Transition in die Basisstufe in der Familie Engel erlebt und gestaltet wird. Dabei werden in einem ersten Schritt die Themen und Praktiken aufgeführt, die vor dem Start von Elsa in die Basisstufe relevant gemacht werden, und in einem zweiten Schritt jene nach der offiziellen Einschulung von Elsa. Für die Ausführungen wird sowohl die Perspektive

der Mutter, Elena, wie auch jene des Vaters, Etienne und wie sie als Eltern die Transition von Elsa herstellen und bearbeiten, bedeutsam.

6.2.1 Bedeutung und Organisation der Einschulung von Elsa

Auf die Frage, was die Einschulung von Elsa für Elena und Etienne bedeutet, machen die Eltern das Schulsystem sowie das Alter von Elena relevant. Sie betonen, dass es, als es um die Anmeldung von Elsa im Schulsystem ging, viel Diskussionsstoff hinsichtlich der Schulwahl gab (vgl. Familie Engel, Interview 1):

«Wir haben uns gefragt, welche Schule unser Bild einer optimalen Schule am besten abdeckt. [...] Ich komme von einer Privatschule, er war in einem Internat. Wir haben dadurch ein wenig diese Brille aufgesetzt und finden somit, dass halt dies das Beste wäre. Vieles war projektorientiert, wir hatten viele Freiheiten und konnten sehr selbstständig arbeiten und auch an vielen Projekten.» (Familie Engel, Elena, Interview 1, #00:40:49#)

Durch ihre schulbiografisch geprägte Haltung gehen Elena und Etienne davon aus, dass die optimale Schule durch das aktive Machen und Tun den Lernprozess von Kindern fördern sollte, was in ihren Augen beispielsweise in einer Privatschule besser gegeben sei als in der öffentlichen Schule (vgl. Familie Engel, Interview 1). Durch diese «Brille», wie Elena im ersten Interview ihre Sichtweise auf das Schulsystem beschreibt, würden sie als Eltern jedoch auch feststellen, dass diese Schulen oftmals eine Mittelschichtsprägung besäßen und etwas Elitäres hätten. Damit gebe es gemäss Elena und Etienne «die eine richtige» Schule nicht (vgl. Familie Engel, Interview 1). Auch wenn Etienne betont, dass die Wahl der Schule die Eltern in Zusammenhang mit Elsas Einschulung intensiv zum Nachdenken gebracht habe, sei letztlich – auch aufgrund des Umzuges – klar gewesen, dass Elsa eine öffentliche Schule besuchen würde.

«Falls es nicht geht, sind wir die ersten, die Möglichkeiten sehen würden, etwas zu verändern. Wir hätten genug Mittel dafür und wären privilegiert. Das gibt eine Sicherheit.» (Familie Engel, Etienne, Interview 1, #00:48:36#)

Auch wenn die Entscheidung feststeht, Elsa in die öffentliche Schule zu schicken, ist für Elena und Etienne klar, dass sie die Einschulung von Elsa kritisch beobachten werden. Elena betont im ersten Interview andererseits, dass sie als Eltern im Hinblick auf Elsas Alter von ihren Freunden zum Nachdenken gebracht worden seien und sich für sie und Etienne die Frage gestellt habe, ob sie Elsa überhaupt einschulen wollten oder noch nicht. Elena und Etienne berichten davon, dass sie, um sich für oder gegen Elsas Einschulung entscheiden zu können, das Gespräch mit den Betreuungspersonen in der Kita gesucht, sich mit der Schwester von Elena (die Kindergartenlehrperson ist) unterhalten sowie sich

darüber informiert hätten, ob Elsa mit einem reduzierten Pensum eingeschult werden könnte (vgl. Familie Engel, Interview 1). Für die Variante ‹Einschulung, jedoch mit reduziertem Pensum› hätten sie sich schliesslich auch entschieden.

Elena betont, dass ihre und Etiennes Überlegungen neben dem organisatorischen Aspekt, mit wem über die Einschulung gesprochen und mit welchem Pensum Elsa starten würde, auch eine emotionale Komponente hätten:

«Das Emotionale gibt es natürlich auch noch. Viele sagen, dass es eine grosse Umstellung werden würde und dass man sich fragen sollte, ob das Kind dies dann schaffe. Klar ist einfach, dass wir relativ stark von aussen beeinflusst werden. Weil ich selber habe keine Ahnung und ich kann mir auch nicht vorstellen, wie das dann Elsa macht. Es ist einfach fiktiv. Entweder ist es kein Problem oder es kann auch anders sein. [...] Ich glaube, wir werden alle ein wenig in das kalte Wasser geschossen.» (Familie Engel, Elena, Interview 1, #00:05:47#)

Elena spricht im Hinblick auf Elsas Einschulung davon, ins kalte Wasser geworfen zu werden (vgl. Familie Engel, Interview 1) und dass sich die Basisstufe auch auf die Beziehung zwischen ihr und Elsa auswirken könnte. So meint Elena während des Familienbesuches Mitte Juni, dass ihr langsam bewusst werde, wie viel weniger Zeit ihr in Zukunft im Alltag mit Elsa verbleiben würde. Bis anhin hätte sie einen gesamten Tag unter der Woche mit Elsa verbringen können und nun werde ihr noch ein Nachmittag mit Elsa bleiben; an diesen Gedanken müsse sie sich noch gewöhnen (vgl. Familie Engel, Protokoll 3). Mit dem Näherkommen des Eintrittes von Elsa in die Basisstufe werden bei Elena weitere Gedanken in Zusammenhang mit ihrem Ablösungsprozess von ihrer Tochter ausgelöst:

«Was ist, wenn sie keine Freunde findet? [...] Es verreisst mir das Herz, wenn ich daran denke, dass sie gemobbt wird. [...] Und das ist mir auch klar, das wird nicht aufhören, bis sie 20 Jahre alt ist. Also das gehört wohl einfach dazu, dass man halt so Muttergefühle hat, so besorgt ist, dass alles irgendwie gut gehen muss. [...] Und schlussendlich ist es auch etwas, das man lernen muss. Also wie geht man mit dem um und was sagt man, wenn der andere nicht so tut, wie man es möchte. Und ich bin überzeugt, dass sie das dann gut begleiten. Dort habe ich nicht Angst. Aber ich begleite es nicht. Und dort muss ich halt einfach abgeben.» (Familie Engel, Elena, Interview 2, #00:07:43-4#)

Als Vergleichsgrösse wird von Elena die Kita herangezogen und dass sie sich hinsichtlich des Loslassens nie erhebliche Sorgen um Elsa gemacht habe und diese Gedanken für sie nun mit Elsas Eintritt in die Basisstufe neu seien (vgl. ebd.). Auch zur Organisation der Betreuung Elsas machen sich die Eltern Gedanken. Sowohl von Elena wie auch von Etienne werden in diesem Zusammenhang einerseits Etiennes flexible Arbeitszeit sowie andererseits die unterschiedlichen Betreuungsarrangements mithilfe der Grossmütter als positiv und unterstützend in der Planung der ausserschulischen Betreuung betont. Die Eltern teilen mit, dass sie diese Optionen nach Elsas Einschulung aktiv nutzen möchten und auch

proaktiv mit den jeweiligen involvierten Personen organisieren und planen würden (vgl. Familie Engel, Interview 1).

6.2.2 Vorbereitung

Hinsichtlich der Vorbereitung wird Elsas Einschulung von Elena und Etienne zum Anlass genommen, aktiv mit ihr das Schreiben zu üben, wie sie auf die Frage nach der bewussten Förderung von Kompetenzen im ersten Interview betonen. Zudem würden sie Elsa auch hinsichtlich des Zählens unterstützen, jedoch nicht zwanghaft, sondern eher spielerisch (vgl. Familie Engel, Interview 1).

Wie Elsa im Üben des Schreibens konkret unterstützt wird, kann anhand des nachfolgenden Protokollausschnittes illustriert werden:

Elsa sitzt mit Heft und Stift am Tisch auf dem Balkon. Etienne, der ebenfalls am Tisch sitzt, fragt, was sie schreiben möchte. Elsa meint, einen Brief. Etienne fragt, an wen sie den Brief schreiben möchte, und Elsa erklärt, der Oma. Sie will dann das Wort <Oma> schreiben und beginnt mit dem <O>. Dann schaut sie Etienne an und fragt, wie der nächste Buchstabe gehe. Etienne erklärt ihr, wie sie das <M> schreiben muss. Elsa macht dann das <M> und fragt anschliessend wieder Etienne, wie der nächste geschrieben wird. Auch beim <A> erklärt ihr Etienne, wie sie es schreiben muss. Damit hat sie <Oma> geschrieben. Als Nächstes schreibt sie ihren Namen. Das <E> weiss sie allein. Für die anderen Buchstaben fragt sie wieder Etienne, der ihr bei jedem erklärt, wie sie diesen jeweils machen muss. Dann will sie noch einmal <Oma> schreiben und schaut beim bereits geschriebenen Wort ab, wie sie es schreiben kann. (Familie Engel, Protokoll 1, Zeilen 273 bis 285)

Zudem wird der Wochenplan, welcher von Elena und Etienne hinsichtlich der Strukturierung des Alltages für Elsa eingesetzt wird, während der Übergangsphase von der Kita in die Basisstufe von Elena adaptiert. Elena berichtet Ende Juli davon, dass sie auf diesem kenntlich machen wolle, wie lange Elsa noch in der Kita sein werde und ab wann die Basisstufe beginne, sodass sich Elsa in den Übergangswochen daran orientieren könne (vgl. Familie Engel, Protokoll 5). Elena betont in diesem Zusammenhang, dass sie versuche, eine Balance zu finden zwischen dem Thematisieren des neuen Abschnittes für Elsa und gleichzeitig darauf zu achten, die Basisstufe nicht zu stark im Alltag – in ihren Worten – zu «hyphen».

«Ich glaube, es stresst dann noch fast mehr, wenn du jeden Tag und immer darüber sprichst und es so gross machst. [...] Vielleicht dann einfach am Sonntag vorher noch einmal, jetzt ist dann morgen der Anfang und jetzt machen wir alles parat, auch das Znüni. So ein wenig so.» (Familie Engel, Elena, Interview 2, #00:13:26-5)

Von Elena nicht als bewusste Vorbereitung für Elsa erwähnt, können in der Familie Engel zudem das Vorlesen von Bilderbüchern, der Besuch des Spielplatzes oder das Malen als schulähnliche vorbereitende Praktiken beobachtet werden; Elsa kleidet sich auch jeweils

selbst und geht selbstständig zur Toilette (vgl. Familie Engel, Protokolle 1, 2 und 4). Elena und Elsa üben zudem den Weg vom Haus der Familie zur Basisstufe und machen sich sozusagen vor Ort ein Bild von der neuen Institution (vgl. Familie Engel, Protokoll 3). Elena betont während dieses Ausfluges, dass es jedoch nicht das Ziel von ihr und Etienne sei, dass Elsa den Weg möglichst rasch selbstständig absolvieren können müsse. Sie gehen davon aus, dass sie in der Lage sein werden, die Begleitung von Elsa gut in den Alltag zu integrieren, da die Route des Weges durch eine verkehrsberuhigte Zone hindurchführt und lediglich zehn Minuten in Anspruch nehme (vgl. ebd.).

Darüber hinaus absolviert Elsa den Besuchsmorgen in der Basisstufe und wird dabei von Elena begleitet. Beim daran anschliessenden Besuch erzählt Elena, dass ihr als Mutter eines zukünftigen Basisstufenkindes einige Informationen gefehlt hätten:

«Während des Besuchstages haben wir noch Informationen erhalten, den Stundenplan und solche Dinge. Und dort habe ich gemerkt, jetzt bin ich schon die mühsame Mutter. Aber einfach halt so Fragen wie: «Braucht es einen Schulrucksack?» «Ja, stimmt, das ist ein guter Input.» Dann haben sie den Rucksack gezeigt, den die anderen haben, dass einfach A4 drin Platz haben muss. «Und dann Znüni?» «Ja, genau, Znüni-Box braucht es noch.» [...] Und dort hätte ich mir ein Blatt gewünscht, auf welchem kurz stehen würde, was wir alles am ersten Tag dabei haben sollten.» (Familie Engel, Elena, informelles Gespräch 1, #00:10:41-8#)

6.2.3 Elsa als angehendes Basisstufenkind

Elsa wird von Elena und Etienne als Kind beschrieben, für welches die Einschulung etwas Spezielles sei; sie freue sich sehr darauf (vgl. Familie Engel, Interview 1). Wenn sich Elsa bei jemandem vorstelle, sage sie ihren Namen und dass sie bald in den Kindergarten gehen werde, meint Etienne im ersten Interview. Sie freue sich auch auf das Lesen und Schreiben, wird von den Eltern ergänzt (vgl. Familie Engel, Interview 1). Damit wird Elsa von Elena und Etienne als bereit beschrieben, diesen Entwicklungsschritt zu machen; die Eltern gehen davon aus, dass sie die öffentliche Schule mögen wird (vgl. Familie Engel, Interview 1).

«Ich sehe Elsa in diesem System, weil sie eben diese Strukturen sehr mag, gerne lernt und nicht nur draussen sein möchte. Man sollte das einfach einmal probieren. [...] Elsa will und kann das, diesen normalen Weg bestreiten. [...] Und für sie wird das wie ein Job sein, wo sie hingehen wird. Unser Job ist für uns eine kleine Welt, in welcher wir jeden Tag sind. Und das wird für sie wie eine kleine Welt sein.» (Familie Engel, Elena, Interview 1, #01:05:15-5#)

Elsa kann im Verlauf der Feldphase diese kleine Welt im Rahmen des Besuchstages in der Basisstufe kennenlernen (vgl. Abschnitt 6.2.2). Elena beschreibt nach dem Besuchstag, wie sie Elsa dort wahrgenommen hat:

«Sie konnte wirklich nirgends, ohne mich an der Hand zu halten, hingehen. Und sie hat wirklich mehr beobachtet. [...] Sie ist gar nicht ins Spiel reingekommen, sondern hat nur geschaut. Aber so kenne ich sie auch ein wenig. Sie braucht so den Moment zum Beobachten.» (Familie Engel, Elena, informelles Gespräch 1, #00:02:01-2#)

Elena sei sich jedoch sicher, dass Elsa aufgrund ihrer lieben und umgänglichen Art dennoch in der Lage sein werde, sich gut in die neue Gruppe zu integrieren, und beschreibt Elsa als Kind, das leicht neue Freunde findet (vgl. Familie Engel, Interview 2; vgl. Abschnitt 6.1.2).

Wenn Elsa auf die Basisstufe angesprochen wird, reagiert sie vornehmlich nonverbal, wie anhand des nachfolgenden Protokollausschnittes aufgezeigt werden kann:

Elena und Elsa sitzen im Garten an einem Tisch. Das Bilderbuch der drei Tierfreunde auf ihrem Kindergartenweg, das die Forscherin mitgebracht hat, liegt vor ihnen. Elsa möchte gerne, dass Elena ihr die Geschichte vorliest. Elena nimmt das Buch und beginnt zu lesen. [...] Elena meint zum Schluss, dass Elsa dann im Kindergarten sicher auch viele Freunde finden werde. Elsa nickt. Sie fragt Elsa, ob sie denke, dass sie auf ihrem Weg dann vielleicht auch lustige Sachen finden werde. Elsa nickt. [...] Elena meint dann noch, dass der Weg von Elsa ähnlich sein wird wie der abgebildete im Bilderbuch. Wiederum nickt Elsa. (Familie Engel, Protokoll 5, Zeilen 60 bis 85)

Ähnliches kann während des «Ausfluges» zum Basisstufengebäude (vgl. Abschnitt 6.2.2) beobachtet werden, bei welchem Elsa von Elena mehrere Male auf ihre zukünftige Rolle als Basisstufenkind angesprochen wird und Elsa in Reaktion auf Hinweise auf die Garderobe oder die Pulte, die durch das Fenster sichtbar sind, jeweils durch ein Nicken zustimmt, dass sie diese Dinge auch gesehen habe. Auf die Frage der Forscherin hin, ob sich Elsa auf die Basisstufe freue, antwortet Elsa mit einem schlichten «ja». Auf die Frage, auf was sie sich am meisten freue, meint Elsa: «auf alles» (vgl. Familie Engel, Interview 2, #00:03:01-8#).

6.2.4 Adaption des Familienalltages und (neue) Themen

Elsas Start in der Basisstufe wird rückblickend von den Eltern als leicht und gut funktionierend beschrieben (vgl. Familie Engel, informelles Gespräch 2). Elena und Etienne berichten im Gespräch nach der offiziellen Einschulung, dass sich die Basisstufe in ihrem Alltag vor allem aufgrund des Bringens und Holens bemerkbar mache. Die Eltern betonen diesbezüglich jedoch einerseits den kurzen Weg sowie andererseits die spezielle Wohnsituation, gegeben durch das Umbauprojekt, als positiv und als für die Organisation der Wegbegleitung erleichternd (vgl. Familie Engel, informelles Gespräch 2). Es seien immer Leute vor Ort, die Elsa abholen könnten, wenn weder Elena noch Etienne selbst Zeit hätten (vgl. ebd.). Am Morgen ist es primär Etienne, der für Elsas Bringdienst zuständig ist (vgl.

Familie Engel, informelles Gespräch 2). Er meint im Gespräch, dass der Basisstufen-Morgen im Vergleich zum Kita-Morgen weniger hektisch sei.

«Ja, und es ist eben eine Zeit, die ich auch schätze und die wir vorher in dem Sinne nicht gehabt hatten. Die Kita war immer mega früh am Morgen. Und jetzt haben wir ein wenig Quality Time am Morgen, das macht Spass.» (Familie Engel, Etienne, informelles Gespräch 2, #00:22:12-9#)

Eine neue Aufgabe, die sich für Etienne aufgrund der Basisstufe zudem ergeben hat, ist seine Mitgliedschaft im Elternrat. Er erzählt im letzten Interview, dass er in dieser Funktion beispielsweise Znüni-Aktionen organisiere oder Elternanliegen bearbeite (vgl. Familie Engel, Interview 3). Durch seine Aufgabe im Elternrat erhalte er auch einen vertieften Einblick in das Schulsystem, welches der Basisstufe zugrunde liegt, und erlebe dieses positiv (vgl. Familie Engel, Interview 3). Elena vertritt auch nach der offiziellen Einschulung von Elsa eine eher skeptische Haltung und begründet dies mit der in ihren Augen mangelnden Förderung der individuellen Kreativität der Kinder, relativiert ihre Meinung jedoch dadurch, dass sie nur punktuelle Einblicke in die Basisstufe habe und weniger stark involviert sei als Etienne (vgl. ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der Elena auch nach Elsas Start in der Basisstufe weiterhin beschäftigt, ist die Thematik der Ablösung (vgl. Abschnitt 6.2.1). Sie erzählt im letzten Interview, dass sie sich einerseits Gedanken darüber mache, ob Elsa die Basisstufe guttue oder nicht, und meint andererseits, dass sie Elsa auch vermisse:

«Vorher hatten wir halt wirklich zwei Tage zusammen. Und jetzt habe ich zwar den Montag, aber dann hat sie ja am Nachmittag auch noch Turnen, also sie ist am Morgen weg und dann noch Turnen. Dann sind immer auch noch andere Leute da und so habe ich das Zu-zweit-Sein nicht mehr. Aber ich glaube, ich vermisse es fast mehr als sie. So. Ich weiss nicht, ob sie sagen würde, sie hätte zu wenig Zeit mit mir.» (Familie Engel, Elena, Interview 3, #00:10:39-6#)

Auch Etienne meint, dass die Ablösung für ihn ein grösserer Schritt gewesen sei, als er ursprünglich gedacht habe, und thematisiert insbesondere die Frage, ob sie als Eltern Elsa eine genügende Basis geben konnten, damit sie Vertrauen in die Welt und andere Personen aufbauen und sich nun selbstständig darin zurechtfinden könne (vgl. Familie Engel, Interview 3).

«Jetzt gibt es ab und zu die Situation, wenn ich sie bringe oder weggehe, wo ich noch nicht ganz sicher bin. [...] Also du gibst sie dann halt ab und du lässt dann los und hast wie keinen Einfluss mehr über die Situation und kennst die Lehrerinnen auch noch nicht so gut.» (Familie Engel, Etienne, informelles Gespräch 2, #00:05:36-9#)

Eine zusätzliche Thematik, die von Etienne und Elena als in ihrem aktuellen Familienalltag noch nicht abschliessend geklärt beschrieben wird, ist die Organisation der Betreuung während der Schulferien. Elena und Etienne sind sich einig, dass dies eine Herausforderung werden könnte und sie noch keine konkrete Vorstellung davon hätten, wie sich beispielsweise die langen Sommerferien gestalten werden (vgl. Familie Engel, Interview 3).

6.2.5 Elsa als Basisstufenkind

Mitte September, auf die Frage hin, wie es Elsa nach den ersten Wochen als Basisstufenkind gehe, meinen Elena und Etienne, dass sie gerne hingehge und sich dort wohlfühle (vgl. Familie Engel, informelles Gespräch 2). Im letzten Interview wird Elsa von Elena wie folgt beschrieben:

«Sie ist ganz eine Langsame. Sie bleibt dann so im Beobachten hängen. Und wenn ich sie abholen gehe, sind sich alle am Anziehen und es ist ein Durcheinander und sie ist einfach am Zuschauen. Sie ist dort am Sitzen und Zuschauen. Und sie ist dann die Letzte, die sich anzieht. Sie kann erst dann anfangen, wenn alle fertig sind. Und das sagen sie auch, aber sie geben diese Zeit.» (Familie Engel, Elena, Interview 3, #00:02:58-5#)

Elena und Etienne betonen in diesem Zusammenhang als positiven Aspekt, dass die Lehrpersonen Elsa nicht drängen und ihr den Raum für ihre eigene Entwicklung bieten würden (vgl. Familie Engel, Interview 3).

Eine Thematik, die Elena und Etienne insbesondere im informellen Gespräch Mitte September und somit zu Beginn der Basisstufenzeit relevant machen, ist das Nachfragen und Um-Hilfe-Bitten von Elsa, wenn sie in der Basisstufe auf irritierende Situationen stösst und nicht weiss, wie sie diese Situationen selbst lösen könnte. Dies zeige sich beispielsweise im Umgang mit den neuen Mitschüler*innen; Elsa habe bei Elena nachgefragt, wie sie reagieren solle, wenn beispielsweise Kinder nicht mit ihr spielen wollen (vgl. Familie Engel, informelles Gespräch 2). Dies wird von Elena als Suchprozess von Elsa beschrieben:

«Und da habe ich gemerkt, jetzt muss sie sich beweisen, jetzt muss sie sich durchsetzen und jetzt muss sie selbst stark sein. Und ich hoffe, dass sie wirklich genug Kraft hat, um sich gut zu finden und ihre Sachen gut zu finden. Und im Moment ist sie noch im Suchprozess mit den Freundinnen. [...] Und diesen Suchprozess hat sie wie das erste Mal und der ist gross. [...] Ja, so in diese Peer-Group reinzukommen.» (Familie Engel, Elena, informelles Gespräch 2, #00:07:40-8#)

Im letzten Interview Ende November wird dieser Suchprozess und das Freunde-Finden von Elsa noch einmal von Elena und Etienne aufgegriffen. Elena erzählt, dass Elsa oftmals Freundschaftsbücher mit nach Hause bringe und ihr Znüni mit anderen Kindern teile (vgl. Familie Engel, Interview 3). Elsa habe auch schon mit Freundinnen aus der Basisstufe abgemacht. Die Eltern folgern daraus, dass Elsa in der Basisstufe Anschluss gefunden habe,

und ergänzen, dass Elsa auch den Weg am Morgen mit zwei anderen Kindern selbstständig gehe (vgl. Familie Engel, Interview 3).

Über die Basisstufe spreche Elsa insbesondere auf dem Nachhauseweg oder vor dem Schlafengehen. Elena meint diesbezüglich, dass sich Elsa teilweise nicht mehr genau daran erinnern könne, was sie in der Basisstufe erlebt habe; Etienne ergänzt, dass Elsa manchmal auch nicht alles verstehe.

«Und sie erzählt auch wenig im Sinne davon, dass sie die Sachen auch gar nicht so gut versteht. [...] Sonst im Kindergarten ist ja mehr noch so Schweizerdeutsch und in der Basisstufe ist halt von Anfang an das Standarddeutsch. Dann singt sie jeweils Lieder, wo ich merke, ah, das wäre Deutsch. Aber bei ihr ist es irgendein Kauderwelsch. [...] Ich habe wirklich das Gefühl, sie versteht die Sachen noch nicht ganz. Aber ich glaube, es ist ihr noch so egal.» (Familie Engel, Etienne, informelles Gespräch 2, #00:25:02-5#)

Wenn Elena und Etienne auf Veränderungen, die sich bei Elsa seit ihrem Eintritt in die Basisstufe gezeigt hätten, angesprochen werden, thematisieren die Eltern das Interesse von Elsa am Schreiben (vgl. Abschnitt 6.2.2):

«Sie hat sehr fest angefangen, zu schreiben. Das ist wirklich cool. Ich habe keinen Vergleich, ob man das macht oder was auch immer. Aber mir fällt es auf, dass sie sehr gewillt ist, zu schreiben. [...] Und wir schreiben im Moment mit ihr so, wie ein Wort klingt. Und dann hört sie wirklich selbst, wie die Wörter klingen und welcher Buchstabe als Nächstes kommt. Sie schreibt ganze Briefe oder eben, all die Freundschaftsbücher. Dort hat sie mega Fortschritte gemacht.» (Familie Engel, Elena, Interview 3, #00:14:35-8#)

Zudem erzählt Elena davon, dass Elsa selbstständiger geworden sei und sich ihr Spielverhalten verändert habe. Sie könne sich länger mit etwas beschäftigen und habe zudem das «Gamen» als neues Interesse entwickelt (vgl. Familie Engel, Interview 3).

Rückblickend betonen Elena und Etienne die Fortschritte von Elsa als Aspekte, die bei ihnen Stolz ausgelöst hätten. Sie bringen dies vor allem mit dem beschriebenen Interesse am Schreiben in Zusammenhang und würden sich überlegen, Elsas Pensum in der Basisstufe zu erhöhen, sodass Elsa an diesem zusätzlichen Halbtage am Schreibunterricht in der Basisstufe teilnehmen könnte (vgl. Familie Engel, Interview 3).

Elsa selbst beantwortet im zweiten informellen Gespräch kurz zwei Fragen und erwähnt auf die Frage, was sie jeweils machen würde, das Spielen mit Puppen und Malen; auf die Frage, ob es ihr gefalle, antwortet sie «ja» (vgl. Familie Engel, informelles Gespräch 2).

6.3 Fallreflexion

Elsa wächst in einer Familie auf, die sich in ihrer Form aus zwei Teilzeit arbeitenden Eltern herstellt. Aufgrund dieser beruflichen Tätigkeiten werden unterschiedliche Betreuungsssettings für Elsa organisiert und geschaffen. Es kann während der Feldphase somit von einer Strukturierung des Alltages gesprochen werden, die von wiederkehrenden Ritualen (beispielsweise der Geschichte vor dem Einschlafen) geprägt ist und durch den Wochenplan aktiv hergestellt wird. Der beobachtete und von den Eltern beschriebene Alltag kann in der Familie Engel als gemeinsam mit Elsa hergestellt und verhandelt charakterisiert werden; Elena sowie Etienne lassen Elsa ein aktives Mitspracherecht zukommen. Im Rahmen dieser Alltagsherstellung erhält Elsa während der Feldphase einerseits die Möglichkeit, sich innerhalb ihrer Kernfamilie zu sozialisieren; andererseits können die Grossmütter sowie die Kita als prägend für das Aufwachsen und die Sozialisation von Elsa beschrieben werden. Elsa erhält damit die Gelegenheit, mit anderen Kindern – auch dank des neuen Wohnortes – in Kontakt zu treten und scheint es gewohnt zu sein, sowohl selbstständig wie auch gemeinsam mit anderen Kindern und/oder Erwachsenen ins Spiel zu kommen. Demnach lässt sich konstatieren, dass Elsa zu ihrer Kindergartenfähigkeit verholfen wird (vgl. Abschnitt 2.4).

Aufgrund dieses Doing Family als Kontext (vgl. Abschnitt 4.2.3) können die organisatorischen Aspekte im Hinblick auf die Transition von Elsa in die Basisstufe als in Verbindung mit den unterschiedlichen Betreuungsssettings zu erledigende Aufgaben beschrieben werden. Diese Aufgaben scheinen jedoch in Elsas Transition nur nebensächlich zu sein; die aktive Herstellung und Bearbeitung der Transition scheint vor allem in Zusammenhang mit dem Einschulungsalter von Elsa sowie den Vorstellungen von einer optimalen Beschulung relevant zu werden. Diesbezüglich zeigt sich eine frühzeitige praktische Annäherung, wobei Elena und Etienne das Beschaffen vielseitiger Informationen zum Schulsystem thematisieren und diese Beschäftigung in der Familie Engel als eine integrierte Praktik (vgl. Wanka 2020, S. 199) beschrieben werden kann. Ergänzend dazu, und aufgrund der Tatsache, dass die Einschätzung der Kindergartenfähigkeit (vgl. Stamm 2015) über die Kernfamilie hinaus unter Einbezug weiterer Akteur*innen abgeklärt wird, setzen die Eltern als weitere Praktiken Absprachen mit Verwandten und Bekannten sowie den Fachpersonen der Kita relevant, die als integrierte Praktiken ausgelegt werden können. Damit wird die Transition zu einem Projekt (vgl. Wanka et al. 2020), das auch ausserhalb der Kernfamilie Engel besprochen und bearbeitet wird. Diesem Projekt wird, insbesondere von Elena, auch deshalb eine aktive Bearbeitung zugeschrieben, weil es die erste Transition ist, welcher

sie einen emotionalen Stellenwert beimisst, und neue Themen – beispielsweise die Ablösung von Elsa – für Elena bedeutsam zu werden scheinen.

Im Kern des Projektes scheint es für beide Eltern essenziell zu sein, dass sich Elsa im Schulsystem wohlfühlen wird. Elsa wird von Elena und Etienne dabei als Kind dargestellt, das sich ausgesprochen auf die Basisstufe zu freuen scheint, und als passend zum Schulsystem beschrieben. Diesbezüglich kann die Lesart entworfen werden, dass Elena und Etienne, beispielsweise in der Verwendung des Wochenplans und der Förderung des Schrifterwerbs, Elsa auch zu einem passenden und strukturliebenden Kind sozialisieren und bilden bzw. für ihren neuen «Job» in der Basisstufe (vgl. Krinninger 2018a, S. 246) vorbereiten wollen. Nebst dem aktiven Schreiben-Üben als integrierter Praktik (vgl. Wanka 2020) können so in der Familie auch das Vorlesen und der Besuch des Spielplatzes sowie die Förderung der Selbstständigkeit von Elsa im Alltag festgehalten werden, die Elsa implizit zu ihrer «Basisstufenfähigkeit» verhelfen (vgl. Abschnitt 2.4). Auch hinsichtlich der Artefakte soll Elsa in der Basisstufe in passender Weise starten können; Elena scheint sich dabei in der Verantwortung zu sehen, die benötigten Informationen auch aktiv zu erfragen.

Mit dem neuen «Job» für Elsa wird für sie auch eine neue Unabhängigkeit postuliert und aufgrund dieser – zumindest von Elena – eine veränderte Beziehung zwischen ihr und Elsa antizipiert. Elsa scheint gemäss Elena und Etienne diesen «Job» jedoch gerne absolvieren zu wollen; auch wenn Elsa als zurückhaltend und scheu beschrieben wird, werde sie diesen laut Elena und Etienne gut meistern, nachdem sie – um der entworfenen Lesart zu folgen – passend für diesen gemacht wurde. Elsa selbst positioniert sich – zumindest ansatzweise – vor ihrer Einschulung als sich auf die Basisstufe freuend.

Nach der offiziellen Einschulung scheint sich die von Elena und Etienne beschriebene Zurückhaltung von Elsa dahingehend auf deren Rolle als Basisstufenkind auszuwirken, dass die Eltern die Eingewöhnung ihres Kindes auf unterschiedlichen Ebenen als Findungsprozess charakterisieren: einerseits in Zusammenhang mit dem Finden von Freunden und andererseits in Verbindung mit der Unterrichtssprache. Die aufgrund dieser Eingewöhnungsphase stattfindenden Praktiken, beispielsweise die von den Eltern geschilderten Gespräche mit Elsa, können als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) nach der offiziellen Einschulung identifiziert werden. Hinzu kommt die Adaption des Alltages, die mehrheitlich in Form der zu erledigenden Bring- und Holdienste relevant gesetzt wird. Als weitere integrierte Praktik kann Etiennes Mitgliedschaft im Elternrat beschrieben werden. In seiner aktiven Rolle als Vater eines Basisstufenkindes scheint er die Basisstufe auch positiv

wahrnehmen und einstufen zu können, wohingegen bei Elena weiterhin Zweifel zu bestehen scheinen.

Während vor der offiziellen Einschulung noch vermehrt Elena als sich mit der aktiven Bearbeitung und Herstellung der Transition beschäftigend dargestellt wurde, scheint sich folglich nach dem Start vorwiegend Etienne mit der Adaption zu befassen und aktiver im Basisstufenalltag integriert zu sein.

Was beide Eltern zu beschäftigen scheint, ist die Ablösung von Elsa. Interessanterweise scheint sich die Ablösung als zu bearbeitende Aufgabe eher einseitig – aufseiten der Eltern – abzuspielen. Elsa wird nach ihrem Start in der Basisstufe als Kind beschrieben, welches zwar anfänglich teilweise auf Schwierigkeiten gestossen, jedoch zum Ende der Feldphase in ihrem neuen «Job» zufrieden sei. So hat sich im Empfinden von Elena die Beziehung zwischen ihr und Elsa tatsächlich verändert; die Ablösung kann somit als für Elena relevante und sich durch die gesamte Feldphase hindurchziehende Thematik festgehalten werden.

7 Fallbeschreibung Familie Müller

In diesem Kapitel wird die Familie Müller fallzentriert beschrieben; auch hier wird der erläuterten Logik der Fallbeschreibung – Familie als Kontext (vgl. Abschnitt 7.1), die Transition in den Kindergarten in der Familie (vgl. Abschnitt 7.2), Fallreflexion (vgl. Abschnitt 7.3) – gefolgt (vgl. Abschnitt 4.2.4).

7.1 Familie als Kontext

Die Familie Müller sind die Mutter, Marina (33), der Vater, Michael (34), sowie die beiden Kinder Matteo (4), der im Sommer der Feldphase in den Kindergarten eintreten wird, und seine Schwester Malena (2). Matteo wird mit einem reduzierten Pensum im Kindergarten starten und diesen an fünf von sechs möglichen Halbtagen besuchen (vgl. Abschnitt 1.1). Marina und Michael sind verheiratet, beide in der Schweiz geboren und aufgewachsen sowie beide berufstätig. Marina arbeitet zu 50 % bei einer Versicherung als Beraterin und Michael zu 90 % als selbstständig erwerbender Immobilientreuhänder. Sowohl Marina wie auch Michael verfügen über einen Bachelorabschluss einer Fachhochschule. Die Familie lebt in einem Einfamilienhaus etwas ausserhalb eines Stadtzentrums.

Das Haus wird von einem grosszügigen Garten gesäumt und bietet eine Terrasse mit Blick ins Grüne. Es erstreckt sich insgesamt über drei Etagen, wobei Matteo und Malena je über ein eigenes Kinderzimmer im oberen Stockwerk sowie über ein zusätzliches Spielzimmer im Erdgeschoss verfügen. Dieses ist mit unterschiedlichen, grösseren Spielgegenständen – wie einer Spielküche sowie einem Kinder-Keyboard – sowie mit Bilderbüchern, Mal- und Bastelutensilien, einem CD-Player und diversen Gesellschaftsspielen ausgestattet. Das Erdgeschoss ist abgesehen von dem Raum, der als Spielzimmer dient, als offener Wohn- und Küchenbereich gestaltet. Das Elternschlafzimmer sowie das Badezimmer befinden sich unmittelbar neben den beiden Kinderzimmern. Im Untergeschoss sind der Keller sowie ein Wäscheraum.

7.1.1 Familienalltag

In der Familie Müller verfügen beide Eltern über ein Auto. Dies wird einerseits mit den unterschiedlichen Betreuungssettings begründet sowie andererseits mit der Wohnlage und der Entfernung des Hauses zu den öffentlichen Verkehrsmitteln (vgl. Familie Müller, Interview 1). So fährt Michael mit dem Auto zu seinem Arbeitsort und Marina benutzt ihr Auto zum Einkaufen, für Ausflüge mit Matteo und Malena sowie zum Bringen und Holen der Kinder im Rahmen der ausserfamiliären Betreuung (vgl. ebd.). Jeweils am Dienstag

kümmern sich Michaels Eltern um Matteo und Malena, am Mittwochvormittag die Eltern von Marina. Am Montag, Mittwochnachmittag und am Donnerstag ist Marina für die Betreuung der Kinder zuständig und Michael deckt am Freitag – seinem Vatertag – die Betreuung ab (vgl. ebd.). Matteo besucht vor dem Kindergarten zudem jeweils am Montagmorgen für zwei Stunden die Waldspielgruppe.

Während der Feldphase kann der Alltag in der Familie Müller als oftmals im Haus stattfindend beobachtet werden, wobei beispielsweise Tätigkeiten wie dem Basteln, Malen und Spielen nachgegangen wird oder die Kinder Musik bzw. Hörbücher hören (vgl. Familie Müller, Protokolle 1, 2 und 4). Matteo und Malena können diesbezüglich als mehrheitlich parallel nebeneinander spielend beobachtet werden (vgl. Familie Müller, Protokoll 1). Dieses Parallelspiel lässt sich als durch Malenas Vorliebe für ihre Puppen und Matteos für seine Lego-Bauklötze, die Feuerwehr, Ambulanz und Polizei begünstigt beschreiben. Beide Kinder können entsprechend diesen Vorlieben oftmals beim Spiel mit Puppen oder mit Lego-Steinen beobachtet werden (vgl. Familie Müller, Protokolle 1 und 5).

Wenn der Alltag nicht zu Hause in den vier Wänden hergestellt und gezeigt wird, können während der Feldphase kürzere Ausflüge, beispielsweise auf einen Spielplatz, zum Kindersingen oder zu einem Pumptrack zum Fahrradfahren, beobachtet werden (vgl. Protokolle 2, 3 und 6). Als jeweils wiederkehrende Rituale können in der Familie Müller die Einnahme einer Zwischenmahlzeit – sei dies am Morgen oder am Nachmittag – und die Tatsache, dass sich sowohl Matteo wie auch Malena über die Mittagszeit für eine gewisse Zeit in ihrem jeweiligen Zimmer hinlegen, beschrieben werden.

7.1.2 Umgangsformen

Während der Feldphase beziehen sich die Möglichkeiten zur Beobachtung von Umgangsformen in der Familie Müller auf die Interaktionen zwischen Marina und den beiden Kindern sowie zwischen Matteo und Malena. Von Marina wird ein fürsorglicher Umgang mit beiden Kindern gezeigt und es kann mehrere Male beobachtet werden, wie Marina nach deren Befindlichkeiten fragt, beispielsweise, ob die Jacke genug warm sei, ob die Kinder gerne etwas essen würden oder ob Matteo lieber drinnen oder draussen spielen möchte. Sie kann als bemüht beschrieben werden, beiden Kindern Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. Familie Müller, Protokolle 2 und 6).

Der Umgang von Matteo und Malena ist einerseits von gemeinsamen Spielmomenten, wie beispielsweise auf dem Spielplatz (vgl. Familie Müller, Protokoll 3) sowie andererseits von

Konflikten begleitet, wobei sich die Geschwister beispielsweise im Spiel gegenseitig stören (vgl. Familie Müller, Protokoll 1).

Entsprechend wird von Marina relevant gesetzt, dass sie als Mutter oft mit dem Schlichten von Konflikten beschäftigt sei (vgl. Familie Müller, Interview 2). Jene Konflikte zwischen Matteo und Malena, die während der Feldphase beobachtet werden können, werden von Marina so gehandhabt, dass sie einerseits versucht zu schlichten und, wenn nötig, das Verhalten der Kinder tadelt; andererseits erfolgen in diesem Zusammenhang auch Sanktionen, wie vom Tisch geschickt zu werden (vgl. Familie Müller, Protokolle 1 und 5). Gerahmt werden die Umgangsformen somit von gewissen Verhaltensregeln, die sich beispielsweise auch darin beobachten lassen, dass Malena und Matteo zum Händewaschen vor dem Essen aufgefordert werden, die Kinder vor dem Verlassen des Hauses die Zähne putzen müssen, oder auch darin, dass am Tisch mit dem Essen nicht gespielt wird (vgl. ebd.).

7.2 Die Herstellung der Transition in der Familie Müller

Eingebettet in den eben skizzierten rahmenden Kontext wird nachfolgend dargelegt, wie die Transition in den Kindergarten in der Familie Müller erlebt und gestaltet wird. Dabei werden in einem ersten Schritt die Themen und Praktiken aufgeführt, die vor dem Start von Matteo im Kindergarten relevant gemacht werden und in einem zweiten Schritt jene nach der offiziellen Einschulung von Matteo. Für die Ausführungen wird insbesondere die Perspektive von Marina, und wie sie als Mutter die Transition von Matteo herstellt und bearbeitet, bedeutsam. Darüber hinaus fließt die väterliche Perspektive in Bezug auf jene Aspekte ein, zu welchen sich auch Michael im Rahmen von zwei Interviews geäußert hat.

7.2.1 Bedeutung und Organisation der Einschulung von Matteo

Im Rahmen des ersten Interviews äußert sich Marina zur Bedeutung des Kindergarten-
eintritts von Matteo wie folgt:

«Sicher einmal eine Umstellung vom Tagesablauf her, weil bis auf Mittwoch ist er dann jeden Tag weg. Also einfach am Morgen und einmal am Nachmittag. So ein wenig mehr organisieren muss man dann auch, mit Holen und Bringen. Ja, und dass er nicht mehr so viel zu Hause ist. Das ist am Anfang sicher dann auch noch ein wenig komisch.» (Familie Müller, Marina, Interview 1, #00:03:28-3#)

Michael nimmt den Gedanken von Marina auf und ergänzt:

«Also er ist noch so ein kleiner Knopf und jetzt ist er dann schon fünf Halbtage weg, für sich allein und das System verschluckt ihn jetzt. Und dann hast du ihn nicht mehr einfach die ganze Zeit bei dir. Dann sind auch andere verantwortlich für ihn. Das ist so ein wenig das,

was ich krass finde, wie schnell es geht. [...] Und dann muss man halt das Wochenende wirklich so planen, dass man Zeit miteinander verbringt.» (Familie Müller, Michael, Interview 1, #00:04:54-3#)

Sowohl Marina wie auch Michael erwähnen, dass sie weniger Zeit mit Matteo verbringen werden können. Michael hofft diesbezüglich, dass an seinem ‹Vatertag›, dem Freitag, Matteo nicht auch noch zusätzlich am Nachmittag in den Kindergarten werde gehen müssen; Marina ergänzt, dass sie auch froh wäre, dass Matteo im Kindergarten starten könne, und sie sich dadurch weniger Konflikte zwischen den Kindern erhoffe (vgl. Familie Müller, Interview 1, siehe auch Abschnitt 7.2.3). Von beiden Eltern wird zudem das Organisieren der Sommerferien relevant gesetzt und erklärt, dass sie als Familie – auch wenn Matteos Start im Kindergarten noch gar erfolgt sei – ihre Ferien auf den Juni hätten verschieben müssen, da sie nicht, wie in den vorherigen Jahren, im September verreisen können (vgl. Familie Müller, Interview 1).

Bezüglich der angesprochenen organisatorischen Aspekte in Zusammenhang mit der ausserfamiliären Betreuung meint Marina, dass die Betreuungssettings mit ihren sowie Michaels Eltern auch nach dem Start von Matteo bestehen würden und sie bereits mit den Eltern von Michael organisiert habe, dass diese dann jeweils am Dienstag im Haus der Familie Müller, und nicht wie vorher im Haus der Grosseltern, die Kinder betreuen und Matteo von dort aus in den Kindergarten bringen würden (vgl. Familie Müller, Interview 1).

Mit organisatorischen Aspekten zusammenhängend wird zu Beginn der Feldphase von Marina auch die Kindergarteneinteilung relevant gemacht und dass aufgrund der Wohnlage der Familie zur Einschulung von Matteo unterschiedliche Standorte infrage kämen. Sie hätten jedoch als Eltern keinen Einfluss darauf, welchem Kindergarten Matteo letztlich zugeteilt werde.

«Das finde ich noch speziell. In der Nachbargemeinde haben sie auch drei Kindergärten und dort können die Eltern angeben, wo sie am liebsten würden und wo am zweitliebsten. Und dementsprechend schauen sie dann bei der Zuteilung. Und bei uns kam einfach ein Brief mit der Information, dass wir die Zuteilung bis Ende März erhalten würden.» (Familie Müller, Marina, Interview 1, #00:09:38-9#)

Im Verlauf des Interviews wird diesbezüglich deutlich, dass Marina gerne mit ihrer Nachbarin, deren Kind im Sommer ebenfalls eingeschult wird, die Wegbegleitung organisieren möchte. Dies wird von Marina damit begründet, dass durch den Wohnort der Familie – unabhängig davon, in welchen Kindergarten Matteo eingeschult würde – der Weg zu Fuss

in den Kindergarten ca. 20 Minuten dauern würde und sie und die Nachbarin die Idee hatten, sich jeweils am Morgen und am Mittag mit der Wegbegleitung abzuwechseln (vgl. Familie Müller, Interview 1; Protokoll 4).

Während des Familienbesuches, der im Anschluss an das erste Interview Ende März stattfindet, erzählt Marina, dass sie die Zuteilung nun erhalten habe und das Nachbarsmädchen und Matteo einerseits in den gleichen Kindergarten eintreten würden und dies andererseits der Kindergarten sei, den sie sich gewünscht habe (vgl. Familie Müller, Protokoll 1). Die Planung, die mit der Mutter des Nachbarsmädchens für die Wegbegleitung der beiden Kinder entsteht, zeigt Marina im Juli. Es ist ein Wochenplan, auf welchem ersichtlich ist, wer wann die Kinder in den Kindergarten bringen und holen wird (vgl. Familie Müller, Protokoll 4). Mit der anderen Mutter sei auch vereinbart, dass Marina vor allem jeweils am Morgen für die Wegbegleitung zuständig sein werde; so könne sie am Mittag das Essen vorbereiten (vgl. Familie Müller, Protokoll 4). Sie meint, dass sie mit Matteo den Weg vor dem Start schon einmal üben und die Länge bzw. den Zeitaufwand abschätzen möchte (vgl. ebd.).

Marina macht mit der Einschulung auch den Informationsanlass, der vom zuständigen Schulkreis organisiert wird, relevant und betont, dass es für sie klar sei, dort teilnehmen zu wollen (vgl. Familie Müller, Protokoll 1). Sie erzählt, dass sie zuerst abklären musste, wann dieser stattfindet, da sowohl vom Schulkreis wie auch von der Kindergartenlehrperson eine Einladung an sie versendet und auf diesen Einladungen jeweils ein abweichendes Datum erwähnt worden sei (vgl. Familie Müller, Protokoll 1). Eigentlich habe sie nicht schon vor dem Kindergartenstart die Mutter sein wollen, die bereits die Kindergartenlehrperson kontaktiert; schliesslich habe sie aber dennoch angerufen, um nachzufragen, wann der Informationsanlass nun stattfinden werde (vgl. ebd.). Beim nächsten Besuch auf den Anlass angesprochen, meint Marina, dass dieser in Ordnung gewesen sei und sie bei dieser Gelegenheit die Kindergartenlehrperson kennenlernen konnte (vgl. Familie Müller, Protokoll 2).

Am Elternanlass habe Marina darüber hinaus eine Broschüre erhalten, die wichtige Informationen zur Beschaffung von für den Start relevanten Artefakten enthält. Marina kann dabei beobachtet werden, wie sie die benötigten aufgelisteten Utensilien beschriftet. Während sie damit beschäftigt ist, alles zu beschriften, teilt sie mit, dass sie die Broschüre grundsätzlich super finde, jedoch lieber eine Checkliste gehabt hätte, wo sie einfach hätte abhaken können, was sie schon hat und was noch nicht. So müsse sie all den Fliesstext

lesen und sich die Sachen zusammensuchen (vgl. Familie Müller, Protokoll 4). Sie meint zudem, dass es wirklich viele Dinge seien, die sie anschaffen müsse, und zählt Regenhosen, geschlossene Finken, geschlossene Turnschuhe, eine Malschürze sowie eine Zahnbürste inkl. Zahnbecher auf. Marina erklärt, dass all die Anschaffungen auch teuer seien und sie diesbezüglich froh sei, dass Matteo nicht so schnell wachse; ansonsten müsste sie ständig wieder neue Dinge kaufen (vgl. Familie Müller, Protokoll 4).

7.2.2 Vorbereitung

Marina beschreibt die bewusste Vorbereitung von Matteo im zweiten Interview folgendermassen:

«Also jetzt absichtlich etwas geübt, habe ich nicht. Das hat sich jetzt einfach so im Laufe der Zeit ergeben. Das mit dem Anziehen, mit dem aufs WC gehen. Am Informationsabend haben sie gesagt, dass sie froh wären, wenn die Kinder selbst den Po putzen könnten, und das haben wir nun seit Juni ein wenig geübt und geschaut, ob es geht.» (Familie Müller, Marina, Interview 2, #00:04:05-9#)

Auch wenn Marina neben diesen vor allem die Selbstständigkeit von Matteo betreffenden vorbereitenden Praktiken auf keine anderen bewussten Fördermassnahmen eingeht, können in der Familie Müller weitere schulähnliche Praktiken darin beobachtet werden, dass Marina und Michael beispielsweise während des ersten Interviews mit Matteo das Schreiben üben und diesbezüglich erklären, dass auch die Grossmutter jeweils mit Matteo übe, seinen und den Namen seiner Schwester zu schreiben (vgl. Familie Müller, Interview 1). Matteo kommt in der beschriebenen Szene an den Tisch, an welchem das Interview stattfindet, und wird von Marina und Michael ermuntert, der Forscherin zu zeigen, dass er bereits seinen Namen schreiben könne. Marina holt aus dem Spielzimmer ein Blatt sowie einen Stift, woraufhin Matteo der Tätigkeit nachgeht (vgl. ebd.).

Darüber hinaus kann Matteo mehrere Male beim Malen beobachtet werden, was beispielhaft mit dem nachfolgenden Protokollausschnitt illustriert wird:

Matteo sitzt am Esstisch und hat sich zum Ziel gesetzt, ein ihm bekanntes Schiff zu malen. Er nimmt ein weisses Blatt sowie die Kinderschere und schneidet zuerst überall beim Blatt die Ecken weg. [...] Er meint, dass er gerne schneide und das auch schon gut könne. Nachdem er anschliessend mit blauer Farbe den See gemalt hat, beginnt er, das Schiff zu malen, und macht als Erstes ein Dreieck. [...] Dieses scheint nicht ganz so geglückt zu sein, wie es sich Matteo vorgestellt hat, denn er will dann nicht mehr auf diesem Blatt weitermalen. Marina fragt ihn, ob er ein neues Blatt haben möchte. Matteo bejaht und Marina holt ihm eines aus dem Spielzimmer. Als sie damit zurück an den Tisch kommt, meint sie zu Matteo, dass sie dann unbedingt die Malsachen auch mit in die Ferien nach Italien nehmen müssen, jetzt, wo er so gerne male. Matteo nimmt das Blatt von Marina entgegen, erwidert jedoch nichts auf ihre Aussage zu den Ferien. Er beginnt dann noch einmal von vorne mit dem blauen Stift. [...] Nachdem er das Schiff fertig gemalt hat, beginnt er, den weissen Teil, der beim Papier

nicht bemalt wurde, wegzuschneiden. Beim Schiff schneidet er wohl ein wenig zu viel ins Papier. Er legt die Schere hin und meint, dass es nun kaputt wäre. Marina geht in die Küche und holt Matteo Klebeband. Matteo klebt dann seinen Fehlschnitt zusammen. (Familie Müller, Protokoll 4, Zeilen 196 bis 234)

Ein vorbereitender Charakter wird von Marina ebenfalls der Waldspielgruppe zugesprochen, die Matteo jeweils am Montagmorgen für zwei Stunden besucht (vgl. Abschnitt 7.1.1). Marina erklärt diesbezüglich, dass sie Matteo bewusst ein Jahr vor dem Kindergartenstart in der Waldspielgruppe angemeldet habe, damit er den sozialen Umgang mit anderen Kindern üben könne (vgl. Familie Müller, Protokoll 4). Sie habe sich damals erkundigt, ob ein einjähriger Besuch genügen würde, um das Soziale ein wenig zu lernen (vgl. ebd.). Marina macht ihr Anliegen, die Förderung des sozialen Umgangs von Matteo mit anderen Kindern, auch dadurch deutlich, dass sie während des Besuches anfangs Juli erklärt, Matteo müsse lernen, seine Konflikte mit anderen Kindern selbst zu lösen, denn sie werde dies im Kindergarten nicht für ihn übernehmen können (vgl. Familie Müller, Protokoll 3). Diese Aussage wird von ihr in Zusammenhang mit einem Konflikt, den Matteo auf dem Spielplatz mit einem anderen Jungen hat, relevant gemacht. Dabei kann beobachtet werden, dass Marina zuerst zwischen dem Jungen und Matteo vermittelt, jedoch dann einen Schritt zurückgeht und Matteo ermuntert, dass er nun selbst mit dem Jungen schauen solle, wie sie sich abwechseln wollen (vgl. Protokoll 3).

7.2.3 Matteo als werdendes Kindergartenkind

Marina und Michael sind sich einig, dass Matteo deswegen Freude am Kindergarten haben werde, weil er in diesem Rahmen neue Kinder kennenlernen könne und auch von seiner kognitiven Entwicklung her bereit für den Kindergarten sei. Aufgrund der Tatsache, dass Matteo im ersten Kindergartenjahr im Oktober bereits fünf Jahre alt werden wird, sei es für die Eltern klar gewesen, Matteo in diesem Jahr einzuschulen (vgl. Familie Müller, Interview 1).

«Also ich bin froh, kommt er jetzt in den Kindergarten. Weil hier, merke ich, er baut viel mit den Legos, aber er spielt nicht damit. [...] Dann ist ihm oft langweilig. [...] Er kann sich nicht selbst beschäftigen. Und Malena auch nicht. Dann gibt es Streit und daher bin ich einfach froh, startet der Kindergarten. Und dann hat man vielleicht auch einmal etwas mehr Zeit, um mit ihr zu spielen. Weil mit wem spielt man? Mit ihm, weil er will ein Spiel machen. Also gut, setzt man sich hin und spielt man. Und man merkt auch, er will jetzt auch schreiben und er braucht nicht mehr so Baby-Spiele. Er will jetzt auch etwas lernen und von dem her ist es jetzt sicher gut für ihn. [...] Er ist noch einmal viel reifer geworden.» (Familie Müller, Marina, Interview 2, #00:14:53-2#)

Was sowohl von Marina wie auch von Michael als potenzielle Herausforderung für Matteo thematisiert wird, ist seine Sehschwäche. Dies bedeutet, wie Michael im ersten Interview

erzählt, dass er auf dem rechten Auge täglich für einige Stunden ein Pflaster tragen muss, damit das linke Auge an Sehkraft gewinnen kann. Matteo müsse zudem eine Brille tragen und habe Schwierigkeiten, Dinge dreidimensional zu sehen. Michael stelle die Sehschwäche vor allem dann bei Matteo fest, wenn er beispielsweise mit ihm Ball spiele. Diesbezüglich erklärt Michael, dass er hoffe, dass Matteo im Kindergarten nicht deshalb gehänselt werde (vgl. Familie Müller, Interview 1). Das Pflaster auf dem rechten Auge wird während der Familienbesuche insofern regelmässig zu einer beobachtbaren Praktik, als Marina Matteo jeweils daran erinnert, wann er das Pflaster anbringen sowie wann er es wieder wegnehmen kann (vgl. Familie Müller, Protokoll 4). Matteo sei darüber hinaus, so Michael, für sein Alter eher klein – seine jüngere Schwester, Malena, ist zum Zeitpunkt der Feldphase fast gleich gross wie Matteo – und er mache sich diesbezüglich ähnliche Gedanken wie hinsichtlich des Pflasters, nämlich dahingehend, ob Matteo seinen Anschluss in der neuen Kindergruppe finden werde. In diesem Zusammenhang stellt sich Michael die Frage, welche Herausforderungen Matteos dann letztlich von ihm berichtet werden würden:

«Er hat manchmal ein wenig Mühe, mit Sachen erzählen. Und ja, wenn jetzt irgendwie einmal etwas passieren würde, [...] irgendetwas, das ihn belastet, dass er dann mit dem auch wirklich kommt und es auch erzählt. Da habe ich ein wenig Angst, dass man ihm dann sozusagen die Würmer aus der Nase herausziehen muss. [...] Und ich möchte, dass er weiss, dass wir für ihn da sind. Weil mein Vater war mehr so, dass er zuerst einmal mir die Schuld gegeben und für die anderen geschaut hat. Und ich möchte ihn überhaupt nicht verhätscheln, aber wenn er im Recht ist, dann gebe ich ihm auch recht. Und ich hoffe, er kommt dann auch und spricht dann auch.» (Michael, Interview 1, #00:20:32-6#)

Marina bekräftigt Michael in seiner Aussage und erzählt, dass Matteo oftmals auch nicht erzählen wolle, was er in der Waldspielgruppe erlebt habe (vgl. Familie Müller, Interview 1).

Matteo selbst kann in der Feldphase vor seiner Einschulung als nur selten vom Kindergarten sprechend charakterisiert werden. Von der Forscherin mit dem mitgebrachten Bilderbuch der Tierfreunde auf die Thematik angesprochen (vgl. Abschnitt 4.1.3), ergibt sich die Aussage von Matteo, dass er sich auf den Kindergarten freue; auf die Frage hin, ob er seinen Kindergartenweg schon kenne, schüttelt er den Kopf. Nach dem Erzählen des Bilderbuches zeigt Matteo zudem einen Gegenstand, den er am Besuchstag im Kindergarten gebastelt habe:

Matteo steht vom Sofa auf und kommt mit einer kleinen Kartonschachtel in den Händen zurück. Er schüttelt sie ein wenig und meint, dass es dort Dinge drin hat, und möchte dann gerne zeigen, was es alles ist. Matteo setzt sich hin und öffnet die Schachtel. Es nimmt zwei Muscheln heraus, die er in Italien gesammelt habe, ein leeres Schneckenhaus, das er von seiner Grossmutter habe, ein weisses Kleeblatt aus Plastik mit einem Marienkäfer darauf

und zwei Steine, die er ebenfalls am Strand gesammelt habe. (Familie Müller, Protokoll 4, Zeilen 106 bis 124)

Später wird die Bedeutung dieses Gegenstandes von Marina erklärt und dass es sich dabei um ein sogenanntes «Mutmacher-Böxli» handle, welches Matteo, wenn er im Kindergarten seine Eltern vermisse, hinter seinem Stuhl hervorholen und einen Gegenstand als Trost herausnehmen könne. Matteo wolle noch ein Foto von der Familie hineinlegen (vgl. Familie Müller, Interview 2). Darüber hinaus zeigt Matteo seine Turnschuhe, die er für den Kindergarten aussuchen durfte (vgl. Familie Müller, Protokoll 4).

7.2.4 Adaption des Familienalltages und (neue) Themen

Marina meint beim ersten Besuch nach der offiziellen Einschulung von Matteo, dass sie festgestellt habe, dass ihr Morgen ein wenig ruhiger geworden sei. Jedoch sei es, wenn Matteo zusätzlich auch noch am Nachmittag in den Kindergarten gehen müsse, mit dem Vorbereiten des Mittagessens, dem Abholen sowie dem anschliessenden Wieder-in-den-Kindergarten-Bringen stressig (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). Marina unterhält sich an einem Dienstagnachmittag – draussen vor dem Kindergarten auf Matteo wartend – mit einer anderen Mutter über diese nötige Adaption ihres Alltages und beide meinen, dass auch die jüngeren Geschwister vom Nachmittagsunterricht beeinflusst werden und weniger lange ihren Mittagsschlaf halten können (vgl. ebd.).

Als ebenfalls verändert beschreibt Marina zudem die unterrichtsfreien Nachmittage und dass sie aufgrund des langen Kindergartenweges mit den Kindern weniger oft nach draussen gehe, da Matteo und auch Malena oftmals bereits genug an der frischen Luft gewesen seien (vgl. ebd.). Diesbezüglich – und ebenfalls wegen der bereits beschriebenen Mittagszeit – sei sie auch dankbar für die Abwechslung bei der Wegbegleitung mit ihrer Nachbarin. Marina meint, dass diese gut funktioniere (vgl. ebd.).

Entsprechend darf Matteo während der beiden Besuche, die nach der offiziellen Einschulung in der Familie Müller stattfinden, dann auch wählen, ob er am Nachmittag lieber drinnen spielen oder nach draussen gehen möchte. Nach seinem Kindergarten tag entscheidet sich Matteo für das Spiel zu Hause und beschäftigt sich mit einem Puzzle und seinen Lego-Bauklötzen (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). An seinem freien Tag wählt er das Spiel draussen und Marina unternimmt mit ihm und Malena einen Ausflug zu einem Spielplatz (vgl. Familie Müller, Protokoll 6).

Neben der veränderten Mittags- sowie Nachmittagszeit beschreibt Marina auch den Rhythmus beim Aufstehen als abgewandelt. Sie müsse Matteo jeweils aufwecken und

achte dabei darauf, dass sie selbst bereits angezogen und startklar sei, bevor sie ihn und auch Malena aus dem Bett hole und mit den beiden Kindern in den Tag starte (vgl. Familie Müller, Interview 3). Auch in diesem Zusammenhang wird der lange Weg relevant gesetzt und Marina betont, dass sie jeweils genügend Zeit einrechnen müsse, um schliesslich pünktlich im Kindergarten zu sein (vgl. Familie Müller, Protokoll 5).

Aktiv am Kindergartenalltag teilgenommen habe Marina im Rahmen der Geburtstagsfeier von Matteo, als sie gemeinsam mit anderen Eltern ein Mittagessen gekocht habe. Das Essen habe für all jene Kinder stattgefunden, die vor den Herbstferien ihren Geburtstag gefeiert hätten. Es sei praktisch gewesen, da sie nach dem Mittagessen wieder zurück ins Büro habe gehen können und es kein allzu langer Anlass gewesen sei (vgl. Familie Müller, Interview 3). Michael erzählt darüber hinaus, dass er einmal an seinem freien «Vatertag» für eine halbe Stunde im Kindergarten geblieben sei und sich ein Bild von der Kindergartenlehrperson gemacht habe; er habe einen guten Eindruck bekommen (vgl. ebd.).

7.2.5 Matteo als Kindergartenkind

Während des Besuches in der zweiten Kindergartenwoche erzählt Marina, dass Matteo bis anhin jeden Tag gerne in den Kindergarten gegangen sei (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). Matteo wird von Marina und Michael so beschrieben, dass er Freude am Kindergarten habe (vgl. Familie Müller, Interview 3). Marina habe festgestellt, dass Matteo sich gut an den Kindergartenrhythmus angepasst habe; sie finde es fast ein wenig schade, dass mit den drei bevorstehenden Herbstferienwochen dieser Rhythmus nun unterbrochen werde (vgl. Familie Müller, Protokoll 6). Etwas, das Matteo seit dem Kindergartenstart wieder vermehrt benötige, sei eine Pause am Mittag, in welcher er ab und zu auch einen kurzen Mittagsschlaf mache, so Marina (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). Zudem vermisse er seine Spielsachen und habe am Nachmittag oftmals Nachholbedarf, sich beispielsweise seinen Lego-Bauklötzen zu widmen (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). Gemäss den Aussagen von Marina und Michael hat sich darüber hinaus der Wortschatz von Matteo verändert; den Eltern seien diesbezüglich neue Wörter im Alltag aufgefallen (vgl. Familie Müller, Interview 3).

«Weisst du, so Dinge, die ich nie gesagt habe. Da merkst du es schon. Er hat einen Kollegen und eine Zeit lang war er sehr Fan von ihm und war auch an seinem Geburtstagsfest. Und ich hatte dann den Eindruck, dass er so ein wenig wie Allüren angenommen hat, so wie er gesprochen hat.» (Familie Müller, Marina, Interview 3, #00:12:24-8#)

Marina und Michael betonen so auch, dass Matteo im Kindergarten neue Freunde gefunden habe und von diesen bereits zu Geburtstagsfesten eingeladen worden sei. Zudem sei

auch das Nachbarsmädchen wichtig für Matteo (vgl. Familie Müller, Interview 3): Matteo habe sein Mutmacher-Böxli im Kindergarten dann gebraucht, als das Mädchen einmal im Kindergarten gefehlt habe (vgl. Familie Müller, Protokoll 5). Einig sind sich Marina und Michael dahingehend, dass Matteo nicht sehr viel vom Kindergarten zu Hause erzähle, ausser wenn er eine Zeichnung angefertigt habe und diese dann zu Hause zeige (vgl. Familie Müller, Interview 3). Auf die Nachfrage hin, ob sich Matteo auch keine grossen Gedanken zum Kindergarten mache, meint Michael:

«Doch, wenn sie Sachen machen, die nicht ganz geplant waren. Als sie jetzt das erste Mal im Wald waren. Da hat er gesagt, dass er nicht gehen wolle. Alles, was nicht so nach Plan läuft, da hat er manchmal ein wenig Mühe. [...] Man weiss nicht, was kommt, was passiert dann dort. Und das macht ihm dann ein wenig Angst.» (Familie Müller, Michael, Interview 3, #00:14:08-6#)

Marina meint darüber hinaus, dass Matteo seit dem Kindergarten vermehrt auch Zeit mit ihr allein verbringen wolle und anhänglicher geworden sei (vgl. Familie Müller, Interview 3).

Auf die Frage der Forscherin hin, ob es ihm im Kindergarten gefalle, meint Matteo, der während des dritten Interviews kurz an den Esstisch kommt, «ja» (vgl. Familie Müller, Interview 3, #00:25:58-5#). Er erzählt zudem im Rahmen des Besuches Ende September, welche Tiere die Kindergartenlehrperson jeweils aus seinen Früchten gestalte und dass er nach dem Znüni am Morgen nach draussen in den Garten spielen gehen müsse (vgl. Familie Müller, Protokoll 6).

7.3 Fallreflexion

Matteo wächst in einer Familie auf, deren Herstellungsform durch die Teilzeitarbeit der Mutter sowie die Vollzeitarbeit des Vaters geprägt ist. Aufgrund dieser beruflichen Anstellungen ergeben sich für Matteo unterschiedliche Betreuungssettings. Einerseits gestaltet sich der Alltag von Matteo folglich innerhalb seiner Kernfamilie, andererseits bei seinen Grosseltern und – zumindest für zwei Stunden in der Woche – in der Waldspielgruppe. Durch diese wiederkehrenden Strukturen kann der Familienalltag während der Feldphase als gewissen Routinen und Ritualen folgend beobachtet und beschrieben werden. Auch das freie Spiel bzw. Malen und Basteln können in der Familie Müller als zur aktiven Herstellung des Alltages von Marina, Matteo und Malena dazugehörend und dabei als von rahmenden Verhaltensregeln bestimmt festgehalten werden. Die Sozialisation von Matteo kann somit als sowohl im Umgang mit seinen Eltern und Grosseltern sowie mit seiner Schwester und, einmal wöchentlich für zwei Stunden, innerhalb der Waldspielgruppe

stattfindend charakterisiert werden; auf diese Weise wird Matteo in seinem Alltag implizit zu seiner Kindergartenfähigkeit verholfen (vgl. Abschnitt 2.4).

Aufgrund dieses Doing Family als Kontext (vgl. Abschnitt 4.2.3) wird der Eintritt von Matteo in den Kindergarten von Marina insbesondere als eine frühzeitig zu organisierende Aufgabe dargestellt. Für sie scheint es beispielsweise wichtig zu sein, die sich verändernden Betreuungssettings und die Wegbegleitung möglichst zeitnah zu klären bzw. in die Wege zu leiten. Als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020, S. 199), die dadurch von Marina als Mutter eines werdenden Kindergartenkindes relevant gemacht werden, können Absprachen mit ihren (Schwieger-)Eltern und das Arrangieren der Wegbegleitung (inkl. Herstellung eines Wochenplanes) festgehalten werden. Im Rahmen dieser Organisation verlässt der Kindergartenstart so die innerfamiliäre Ebene; für die organisatorischen Praktiken von Marina werden auch aussenstehende Akteur*innen bedeutsam. Insofern scheint Marina sich bereits frühzeitig in ihrer Rolle als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes <verantworten zu müssen> bzw. diese Verantwortung auch bewusst zu suchen, beispielsweise indem sie aktiv nach dem Datum des Informationsanlasses fragt und die Teilnahme an diesem Anlass als für ihre Transition relevant darstellt. Entsprechend wird dieser zur integrierten Praktik (vgl. Wanka 2020) für Marina als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes.

Auch im Alltag scheint Marina, mehr oder weniger bewusst, ihrer Rolle als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes nachzugehen. Sie stellt während der Feldphase vor der offiziellen Einschulung ein anregungs- und lernreiches Umfeld her, in welchem Matteo beispielsweise im Malen und Basteln, beim Schreiben sowie in der Selbstständigkeit im Hinblick darauf, sich selbst den Po zu putzen, sich an- und auszuziehen und auch Konflikte zu lösen, unterstützt wird. Diesbezüglich können insbesondere die Förderung der Selbstständigkeit sowie auch der Besuch der Waldspielgruppe als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) festgehalten werden. Die weiteren Fördermassnahmen bzw. vorbereitenden Praktiken (vgl. Abschnitt 2.4) scheinen sich auf einer unbewussten Ebene und nicht in spezifischem Zusammenhang mit dem Kindergarten abzuspielen. Wohl auch weil Marina bemüht ist (und sich selbst als bemüht beschreibt), für Matteo einen abwechslungs- und anregungsreichen Alltag herzustellen und mit ihm ins Spiel zu kommen bzw. Matteo zu seiner Kindergartenfähigkeit zu verhelfen (vgl. Abschnitt 2.4), antizipiert sie mit dem Start des Kindergartens ebenfalls eine Erleichterung für sich als Mutter und bringt diese Erleichterung auch mit der Thematik der Konflikte zwischen den Kindern in Verbindung. Michael

als Vater eines zukünftigen Kindergartenkindes positioniert sich insofern anders, als mehrheitlich Gedanken zur Ablösung von Matteo, zu den Auswirkungen des Kindergartens auf die Beziehung zwischen ihm und Matteo und auch zu den Herausforderungen, die Matteo allenfalls erleben wird, in den Vordergrund zu rücken scheinen. Michael nähert sich so der Transition auf einer emotionalen Ebene, wie zumindest aus dem ersten Interview interpretiert werden kann. Relevant ist für Michael diesbezüglich, dass er Matteo unterstützen möchte. Es scheint sich somit als zukünftiger Vater eines Kindergartenkindes in der Verantwortung zu sehen, für sein Kind da zu sein. Die für Matteo entworfenen Herausforderungen werden dabei insbesondere mit seiner (körperlichen) Entwicklung in Verbindung gebracht – sowie auch damit, dass er allenfalls von solchen Schwierigkeiten zu Hause nichts erzählen würde. Dennoch, so sind sich die Eltern einig, sei Matteo bereit für den Kindergarten bzw. kann davon gesprochen werden, dass Matteo bereit gemacht wurde. Matteo scheint seinen Start im Kindergarten mit gewissen Artefakten – beispielsweise den neuen Turnschuhen oder dem selbstgebastelten Mutmacher-Böxli – in Verbindung zu bringen; darauf angesprochen, erzählt er jedoch nur wenig von seinem Erleben des bevorstehenden Kindergartenstartes.

Nach der offiziellen Einschulung können die antizipierten Sorgen von Marina und Michael insofern als bestätigt beschrieben werden, als Matteo nicht oft vom Kindergarten zu erzählen scheint. Jedoch scheint er – gegensätzlich zu den Erwartungen der Eltern – keine Herausforderungen aufgrund seiner (körperlichen) Entwicklung zu erleben.

Von Marina wird die Einschulung Matteos vermehrt mit neu zu koordinierenden Aufgaben in Verbindung gebracht und damit zusammenhängend die veränderte Tagesstruktur relevant gesetzt. Dass Matteo nun ein Kindergartenkind ist, scheint Marina insbesondere durch nötige Anpassungsleistungen am Morgen, Mittag und auch Nachmittag wahrzunehmen. Als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) lassen sich somit das frühe Aufstehen am Morgen, das Koordinieren der Mittagszeit – vor allem das Bringen und Holen von Matteo im Kindergarten – oder das Ermöglichen von genügend Spielzeit für Matteo an seinen unterrichtsfreien Nachmittagen festhalten. Als unterstützend kann diesbezüglich die Aufteilung der Wegbegleitung mit der Nachbarsfamilie beschrieben werden; für Marina scheint es sich gelohnt zu haben, diese Option vor Matteos Start im Kindergarten geplant zu haben. Indem Marina am Geburtstagsfest von Matteo im Kindergarten teilnimmt und Michael einen Besuch im Kindergarten abstattet, können nach der offiziellen Einschulung Matteos beide Eltern als zumindest teilweise im Kindergartenalltag involviert beschrieben

werden. Infolge dieses Einblicks und auch aufgrund der Tatsache, dass Matteo anscheinend gerne in den Kindergarten geht und dort auch neue Freunde gefunden hat, wird Matteo von den Eltern als zufriedenes Kindergartenkind beschrieben. Matteo selbst verbindet sein Erleben im Kindergarten mit dem Znüni sowie dem Spiel.

8 Familie Fuchs

In diesem Kapitel wird die Familie Fuchs fallzentriert beschrieben; erneut wird dabei der erläuterten Logik der Fallbeschreibung – Familie als Kontext (vgl. Abschnitt 8.1), die Transition in den Kindergarten in der Familie (vgl. Abschnitt 8.2), Fallreflexion (vgl. Abschnitt 8.3) – gefolgt (vgl. Abschnitt 4.2.4).

8.1 Familie als Kontext

Die Familie Fuchs sind Franziska (39), die Mutter, Frank (42), der Vater, Finn (4), der im Sommer der Feldphase in den Kindergarten eintreten wird, und seine Schwester Frieda (1). Finn wird den Kindergarten mit einem reduzierten Pensum und somit an fünf von sechs Halbtagen besuchen (vgl. Abschnitt 1.1).

Franziska und Frank sind in der Schweiz geboren und aufgewachsen und sind verheiratet. Frank arbeitet zu 100 % als Berater in einem Unternehmen und Franziska steht während der Feldphase vor dem Abschluss eines Masterstudienganges. Zuvor hat Franziska das Seminar zur Ausbildung als Lehrperson absolviert und war einige Jahre als Kindergartenlehrperson tätig.

Die Familie lebt im Stadtzentrum, inmitten einer Fussgängerzone mit vielen Geschäften, Restaurants und Einkaufsmöglichkeiten. Die zweistöckige 4-Zimmer-Wohnung befindet sich in der obersten Etage eines Gewerbegebäudes, in welchem mehrere Arztpraxen und auch ein Warenhaus ansässig sind. Finn teilt sich ein Zimmer mit Frieda. Als Spielort steht ihm im oberen Stockwerk darüber hinaus eine Spielecke mit unterschiedlichen Spielmaterialien – beispielsweise Bilderbüchern, Mal- und Bastelutensilien sowie Spielzeug-Autos – zur Verfügung. Ebenfalls im oberen Stockwerk liegen die Küche und daran angrenzend ein offener Wohn- und Essbereich, der auf beiden Seiten von einer Terrasse gesäumt wird. Im unteren Stockwerk befinden sich, nebst dem Kinderzimmer von Finn, das Badezimmer sowie das Elternschlafzimmer. Franziska sieht den Vorteil des Lebens inmitten des Stadtzentrums darin, dass alles zu Fuss erreichbar sei, weswegen die Familie auch kein Auto habe, macht jedoch als Nachteil die Tatsache relevant, dass Finn nicht allein draussen spielen könne und auch keine Kinder in unmittelbarer Nähe leben würden (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 1).

8.1.1 Familienalltag

Finn wird vor dem Eintritt in den Kindergarten jeweils einmal in der Woche von seiner Grossmutter väterlicherseits betreut. Zudem besuchen Finn und Frieda an zwei Tagen in

der Woche eine städtische Kita. Jeweils am Donnerstag und Freitag übernimmt Franziska die Betreuung der Kinder. Frank wird von Franziska in diesem Zusammenhang dahingehend erwähnt, dass er Finn und Frieda regelmässig in die Kita bringe, ansonsten jedoch mehr für die Sicherung des Familienunterhaltes und weniger für die regelmässige Betreuung der Kinder zuständig sei (vgl. Familie Fuchs, Interview 2).

Der Familienalltag, der während der Feldphase von Franziska gemeinsam mit Finn und Frieda hergestellt und gezeigt wird, kann als aus vielen und unterschiedlichen Aktivitäten bestehend beobachtet werden. Beispielsweise geht Franziska mit Finn und Frieda in die Bibliothek, erledigt mit den Kindern den Einkauf oder Finn sitzt an einem Bastelprojekt. Franziska berichtet darüber hinaus von Ausflügen mit anderen Müttern und deren Kindern sowie regelmässigen Besuchen bei ihrer Familie, die in einem anderen Kanton lebt (vgl. Familie Fuchs, Protokolle 1 und 5). Franziska kann dabei beobachtet werden, wie sie für Finn unterschiedliche Gelegenheiten herstellt, in welchen er sich mit einer Aufgabe befassen kann. Finn erhält beispielsweise beim Einkaufen den Auftrag, die Lebensmittel einzuscannen (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 1), kann bei der Entsorgung von Altglas helfen (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4) oder widmet sich einem von Franziska vorgeschlagenen Tischspiel, bis das Mittagessen fertig gekocht ist (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 2). Franziska erklärt in diesem Zusammenhang, dass Finn zu Hause oft rasch langweilig werde und sie sich deswegen jeweils gewisse Aktivitäten überlege, um ihn beschäftigen zu können (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 2). Finn kann während der Feldphase als kommunikativ beobachtet werden und erzählt oft und viel von seinen Erlebnissen. Er interessiert sich besonders für Flugzeuge und für die Figur Globi und besitzt einige Bilder- und Sachbücher zu diesen beiden Interessen. Wenn Finn während der Feldphase keiner von Franziska für ihn vorbereiteten Aktivität nachgeht, holt er oftmals eines seiner Bücher hervor, um dieses – gemeinsam mit der Forscherin – zu betrachten und mit ihr zu besprechen (vgl. Familie Fuchs, Protokolle 2 und 3).

8.1.2 Umgangsformen

Die Umgangsformen in der Familie Fuchs lassen sich insbesondere als Interaktionen zwischen Franziska und Finn beobachten. Die Tatsache, dass Finn als oft und viel von Erlebnissen erzählend beobachtet werden kann, führt dazu, dass der Umgang zwischen Franziska und Finn sich als durchaus kommunikativ beschreiben lässt (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 5). Franziska erklärt diesbezüglich, dass dies ein Merkmal des Umganges zwischen ihr und Finn sei, und betont, dass in der Beziehungsgestaltung zwischen ihr und Finn viel

über das Wort laufe (vgl. Familie Fuchs, Interview 2). So können beispielsweise Szenen beobachtet werden, in welchen Franziska Finn aktiv bittet, der Forscherin von einem Erlebnis zu erzählen (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 5), oder Verhandlungsmomente zwischen Finn und Franziska, etwa wenn es darum geht, welche Medien in der Bibliothek ausgeliehen werden sollen und welche nicht (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 3). Im Rahmen dieser kommunikativen Interaktion kann auch eine Förderung der Interessen von Finn festgehalten werden, beispielsweise wenn Franziska auf Finns Frage hin erklärt, wie lang ein Meter sei (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 1) oder wie er an der Kasse den Bezahlvorgang mit der Bankkarte abwickeln könne (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4).

Dass die Interaktion zwischen Franziska und Finn insbesondere als über das Wort laufend beschrieben und auch hergestellt wird, führt gemäss Franziska dazu, dass Finn manchmal die körperliche Nähe zu ihr etwas fehle (vgl. Familie Fuchs, Interview 2). Franziska führt dies auch auf die Tatsache zurück, dass sie die körperliche Nähe besonders zu Frieda – durch das Stillen – herstelle und Finn dadurch teilweise etwas zu kurz komme (vgl. ebd.).

8.2 Die Herstellung der Transition in der Familie Fuchs

Eingebettet in den eben skizzierten rahmenden Kontext wird nachfolgend dargelegt, wie die Transition in den Kindergarten in der Familie Fuchs erlebt und gestaltet wird. Dabei werden in einem ersten Schritt die Themen und Praktiken aufgeführt, die vor Finns Start im Kindergarten von Franziska relevant gemacht werden und in einem zweiten Schritt jene nach Finns offizieller Einschulung. Bedeutsam für die Ausführungen ist somit insbesondere die Perspektive von Franziska, der Mutter.

8.2.1 Bedeutung und Organisation der Einschulung von Finn

Franziska erzählt auf die Frage hin, was der Eintritt von Finn in den Kindergarten für sie bedeute, einerseits, dass sie sich als Mutter auf den Kindergarten freue – insbesondere deswegen, weil sie durch Finns Einschulung wieder mehr mit dem Kindergarten zu tun haben werde (vgl. Familie Fuchs, Interview 1). Andererseits wird von Franziska ein von ihr antizipierter, veränderter Tagesablauf angesprochen; sie geht davon aus, mehr Zeit mit Frieda verbringen zu können, jedoch auch davon, dass die Spontanität tendenziell aus dem Alltag wegfallen und sich wohl auch die Routine am Morgen verändern werde (vgl. Familie Fuchs, Interview 1). Franziska stellt sich auch die Frage, wie sie mit der Ablösung von Finn umgehen wird:

«Es ist ja dann doch wieder ein Schritt, welchen das Kind von dir weg geht und wo das Kind in die Selbstständigkeit geht, und ich denke, das ist sehr schön, aber er braucht mich dann

ein wenig weniger. Und da bin ich schon noch gespannt, ob ich dann finde: ah, es ist so schön, es ist so befreiend, oder ob ich dann finde: ah, mein armer kleiner Junge.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 1, #00:36:08-7#)

Als weiterer Punkt wird im ersten Interview von Franziska die Kita relevant gesetzt und dass sie diese aufgrund der Einschulung von Finn neu organisieren müsse. Mit dem Erhalt der offiziellen Einteilung von Finn in den Kindergarten und dem Stundenplan plant Franziska entsprechend zeitnah die neuen Betreuungstage von Finn in der Kita und erzählt von einem kurzen Gespräch mit der Kitaleiterin (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 1). Aus ihrer Erzählung geht ebenfalls hervor, dass sie zudem die Möglichkeit besprochen habe, Finn am Dienstagmittag von einer Betreuungsperson der Kita im Kindergarten abholen und für seinen Unterricht am Nachmittag wieder in den Kindergarten bringen zu lassen, und dies die Kita nun übernehmen werde (vgl. ebd.).

Ergänzend zur Organisation der Kita wird von Franziska auch der Kindergartenweg thematisiert. Franziska begründet ihre Gedanken zum Weg damit, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gebe, um von der Wohnung der Familie in den Kindergarten zu gelangen, und sie mit Finn jenen Weg übe, welcher nicht an der stark befahrenen Hauptstrasse vorbeiführe (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 3). Als Finn während des Besuches anfangs August einen anderen Weg als den geplanten und bereits geübten beschreibt, versucht Franziska Finn deutlich zu machen, dass es sehr wichtig sei, immer denselben Weg zu gehen (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4). So macht Franziska den Kindergartenweg auch im zweiten Interview relevant:

«So Aussagen von ihm, wie zum Beispiel, ich weiss dann, wo ich durchlaufe, das bringt mich dann jeweils so ein wenig ins Dribbeln, weil ich finde, nein komm. Weil zu zutrauen ist es ihm eben schon. [...] Und ich sage ihm jetzt, dass es wichtig ist, dass er den richtigen Weg macht, dass, wenn wir ihm einmal entgegenkommen oder finden, jetzt holen wir noch kurz Finn ab, dass er dort nicht irgendwo ist.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 2, #00:36:53-2#)

Diesbezüglich wird von Franziska ebenfalls der Gedanke geäußert, dass sie sich vorstellen könne, dass Finn rasch in der Lage sein werde, den Weg allein zu bewältigen; jedoch werde sie in ihrer Rolle als Mutter dann allenfalls länger mitlaufen müssen, um beruhigt zu sein (vgl. Familie Fuchs, Interview 2).

Franziska thematisiert darüber hinaus die Kindergartenlehrperson und betont ihre Neugier gegenüber dieser. Sie erklärt, dass sie im Juni lediglich am Informationsanlass teilgenommen habe, um die Kindergartenlehrperson kennenzulernen, und weniger aus Interesse an den Informationen (vgl. Familie Fuchs, Interview 2). Leider sei die Kindergarten-

lehrperson jedoch krank gewesen. Tatsächlich kennenlernen kann Franziska die Kindergartenlehrperson schliesslich am Wochenende vor dem offiziellen Start des Kindergartens am Besuchs-Sonntag, von welchem sie rückblickend im Gespräch berichtet und meint, dass sie als gesamte Familie dort teilgenommen hätten und sie einen sehr guten Eindruck von der Lehrperson erhalten habe (vgl. Familie Fuchs, informelles Gespräch 1).

8.2.2 Vorbereitung

Da Franziska wisse, wie sie ein Kind auf den Kindergarten vorbereiten müsse (vgl. Familie Fuchs, Interview 2), gebe sie im Alltag vermehrt darauf acht, Finn hinsichtlich einiger Kompetenzen zu fördern:

«Jetzt begegnen mir im Alltag immer so Situationen, wo ich finde, ah, ja genau, einmal selbst eine Jacke zumachen, die Schuhe richtig anziehen, Dinge, die Finn eigentlich kann, die ich aber manchmal selbst mache, weil es dann schneller geht. Oder jetzt heute Morgen war er auf dem WC und da habe ich gemerkt, er hat jetzt wirklich noch nie selbst den Po putzen müssen. Dann habe ich gedacht, nach den Osterferien fangen wir das wie so ein wenig an, dass er das selbst probieren kann.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 1, #00:05:56-4#)

Franziska erzählt darüber hinaus, dass sie mit Finn gemalt und mit ihm das Schreiben seines Namens geübt habe (vgl. Familie Fuchs, Interview 2). Weiter können in der Familie Fuchs schulähnliche Praktiken darin beobachtet werden, dass Franziska Finn in der Bibliothek am Computer Bücher suchen lässt und ihm erklärt, welche Buchstaben er dafür auf der Tastatur drücken muss (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 3), sie ihn mit Knetmasse spielen lässt und dabei fragt, ob er eine Kugel formen könne (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 2), und mit Finn eine Mess-Station für eine Blume bastelt:

Finn ist damit beschäftigt, auf dem Boden ein Blatt auseinanderzuschneiden und neu zusammenzukleben, sodass es «höher» wird. Franziska hilft ihm anschliessend, das Blatt am Regal zu befestigen. [...] Sie meint dann zu Finn, dass er nun die Striche einzeichnen könne. Sie fragt ihn, ob er noch wisse, wie hoch die Blumen wären. Finn sagt die Zahlen und Franziska nickt. Finn holt den Messstab und geht zum Papier hin. Franziska schaut, dass er den Messstab richtig beim Papier hält, und sagt ihm, dass er einmal die 33 auf dem Messstab suchen soll. Er beginnt zu schauen, wo die Zahl sein könnte. Nach einer Weile hat er sie gefunden. Er drückt den Messstab etwas mehr gegen das Regal und macht einen roten Strich auf das Papier. Finn beginnt dann, den Messstab nach der 34 abzusuchen. Franziska meint zu ihm, dass er kurz zu ihr schauen soll: Sie hält ihre Finger hoch und fragt Finn, wie viel die Blume gewachsen wäre, und zeigt mit den Fingern einen grösseren und einen kleineren Abstand. Finn meint, dass es nicht so viel war, woraufhin Franziska sagt, dass somit die 34 wohl nicht so weit von der 33 weg wäre. Finn findet dann die Zahl und malt dort ebenfalls einen Strich hin. (Familie Fuchs, Protokoll 1, Zeilen 114 bis 156)

Im letzten Besuch vor Finns Start im Kindergarten zeigt Franziska eine Liste, die gemeinsam mit dem Stundenplan und einem Brief an Finn, von der Kindergartenlehrperson an die Eltern versendet worden sei und aufführe, wie die Eltern ihr Kind in den letzten Tagen

vor dem Start zu Hause noch unterstützen und für den Start vorbereiten könnten (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4). Franziska meint, dass sie die meisten der aufgelisteten Punkte – z. B., dass die Kinder bei einem Nachbarskind spielen oder den Eltern beim Kochen helfen sowie einen regelmässigen Schlafrythmus haben sollten – mit Finn geübt habe bzw. erfüllen würde (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird Finn dahingehend auf seine Einschulung vorbereitet, dass er eine neue Kindergartentasche sowie neue Finken aussuchen darf (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4). Gemeinsam mit Franziska darf er an seinem ersten Tag im Kindergarten, bevor dieser am Nachmittag startet, auch ein neues T-Shirt für den Turnunterricht aussuchen gehen (vgl. Familie Fuchs, informelles Gespräch 1).

8.2.3 Finn als werdendes Kindergartenkind

Franziska meint im ersten Interview, dass für sie bereits frühzeitig klar gewesen sei, dass Finn regulär im Kindergarten werden kann, da er bei seinem Start bereits fast fünf Jahre alt sein würde. Sie habe dies bereits bei seiner Geburt ausgerechnet, ergänzt Franziska (vgl. Familie Fuchs, Interview 1). Finn wird von Franziska entsprechend als für sein Alter kognitiv weit beschrieben und als für den Kindergarten bereit eingeschätzt; in diesem Zusammenhang hebt sie vor allem sein Interesse an neuem Wissen und seine Selbstständigkeit hervor (vgl. Familie Fuchs, Interview 1). Franziska verwendet diesbezüglich den Begriff «Futter» und erklärt, dass Finn dieses Futter intensiv benötige und auch einfordere (ebd.). Ein weiterer Begriff, den Franziska für die Charakterisierung von Finn gebraucht, ist die Bezeichnung «Schwamm» (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 3). Sein Wissen teile Finn auch gerne, so Franziska.

«Und dann hat er kürzlich einmal eine Viertelstunde lang einen Monolog über Raketen und Astronauten gehalten. Das hat mich dann an den Kindergarten erinnert, wo du fragst, wer möchte etwas vom Wochenende erzählen. Und die einen sagen sowieso nichts und dann strecken drei, wo du genau weisst, die sprechen jetzt eine halbe Stunde. Und ich denke, er wird so einer, der ohne Punkt und Komma spricht und es kommt niemand mehr draus, weil niemand so lange zuhören mag.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 2, #00:46:16-9#)

Franziska betont dabei, dass sie froh um den Kindergarten sei, da oftmals sie mit Finn spielen und für Anregung im Alltag sorgen müsse und der Kindergarten ihr diese Aufgabe dann ein wenig abnehmen werde (vgl. Familie Fuchs, Interview 2). Für Franziska stelle sich daher weniger die Frage, inwiefern Finn mit dem Stoff im Kindergarten mithalten könne, sondern eher jene, wie sich das Verhalten von Finn mit den anderen Kindergartenkindern zeigen werde, wie sie im ersten Interview erklärt:

«Mich nimmt ein wenig wunder, wie reagiert er, wenn es Konflikte gibt. [...] Und ich kann mir bei Finn vorstellen, dass er vom Intellektuellen her schon mitkommt, aber so ein wenig das Soziale, Emotionale bin ich noch gespannt.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 1, #00:26:03-3#)

Sie betont diesen Gedanken zur Sozialkompetenz auch im zweiten Interview und meint, dass Finn im Umgang mit anderen Kindern oft seinen Willen durchsetze und, was sein Sozialverhalten anbelangt, in ihren Worten noch «Luft nach oben» habe (vgl. Familie Fuchs, Interview 2).

Zudem habe Finn ein Durcheinander mit der Kita und dem Kindergarten. Franziska meint, dass Finn in der Kita im Juli von der Babygruppe zu einer anderen Gruppe gewechselt sei, die nur aus Kindergartenkindern bestehe, und er nun das Gefühl habe, dass dies bereits der Kindergarten sei (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 3).

Ansonsten sei für Finn der Kindergarten noch nicht allzu stark ein Thema, meint Franziska. Sie beschreibt Finn diesbezüglich als Kind, das nicht so gerne über den Kindergarten spreche.

«Heute, als wir Frieda in die Kita gebracht haben, ist eine Mutter mit dem Kind gekommen und hat gesagt, ah, jetzt kommst du dann in den Kindergarten. Freust du dich? Und da hat er gerade irgendetwas anderes erzählt und man hat gemerkt, über das will er jetzt gar nicht so sprechen.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 2, #00:33:31-8#)

Wenn Finn von der Forscherin auf den Kindergarten angesprochen wird, wechselt er das Thema oder reagiert nicht (vgl. Familie Fuchs, Protokolle 3 und 4). Ansatzweise geht Finn während des Besuches anfangs August auf einen Hinweis der Forscherin ein, als er gefragt wird, ob er bereits Post von der Kindergartenlehrperson bekommen habe, und er daraufhin den Stundenplan zeigt, den er von der Kindergartenlehrperson erhalten hat (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 4).

8.2.4 Adaption des Familienalltages und (neue) Themen

Eine Woche nach Finns Start im Kindergarten berichtet Franziska per Telefon, wie sie als Mutter die ersten Tage erlebt habe (vgl. Familie Fuchs, informelles Gespräch 1). Sie erzählt dabei, dass der Start im Kindergarten gut verlaufen sei und sie Freude am Kindergarten habe. Als relevante Veränderung thematisiert Franziska den Kindergartenweg:

«Er ist sich sehr gewohnt, wenn wir zusammen unterwegs sind, dass wir viel stehen bleiben und uns umschaun. Und jetzt habe ich gemerkt, dass er fast nicht vom Fleck kommt und ich zuerst noch ein wenig üben muss, zügiger vorwärtszumachen. Weil meine Idee wäre dann, alle Wochen ein Stück weniger weit mitzugehen.» (Familie Fuchs, informelles Gespräch 1, #00:19:24-4#)

Während des Besuches anfangs September wird die Thematik des Kindergartenweges von Franziska erneut aufgegriffen. Franziska meint, dass Finn bereits ein Stück des Weges selbstständig absolviere, sie ihn jedoch von einer Seitenstrasse aus, von welcher sie bis zum Kindergarten sehe, noch beobachte und abwarte, bis Finn tatsächlich im Kindergarten angekommen sei (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 5). Im letzten Interview beschreibt Franziska die Situation mit dem Kindergartenweg wie folgt:

«Er wäre bereit, allein in den Kindergarten zu laufen, aber ich muss irgendwie auf Schleichwegen noch schauen gehen, jetzt ist er im Kindergarten angekommen. Ja, das ist für mich noch so spannend, mich so wahrzunehmen. [...] Und eben, die Erfahrung zeigt ja, es ist für ihn kein Problem, allein nach Hause zu kommen. Aber ich bin es, die noch den Übergang machen muss und sagen muss, hey, das mute ich dir jetzt zu.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 3, #01:03:22-0#)

Finn laufe am Mittag auch allein nach Hause, berichtet Franziska weiter; sie meint, dass sie als Mutter vor allem noch Zeit benötige, um sich von ihrem Kind loszulösen, und sie als Mutter noch ein wenig länger Übergang machen werde (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Der Kindergarten wirke sich für Franziska auch dahingehend auf ihren Alltag aus, dass sie eine veränderte Tagesstruktur wahrnehme; sie könne sich jedoch gut mit dieser identifizieren (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Sie finde beispielsweise den Donnerstag- und Freitagmorgen, wenn sie allein mit Frieda zu Hause sei, «fantastisch», da sie nun Dinge wie das Wäschewaschen rascher erledigen könne (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Dadurch, dass Finn den Nachhauseweg selbstständig absolviere, habe sie auch genügend Zeit, das Essen vorzubereiten (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 6).

Die Gestaltung der unterrichtsfreien Nachmittage wird von Franziska als Aufgabe beschrieben, in welche sie sich zu Beginn des Kindergartens habe einfinden müssen. Sie meint, dass sie versuche, wenn möglich nicht an Finns freien Nachmittagen einkaufen zu gehen, und es auch in Ordnung sei, Zeit zu Hause zu verbringen (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Entsprechend können die beiden Nachmittage nach der offiziellen Einschulung von Finn so beobachtet werden, dass sich Franziska nach dem Mittagessen mit dem Abwasch in der Küche beschäftigt und Finn in seiner Spielecke einer Malarbeit nachgeht bzw. mit Spielautos spielt und/oder eine Rätselseite am Esstisch löst (vgl. Familie Fuchs, Protokolle 5 und 6).

Als weitere neue Aufgaben werden von Franziska darüber hinaus der Besuch beim Schulzahnarzt sowie ein Anlass, an welchem alle Kinder des Schulkreises von Finn zu einer Laus-Kontrolle gehen müssen, erwähnt (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 6).

Ein Aspekt, der gemäss Franziska noch besser koordiniert werden könnte, ist die Abstimmung zwischen den Institutionen Kindergarten und Kita:

«Wir haben ihn bewusst eigentlich am Montag und am Dienstag in die Kita gegeben, also auch am Dienstag, wo er am Nachmittag noch einmal Kindergarten hat. [...] Und Finn hat den Dienstag nicht gerne, wo er nach dem Kindergarten in die Kita laufen muss, dann muss er sich von der Kita wieder aufrufen und wieder in den Kindergarten laufen. Und nach dem Kindergarten noch einmal in die Kita, weil er bis zum Feierabend dort ist. Er hat dann vor den Herbstferien einmal geweint und gesagt, dass er den Weg jeweils fast nicht mehr laufen mag. Und jetzt würde ich wie vielleicht eher sagen, wir lassen ihn, wenn er am Nachmittag Kindergarten hat, nachher nach Hause kommen.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 3, #00:56:12-4)

Franziska betont jedoch, dass der Kindergarten für ihren Alltag «Gold wert» sei und sie als Mutter das bekommen habe, was sie sich gewünscht habe.

«Wir hatten eine recht strenge Zeit, Finn und ich, dass ich irgendwie das Gefühl hatte, ich muss dieses Kind so beschäftigen und es ist streng mit ihm und ständig Diskussionen. Und das ist jetzt wirklich sehr cool. [...] Es ist spannend, er erzählt sehr viel, was geht.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 3, #00:02:54-0#)

Diese Veränderung der Beziehung zwischen Finn und Franziska wird von ihr als dadurch begünstigt beschrieben, dass sie mit dem Kindergarten ein gemeinsames Thema hätten, über welches sie sich austauschen könnten, und Finn es spannend finde, wenn Franziska aus ihrer Zeit als Kindergartenlehrperson berichte und er dies mit seinem Kindergartenalltag vergleichen könne (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). In diesem Zusammenhang thematisiert Franziska wiederum die Kindergartenlehrperson und meint, dass diese ihre Arbeit gut mache. Franziska erlebe sie als sehr entspannt und unaufgeregt (vgl. Familie Fuchs, informelles Gespräch 1; Interview 3). Dieser Eindruck wird von Franziska auch damit begründet, dass sie ein interessantes Elterngespräch mit der Lehrperson gehabt habe und es für sie spannend und schön gewesen sei, zu erfahren, wie diese Finn wahrnimmt und einschätzt (vgl. Familie Fuchs, Interview 3; siehe auch Abschnitt 8.2.5).

8.2.5 Finn als Kindergartenkind

Aus den vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass Finns Start im Kindergarten von Franziska als gelungen wahrgenommen und dargelegt wird. Sie beschreibt Finn dabei als erfüllt und zufrieden und dass er jeweils mit vielen Eindrücken und neuen Ideen nach Hause komme (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Finn werde auch viel gelobt und sie habe auch schon von anderen Eltern gehört, dass Finn sehr offen sei (vgl. ebd.). Er lasse sie als Mutter an seinem Kindergartenalltag teilnehmen (vgl. Abschnitt 8.2.4) und erzähle oft von seinen Erlebnissen im Kindergarten (vgl. Familie Fuchs, Interview 3; Protokoll 5). Er setze

beispielsweise die Regeln, die er im Kindergarten einhalten muss, auch im Familienalltag um (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 5).

Auch die Integration in der Kindergruppe sei für Finn kein Problem, erzählt Franziska im letzten Interview und meint diesbezüglich:

«Also bei der Sozialkompetenz meines Sohnes bin, glaube ich, ich das Problem. Also, dass ich so eine starre Vorstellung und hohe Erwartung habe, wie es sein muss. Und die Kindergärtnerin hat gesagt, es laufe gut und nein, Konflikte könne sie sich nicht an einen erinnern.» (Familie Fuchs, Franziska, Interview 3, #00:26:21-9#)

Finn wollte auch schon anderen Kindern Briefe schreiben, als diese krank waren, und sie habe ihn darin unterstützt – oder auch darin, Kinder aus dem Kindergarten zu sich nach Hause einzuladen, so Franziska (vgl. Familie Fuchs, Interview 3). Finn habe darüber hinaus, wie von Franziska im letzten Interview erzählt wird, mit dem Start in den Kindergarten nun auch sein Durcheinander mit der Kita und dem Kindergarten lösen können und komme in beiden Institutionen, sowohl als Kindergarten- wie auch als Kita-Kind zu dem von Franziska beschriebenen, benötigten «Futter» (vgl. Familie Fuchs, Interview 3, siehe auch Abschnitt 8.2.3).

Gegenüber der Forscherin berichtet Finn beispielsweise beim Mittagessen von seinen Erlebnissen und dabei vom Spiel mit einem Jungen und dass er mit diesem Jungen sein Znüni geteilt habe (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 5). Es wird von Franziska, mit Finns Einverständnis, zudem arrangiert, dass die Forscherin Finn allein vom Kindergarten abholen gehen kann. Auf dem Nachhauseweg vom Kindergarten berichtet Finn von einem Brief, den er Franziska und Frank nach Hause bringen müsse, da er in den nächsten Wochen einen Waldtag haben werde und mit diesem Brief die Eltern informiert würden (vgl. Familie Fuchs, Protokoll 6). Er erzählt auch, was er an diesem Morgen im Kindergarten erlebt habe, und erwähnt dabei das Znüni und das Freispiel (vgl. ebd.).

8.3 Fallreflexion

Finn wächst in einer Familie auf, die sich in der Form so herstellt, dass Franziska als Mutter zu einem grösseren Teil für die Betreuung der Kinder zuständig ist und Frank seiner vollzeitlichen beruflichen Tätigkeit nachgeht. Nebst der Betreuung durch Franziska wird Finn während der Feldphase einmal in der Woche von seiner Grossmutter (vor der Einschulung) sowie zweimal in der Woche in der Kita ausserfamiliär betreut. Nicht nur durch diese vorgegebenen und wiederkehrenden Strukturen, sondern auch durch Franziskas aktive Herstellung und Gestaltung des Alltages an ihren Betreuungstagen scheint Finn so-

wohl Routinen wie auch Abwechslung in seinem Alltag – während der Feldphase – zu erleben; er kann innerhalb dieses Alltages als in seinen Interessen gefördert beschrieben werden. Damit lässt sich konstatieren, dass Finn einerseits in der Kernfamilie anregungsreich aufwächst und sozialisiert wird und diese Sozialisation durch einen hohen Kommunikationsanteil geprägt zu sein scheint. Im Rahmen der Kita wird es Finn zudem ermöglicht, einen ausserfamiliären Lernort zu besuchen. Finn wird somit innerhalb dieser rahmenden Bedingungen zu seiner Kindergartenfähigkeit verholfen (vgl. Abschnitt 2.4).

Im Kontext dieses Doing Family (vgl. Abschnitt 4.2.3) wird Finns Einschulung von Franziska als ein Ereignis her- und dargestellt, an welchem sie durch ihren beruflichen Hintergrund ein besonderes Interesse zu haben scheint; dieses scheint sie auch aktiv im Familienalltag entfalten zu wollen. Diesbezüglich kann die Lesart entworfen werden, dass Franziska die Einschulung sowohl als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes wie auch als ehemalige Kindergartenlehrperson erlebt und gestaltet und daher von einer Doppelrolle während der Transition gesprochen werden kann. Die praktische Annäherung erfolgt in dieser Lesart einerseits in Franziskas Funktion als Mutter, die mit der Übernahme organisatorischer Aufgaben (wie der Organisation der neuen Kita-Tage) in Verbindung gebracht werden kann, sowie andererseits in ihrer Rolle als ehemalige Kindergartenlehrperson, wobei sich diesbezügliche Praktiken in der Teilnahme an Anlässen (z. B. am Informationsabend sowie am Besuchstag) äussern, damit sie die Kindergartenlehrperson kennenlernen kann. Diese Praktiken können demnach auch als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020, S. 199) in der Familie Fuchs festgehalten werden. Hinzu kommt die Förderung von Finn, die in der entworfenen Lesart von Franziskas Doppelrolle als umfassend beschrieben werden kann; als weitere integrierte Praktiken können Bastel- und Schreibübungen, das Üben der Selbstständigkeit von Finn und der Besuch der Bibliothek festgehalten werden. Finn wird von Franziska darüber hinaus hinsichtlich seines zukünftigen Kindergartenweges ‹geschult› und ihm wird die Bedeutung der Route des Weges erläutert. Der Kindergartenweg erhält in der Relevanzsetzung von Franziska so bereits vor der offiziellen Einschulung einen emotionalen Charakter. Franziska scheint sich als Mutter eines werdenden Kindergartenkindes ebenfalls mit der Ablösung zu beschäftigen und bereits gewisse Herausforderungen für sich als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes zu antizipieren. Dass Franziska mit Finns Einschulung dennoch eine Erleichterung für ihren Alltag antizipiert, kann – um der Logik der Doppelrolle zu folgen – als Ablösung der Rolle der ‹persönlichen› Kindergartenlehrperson von Finn durch den Kindergarten interpretiert

werden.

Im Gegensatz zu Franziska, welche die Transition in den Kindergarten vor diesem Hintergrund als für sie wichtiges Ereignis entwirft, bearbeitet und praktisch herstellt sowie Finn aktiv zu seiner Kindergartenfähigkeit verhilft (vgl. Abschnitt 2.4), scheint sich Finn weniger mit seinem bevorstehenden Kindergartenstart zu beschäftigen. Er spricht zwar während der Feldphase viel und oft, jedoch relativ selten über den Kindergarten. Als zukünftiges Kindergartenkind wird er dennoch mit unterschiedlichen Situationen konfrontiert, die – beispielsweise aufgrund seines Gruppenwechsels in der Kita – einerseits bei ihm für Verwirrung sorgen; andererseits kann er auch als neugierig (z. B. bei der Betrachtung seines Stundenplans) bezeichnet werden. Von Franziska wird Finn als werdendes Kindergartenkind beschrieben, das bereit für den Kindergarten und lernwillig sei und – abgesehen von seiner Sozialkompetenz – keine allzu grossen Herausforderungen bei seinem Start erleben sollte.

Nach seiner Einschulung thematisiert Finn den Kindergarten öfter von sich aus, was insbesondere während seiner Abholung vom Kindergarten oder auch beim Mittagessen festgehalten werden kann. Finn kann somit als Kindergartenkind beschrieben werden, welches offen vom Kindergarten erzählt; der Kindergarten als Institution musste für Finn folglich zuerst starten, um ihn für seine Wahrnehmung relevant und zu einem Ereignis zu machen, von welchem er erzählen möchte und welches er aktiv erlebt. Als Mutter eines Kindergartenkindes ist sich Franziska sicher, dass sich der Kindergarten sowohl für Finn wie auch für sie selbst positiv auswirke. Dass Finn im Kindergarten anscheinend auf die Anregung stösst, die er gemäss Franziska nötig habe, scheint wiederum für Franziska zu bedeuten, dass sie einerseits als Mutter eines Kindergartenkindes weniger oft selbst anregende Momente zu kreieren hat und darüber hinaus als ehemalige Kindergartenlehrperson den erhofften Einblick in ihren zurückliegenden Berufsalltag erhält. So können integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020), die Franziska nach dem Start des Kindergartens relevant macht bzw. die bei ihr beobachtet werden können, dahingehend festgehalten werden, dass die Gestaltung der Nachmittage angepasst wird, mit Finn über den Kindergarten gefachsimpelt wird oder kindergartenbezogene Anlässe (wie das Elterngespräch oder der Zahnarzt) besucht und für Finn organisiert werden. Finn wird darüber hinaus darin unterstützt, Briefe zu schreiben, und auf seinem Kindergartenweg begleitet. Hinsichtlich des Letzteren stellt sich Franziska, wie bereits vor dem Start des Kindergartens, als sich selbst reflektierend dar. Der Kindergartenweg scheint somit für Franziska zum «Herz» (vgl.

Wanka 2020, S. 200) ihrer Transition zu werden; der innere Konflikt, in dem sie sich anscheinend diesbezüglich befindet, könnte u. a. aufgrund der Doppelrolle im Sinne der entworfenen Lesart zustande kommen. Darüber hinaus scheint insbesondere für Finn die Kita einen gewissen Stellenwert in seiner Transition einzunehmen. Sowohl vor wie auch nach der Einschulung scheint er seine Transition als mit der Kita zusammenhängend zu erleben und auch aktiv zu gestalten.

9 Fallbeschreibung Familie Lüthi

Nachfolgend wird die Familie Lüthi fallzentriert beschrieben; auch in diesem Kapitel wird der erläuterten Logik der Fallbeschreibung – Familie als Kontext (vgl. Abschnitt 9.1), die Transition in den Kindergarten in der Familie (vgl. Abschnitt 9.2), Fallreflexion (vgl. Abschnitt 9.3) – gefolgt (vgl. Abschnitt 4.2.4).

9.1 Familie als Kontext

Die Familie Lüthi sind die Mutter Laura (31), der Vater Lukas (32) sowie die drei Kinder Lia (4), die während der Feldphase in den Kindergarten eintreten wird, Loris (3) und Liam, der im April der Feldphase zur Welt kommt. Lia wird den Kindergarten mit einem reduzierten Pensum besuchen, wobei in der Wohngemeinde der Familie Lüthi die Möglichkeit besteht, das Kind lediglich an vier von sechs Halbtagen in den Kindergarten zu bringen, und Lia dieses Pensum absolvieren wird (vgl. Abschnitt 1.1).

Laura und Lukas sind verheiratet und beide in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Lukas ist zu 100 % als selbstständig erwerbender Softwareentwickler tätig und Mitinhaber einer Firma. Laura, die eine Ausbildung zur Pflegefachfrau absolviert hat, ist während der Feldphase für die Betreuung der Kinder zuständig und bezeichnet sich selbst als Familienmanagerin.

Die Familie lebt in einer ländlichen Gegend in einer 4.5-Zimmer-Wohnung. Den Hauptteil der Wohnung bildet der grosse, offene Wohn- und Küchenbereich; daran grenzen das Elternschlafzimmer, zwei Badezimmer, ein Zimmer, das als Büro genutzt wird, sowie das Kinderzimmer von Lia und Loris an. Das Kinderzimmer, welches mit einem Kajütenbett ausgestattet ist, dient den beiden Kindern ebenfalls als Spielzimmer. Um die Wohnung, die sich im Parterre eines Zweifamilienhauses befindet, ist eine Rasenfläche angelegt, die sowohl als Aussenspielplatz für die Kinder, ausgestattet mit einem Schaukel- und Kletterturm sowie einem Trampolin, sowie als Garten für Laura und zum Verweilen auf den jeweiligen Terrassen dient. Der Ort, in welchem Lia den Kindergarten besuchen wird, ist zu Fuss ca. 15 Minuten entlang der Hauptstrasse entfernt.

9.1.1 Familienalltag

Die Familie Lüthi nimmt kein familienergänzendes Betreuungsangebot in Anspruch. Laura erklärt, dass für sie die Zeit mit der Familie an erster Stelle komme und sie sich deswegen, nach einer kurzen beruflichen Phase, bewusst dazu entschieden habe, die Betreuung der Kinder als ihre Hauptaufgabe zu übernehmen (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Von Laura

wird jedoch ebenfalls betont, dass es für sie wichtig sei, den Kindern gerade deswegen auch regelmässig ausserfamiliäre Betreuungssettings zu organisieren – auch damit sie und Lukas Zeit zu zweit verbringen können. So beschreibt Laura die Wochenenden der Familie Lüthi als oftmals mit einem Besuch bei ihren oder Lukas' Eltern verbunden, wobei die Kinder jeweils dort übernachten würden; sie sei froh um diese Auszeit (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Laura erzählt zudem, dass die Familie jeweils am Sonntag die Kirche in der Nachbargemeinde besuche und Lia und Loris auch dort, für eine kurze Zeit, fremdbetreut würden (vgl. ebd.).

Der Familienalltag, der während der Feldphase von Laura mit Lia und Loris sowie ab Ende April auch mit Liam hergestellt und gezeigt wird, kann als primär in den vier Wänden oder im Garten der Familie stattfindend erfasst werden. Lia und Loris können so oftmals dabei beobachtet werden, wie sie selbstständig mit Lego-Bauklötzen spielen, malen oder basteln sowie im Garten schaukeln, klettern oder auf dem Trampolin springen (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1, 2 und 3). Entsprechend kann das gemeinsame Spiel zwischen den beiden Kindern als Ritual in der Familie Lüthi bezeichnet werden. Die Spielorte wechseln dabei im Verlauf der Familienbesuche oftmals nach einiger Zeit und es lässt sich beobachten, dass sich Lia sowie Loris jeweils gegenseitig Ideen für neue Spiele geben (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1 und 3). Mit der Geburt von Liam ereignet sich während der Feldphase eine Besonderheit, die insbesondere für Laura einen veränderten Rhythmus und mehrere neue Aufgaben mit sich bringt; ab diesem Zeitpunkt kann sie als hauptsächlich für die Pflege des Neugeborenen zuständig beschrieben werden. Es lassen sich jedoch auch Lia und Loris dabei beobachten, wie sie ihren kleinen Bruder im Wagen in der Wohnung umherschoben oder ihn halten sowie bei seiner Pflege helfen wollen (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 2 und 3). Laura kann als dem Geschehen – sei dies dem Spiel der Kinder drinnen oder draussen sowie auch dem ‹Spiel› mit Liam – mehrheitlich freien Lauf lassend beschrieben werden und beschäftigt sich währenddessen oftmals mit anderen Tätigkeiten. Der Alltag von Lia und Loris kann während der Feldphase daher als zu einem grossen Teil frei wähl- und gestaltbar charakterisiert werden; nur selten sind Momente zu registrieren, in welchen sie einer Spielidee nicht nachgehen können. Als zum Familienalltag dazugehörendes Ritual, welches sich während der Feldphase zu unterschiedlichen Zeiten beobachten lässt, sind die von Laura für Lia und Loris zubereiteten (Zwischen-)Mahlzeiten zu bezeichnen, die gemeinsam am Esstisch oder im Garten eingenommen werden und für die sich die Familie entsprechend Zeit nimmt (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 2, 3 und 5).

9.1.2 Umgangsformen

Die Umgangsformen können in der Familie Lüthi insbesondere als Interaktionen zwischen Lia und Loris sowie zwischen Laura und Lia bzw. zwischen Laura und sowohl Lia wie auch Loris beobachtet werden. Zwischen Lia und Loris lassen sich während ihrer gemeinsamen Spielmomente sowohl interaktive und sich gegenseitig unterstützende Momente als auch Auseinandersetzungen und somit Momente der Uneinigkeit zwischen den Kindern beobachten (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1, 2 und 5). Die Beziehung zwischen Lia und Loris kann entsprechend als eng bezeichnet werden und Laura betont diesbezüglich, dass die Kinder nicht mit-, jedoch auch nicht ohneinander könnten (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Wenn es zu Konflikten zwischen Lia und Loris kommt, kann Laura als diese schlichtend beobachtet werden; es wird sichtbar, dass sie sich für das Lösen der Konflikte Zeit nimmt und sich beispielsweise mit den beiden Kindern an den Tisch setzt und bespricht, welche Verhaltensweisen in bestimmten Situationen erwünscht und welche weniger erwünscht sind bzw. was eine Verhaltensweise beim anderen Kind auslösen könnte (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1 und 5). Entsprechend lassen sich in der Familie Lüthi Verhaltensregeln beobachten, die den Umgang zwischen den Kindern rahmen, und Laura kann als die Vermittlerin dieser Regeln beschrieben werden. Laura meint diesbezüglich, dass sie von Lia, da sie das älteste Kind ist, auch etwas mehr Selbstständigkeit verlange:

«Ich merke, bei ihr als erstes Kind habe ich höhere Erwartungen, als ich es bei Loris habe. [...] Und sie war erst 15 Monate alt, als Loris zur Welt gekommen ist, und hat schon sehr bald einmal ein wenig selbstständig sein müssen und hat auch sehr schnell schon angefangen, sich selbst anzuziehen. [...] Und durch das, dass sie schon nur das Interesse daran hatte, habe ich sie machen lassen und dann auch gewollt, dass sie das möglichst rasch kann. Weil ich gemerkt habe, das entlastet mich dann auch.» (Laura, Interview 1, #00:36:45-8#)

9.2 Die Herstellung der Transition in der Familie Lüthi

Eingebettet in den eben skizzierten rahmenden Kontext wird nachfolgend dargelegt, wie die Transition in den Kindergarten in der Familie Lüthi erlebt und gestaltet wird. Dabei werden in einem ersten Schritt die Themen und Praktiken aufgeführt, die vor dem Start von Lia im Kindergarten von Laura relevant gemacht werden und in einem zweiten Schritt jene nach Lias offizieller Einschulung. Bedeutsam für die Ausführungen ist somit insbesondere die Perspektive von Laura, der Mutter.

9.2.1 Bedeutung und Organisation der Einschulung von Lia

Laura macht im ersten Interview auf die Frage hin, was der Kindergarteneintritt für sie als Mutter bedeute, relevant, dass sie ab diesem Zeitpunkt einer bis anhin unbekanntem Person werde vertrauen müssen (vgl. Familie Lüthi, Interview 1).

«Auch pädagogisch, dass ich hinter dem gerne stehen möchte, was sie Lia weitergibt. Dort bin ich sehr gespannt, welche Pädagogik die Kindergartenlehrperson weitergibt und wie es sich dann auch zu Hause auswirkt. Weil es hat natürlich einen extremen Einfluss auf das gesamte Familiensystem, ob es eine Kindergartenlehrperson ist, die sehr viel mit den Kindern nach draussen geht [...], oder ob es eine Person ist, die sehr viel drin sitzt (lacht). Und dann kommt Lia nach Hause und muss hier alle Energie rauslassen und wir sind vielleicht dann alle schon müde vom Morgen.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 1, #00:08:30-9#)

Hinsichtlich der im Interview-Ausschnitt erwähnten Pädagogik konkretisiert Laura auf Nachfrage, dass in ihren Augen eine gute Kindergartenlehrperson die Kinder auf ihrem persönlichen Entwicklungsstand abhole und versuche, das Potenzial aus jedem Kind herauszuholen sowie die Kinder durch eigene Erfahrungen ins Lernen kommen zu lassen (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Laura erzählt in diesem Zusammenhang, dass sie sich auch Gedanken zum Thema «Homeschooling» gemacht und diesbezüglich Informationen im Internet oder auch via Dokumentarsendungen eingeholt habe (vgl. ebd.). Diese Idee musste sie jedoch wieder verwerfen, da sie wegen der beiden anderen Kinder dem Unterrichten von Lia nicht hätte gerecht werden können, so Laura (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Sie betont jedoch:

«Ich behalte es mir aber vor, wenn ich gravierend Veränderungen bei Lia beobachten würde, dann würde ich nicht lange überlegen und sie lieber rausnehmen und schauen, ob es besser wird oder nicht. Halt einfach, wenn es darum geht, wie ihr Spielverhalten ist und ob sie dann immer noch gut selbst spielen kann oder extrem berieselt wird und dann zu Hause das Gefühl hat, sie müsse weiter berieselt werden.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 1, #00:08:30-9#)

Den Umstand, dass neben Lia auch noch zwei weitere Kinder in der Familie Lüthi von ihr betreut werden, bringt Laura zudem mit dem Kindergartenweg in Verbindung und erklärt, dass Lia – aufgrund der Organisation des Alltages mit Loris und Liam – bald gefordert sein werde, den Weg selbstständig zu absolvieren (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 2).

«Ich habe jetzt auch schon angefangen, wenn wir den Weg laufen, der zum Kindergarten geht, dass ich sage, Lia, lauf du bitte voraus. Und du schaust bitte mit den Autos. Weil ich schon möchte, dass sie das möglichst bald kann. Also im Moment habe ich das Gefühl, ich laufe vielleicht eine Woche mit und dann muss sie diesen Weg allein schaffen können.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 1, #00:29:03-8#)

Das Üben des Kindergartenweges kann auch beobachtet werden. Während Laura mit Lia den Weg vom Wohnort der Familie zum Kindergarten läuft, gibt sie ihr Hinweise, an welchen Orten sie besonders achtgeben muss, weil eine Seitenstrasse in die Hauptstrasse einbiegt, oder wie sie den Zebrastreifen überqueren soll. Sie zeigt Lia zudem jenen Ort, an welchem dann jeweils ein Junge, der mit Lia im selben Kindergarten eingeschult wird, auf Lia warten werde. Laura erklärt, dass sie nicht genau wisse, ob der Junge dann gemeinsam mit seiner Mutter hier warten oder allein mit Lia den Weg laufen werde (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 3).

9.2.2 Vorbereitung

Auf die Frage hin, was Laura zur bewussten Förderung von Lia im Alltag tue, erklärt sie, dass sie Lia in ihrer Sozialkompetenz und für den Umgang mit ihrem Umfeld sensibilisiere.

«Wenn Lia etwas nicht passt, dann schreit sie, oder wenn sie etwas von mir will, dann schreit sie [...]. Und dort sage ich jeweils, dass sie das im Kindergarten dann nicht machen kann, sonst hätte sie dann keine Freunde. [...] Irgendwie noch ein wenig sensibilisieren dafür, dass dies nicht der Umgang ist, den sie mit der Welt praktizieren kann. [...] Und auch so grundsätzliche Manieren, wie beim Essen den Mund geschlossen haben oder die Hände waschen nach dem WC und den Po selbst putzen können. [...] Die Haare frisieren ist mir wichtig, wo ich finde, wenn sie in den Kindergarten geht, dann will ich nicht, dass sie chaotische Haare hat. Ich weiss nicht, vielleicht bin ich auch ein wenig zu streng dort. Aber ich will, [...] dass sie eine Frisur hat. Sie muss nicht herausgeputzt in den Kindergarten kommen, aber irgendwie so ein wenig ein Verständnis dafür haben, sich bereit für den Tag zu machen.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 2, #00:10:22-5#)

Während des Besuches im Juli erklärt Laura, dass sie für das Frisieren am Morgen jeweils Zeit einrechnen müsse und es jetzt schon ein wenig übe (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 4). Schulähnliche Praktiken, die in der Familie Lüthi darüber hinaus beobachtet werden können, sind das Malen und Basteln sowie das Vorlesen von Bilderbüchern (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1, 2 und 5). In diesen Momenten zeigt sich Laura als unterstützend und hilft Lia beispielsweise bei ihren Bastelprojekten:

Laura sitzt mit Lia und Loris in deren Kinderzimmer auf dem Teppich am Boden. Es sind unzählige Lego-Bauklötze auf dem Teppich verteilt; die beiden Kinder haben ein Lego-Haus gebaut. Loris geht dann aus dem Zimmer und kommt mit zwei Kartonkisten um die Beine herum zurück. Er ruft ins Zimmer, dass alle seine Beine begutachten sollen, und beginnt zu lachen. Es sieht aus wie ein Roboter. [...] Lia findet es offensichtlich auch eine gute Idee mit den Kisten, geht sich ebenfalls zwei holen und kommt mit diesen ins Zimmer zurück. Sie zieht sich die Kisten über die Beine und versucht aufzustehen. Die Kisten sind jedoch zu lang und sie kann so nicht stehen. Laura meint, dass bei den Kisten noch ein wenig abgeschnitten werden muss, damit die Kinder dann damit umherlaufen können. Sie bittet Lia, das «Japanmesser» aus der Küche holen zu gehen. [...] Lia geht aus dem Zimmer hinaus und kommt dann mit etwas Langem, Orangem zurück. Laura muss lachen und meint, dass dies nicht das Japanmesser wäre. [...] Lia meint dann, dass sie nicht wisse, welches das Japanmesser wäre. [...] Laura geht dann gemeinsam mit Lia wieder aus dem Zimmer und sie holen das Messer.

Dann kniet sich Laura auf den Boden und schneidet die Kartonschachteln für die Kinder zu- recht. Zuerst bekommt Lia ihre Kartonbeine und dann Loris. (Familie Lüthi, Protokoll 1, Zeilen 218 bis 234)

Eine vorbereitende Komponente bilden aus Lauras Perspektive darüber hinaus die Artefakte (Finken, Turnschuhe und ein Rucksack), die sie für Lia organisieren müsse (vgl. ebd.).

9.2.3 Lia als werdendes Kindergartenkind

Zu Beginn der Feldphase meint Laura, dass Lia von der Entwicklung her bereit für den Kindergarten sei. Sie erklärt, dass Lia gut bei einer Aufgabe verweilen oder auch bei einer Geschichte zuhören könne (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Dies hätten auch die Betreuungspersonen der Kirche (vgl. Abschnitt 9.1.1) bestätigt:

«Und ich habe dort auch schon mit jemandem gesprochen und gefragt, wie es so ein wenig geht mit dem Stillsitzen, und da hat sie gesagt, sie sei schon sehr eine Aktive, aber es geht gut.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 2, #00:13:45-2#)

Lia wird darüber hinaus von Laura als selbstständig beschrieben und darin gefördert (vgl. Abschnitt 9.1.2), was in den Augen von Laura dazu führe, dass Lia – auch aufgrund ihres Charakters – in den Kindergarten passen werde (vgl. Familie Lüthi, Interview 1). Das selbstständige Tun kann während den Familienbesuchen auch in den Freispielmomenten von Lia und Loris beobachtet werden (vgl. Abschnitt 9.1.1) und Lia ebenfalls die Forscherin selbstständig zum Spiel auffordert und offen auf diese zugeht (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 1, 2 und 3).

Laura habe auch nie an der Einschulung von Lia gezweifelt (vgl. ebd.). Lia sei stolz darauf, in den Kindergarten gehen zu können, und finde es – in den Worten von Laura – «cool» (vgl. Familie Lüthi, Interview 2).

Eine potenzielle Herausforderung, die Lia als zukünftiges Kindergartenkind beschäftigen könnte, sieht Laura darin, dass Lia teilweise Mühe mit der Verabschiedung von Laura habe:

«Was ich jetzt noch nicht weiss, ist, ob sie dann wirklich jeweils auch bleiben will. Weil jetzt in der Sonntagsschule muss ich oft noch kurz bleiben, bis irgendwie eine Geschichte anfängt, und dann klammert sie sich jeweils richtig an mich. Und da bin ich gespannt, wie es dann im Kindergarten sein wird.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 1, #00:45:19-7#)

Lia selbst zeigt und beschreibt ihre Perspektive auf den Kindergarten einerseits während des Übens des Kindergartenweges – sie erwähnt, dass sie sich auf das Malen und Basteln im Kindergarten freue – und andererseits dann, als sie von ihrem Besuchstag im Kindergarten erzählt:

Lia setzt sich mit einem Bilderbuch auf das Sofa und fragt, ob die Forscherin ihr das Buch vorlesen könne. Loris ist ebenfalls zum Sofa gekommen und will die Geschichte auch hören. Die Forscherin fragt Laura, ob sie Geschichten jeweils in Hochdeutsch vorlesen würde. Sie meint «nein» und dass sie jeweils in Mundart vorlesen würde. [...] Lia meint dann, dass im Kindergarten auch niemand Hochdeutsch gesprochen hätte und alle Schweizerdeutsch gesprochen hätten. Die Forscherin fragt, ob Lia im Kindergarten gewesen sei. Lia meint «ja», woraufhin die Forscherin Lia fragt, ob es ihr gefallen habe, und Lia wiederum mit «ja» antwortet. [...] Lia meint dann, dass sie nun jeden Tag etwas ausmalen könne, bis sie in den Kindergarten komme, und möchte ihr Ausmal-Blatt gerne zeigen. Sie geht es im Büro-Zimmer holen und kommt dann wieder zurück zum Sofa. Sie zeigt, was sie im Kindergarten alles erhalten hat, und streckt der Forscherin eine Mappe entgegen. Es ist ein Stundenplan und ein grünes Blatt, auf welchem abwechselnd eine Raupe und ein Schmetterling abgebildet sind. [...] Lia erklärt, dass sie beim letzten Bild dann im Kindergarten wäre. Die Forscherin fragt auch noch, ob Lia sich freuen würde, und sie meint «ja». (Familie Lüthi, Protokoll 2, Zeilen 121 bis 169)

Zudem zeigt Lia ihren neu erhaltenen Rucksack und erklärt, dass sie dann jeweils diesen und auch ihren Sportbeutel in den Kindergarten mitnehmen müsse (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 3).

9.2.4 Adaption des Familienalltages und (neue) Themen

Laura erzählt während des Besuches, der im Verlauf der ersten Kindergartenwoche von Lia stattfindet, dass sie damit angefangen habe, jeweils am Morgen etwas vorzukochen, da sie sonst – mit dem Abholen von Lia im Kindergarten und dem Nachhauseweg – erst relativ spät mit dem Essen beginnen könnten (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 4). Sie meint in diesem Zusammenhang, dass Lia den Kindergartenweg noch nicht selbstständig gehe, wie sie sich das gewünscht hätte, und sie in dieser ersten Woche jeden Morgen mit ihr hinlaufen und sie am Mittag jeweils wieder abholen gehen musste. Laura sei nun auch klar, dass es für Lia etwas anderes sei, vor dem Start hypothetisch über den Weg zu sprechen, als den Kindergartenweg nach dem Start tatsächlich jeden Tag selbstständig zu meistern (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 4).

An der Tatsache, dass Lia den Hinweg zum Kindergarten nicht selbstständig geht, ändert sich bis zu den Herbstferien nichts, wie Laura Mitte September berichtet (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 6). Auch wenn Lia zwischenzeitlich am Morgen zu Hause allein losgelaufen sei, um unterwegs den Jungen und seine Mutter zu treffen und gemeinsam mit ihnen zum Kindergarten zu laufen, nehme Lia nun jeden Morgen wieder die Begleitung von Laura in Anspruch. Laura begründet dies damit, dass es ab jenem Zeitpunkt schwierig geworden sei, als Lia einmal an einem Morgen den Jungen und die Mutter verpasst habe, da sie etwas zu spät zum Treffpunkt gekommen sei. Dann habe die Kindergartenlehrperson Laura angerufen, um nachzufragen, wo Lia sei. Es habe sich dann herausgestellt, dass Lia beim

Treffpunkt gewartet habe, da sie ja nicht gewusst habe, dass der Junge und die Mutter bereits gegangen waren. Laura meint, dass an diesem Tag zum Glück Lukas zu Hause gewesen sei und Lia dann in den Kindergarten begleitet habe (vgl. ebd.). Zusätzlich zu diesem Vorfall habe sich Laura einmal am Mittag verspätet und als sie schliesslich im Kindergarten angekommen sei, sei Lia nicht mehr dort gewesen. Sie habe Lia dann unterwegs gefunden, gemeinsam mit dem Jungen und der Mutter. Dann habe die Mutter des Jungen Laura ein schlechtes Gewissen gemacht und gemeint, dass sie Lia doch sowieso den Weg noch nicht selbst laufen lassen sollte (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5). Laura sei in diesem Moment bewusst geworden, dass ihre Erziehung und ihre Handlungen nun sozusagen öffentlich seien und sich auch andere Eltern ein Urteil darüber bilden könnten (vgl. ebd.).

Damit wird der Kindergartenweg – als Thema für Laura als Mutter eines Kindergartenkindes – auch im letzten Interview noch einmal von ihr aufgegriffen. Sie berichtet, dass sie nach den Vorfällen erneut mit Lia üben wollte, diese den Weg selbstständig laufen zu lassen, Lia jedoch mehrere Male weinend wieder nach Hause gekommen sei und Laura es nun akzeptiert habe, dass sie Lia jeweils in den Kindergarten begleiten müsse (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Interessanterweise komme Lia jedoch selbstständig nach Hause, ergänzt Laura (vgl. ebd.). Laura betont allerdings, dass der Übergang in ihren Augen noch nicht abgeschlossen sei und dies für sie erst dann der Fall sein werde, wenn Lia auch den Hinweg selbstständig laufen könne (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Vor diesem Hintergrund wird von Laura insbesondere der Morgen als verändert beschrieben:

«Am Anfang ging das sehr gut, so das Paratmachen am Morgen. Und das ist jetzt schon herausfordernder geworden, so das Dranbleiben, sagen, jetzt musst du dich anziehen gehen, jetzt müssen wir die Haare machen. [...] Und dann will Lia nicht kämmen und ich finde, dass ich sie jedoch ungekämmt nicht in den Kindergarten lassen will, dann muss ich meistens schon während dem Frühstück ein wenig stressen. Und dann noch anziehen, was ich als die grösste Herausforderung empfinde. [...] Am Schluss ist es meistens hektisch und manchmal gibt es ein Geschrei. Es geht dann gut, wenn ich bereits um 05.45 Uhr aufstehe. Aber [...] jeden Morgen bereits um diese Uhrzeit aufstehen, das kann es irgendwie auch nicht sein (lacht).» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:11:47-6#)

Laura erklärt, dass das frühe Aufstehen auch deshalb für sie fast unmöglich sei, weil sie sich in der Nacht ebenfalls um Liam kümmern müsse und am Morgen so lange wie möglich schlafen möchte. Sie meint im letzten Interview, dass der Eintritt von Lia in den Kindergarten eine strenge Zeit gewesen sei und dass aufgrund des Kindergartens der Alltag für sie ja nicht einfach aufhöre (vgl. Familie Lüthi, Interview 3).

Wenn Lia zu Hause sei, dann seien die Tage bzw. Nachmittage ähnlich geblieben, meint Laura ergänzend, und dass Lia und Loris jeweils am Nachmittag ihr gemeinsames Freispiel, das sie aufgrund des Kindergartens am Morgen nicht mehr hätten, nachholen würden (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5). Entsprechend kann die Familie Lüthi bei den zwei Besuchen nach der offiziellen Einschulung so beobachtet werden, dass Lia und Loris einerseits gemeinsam in ihrem Spielzimmer ‹Winter› spielen oder Lia nach dem Mittagessen gleich in den Garten geht und dort mit Loris gemeinsam schaukelt (vgl. Familie Lüthi, Protokolle 5 und 6).

Wie bereits in Zusammenhang mit dem Kindergartenweg und der Konfrontation mit der Mutter des Jungen, macht Laura ihren Erziehungsstil auch hinsichtlich der Kindergartenlehrperson und der Art und Weise, wie dieser in Lias Verhalten im Kindergarten sichtbar werde, relevant. Laura meint, dass die Kindergartenlehrperson im Elterngespräch erzählt habe, dass Lia sie teilweise herausfordere und ihre Grenzen teste:

«Sie versucht einfach bei allem noch irgendetwas rauszuholen und noch zu diskutieren. [...] Und ich habe der Kindergartenlehrperson ganz klar gesagt, es sei für mich auch eine Herausforderung. Aber ich bin auch der Ansicht, dass ich sie zu Wort kommen lassen will und sie auch sagen darf, wenn sie nicht einverstanden ist. Ich will nicht ein Schäfchen heranziehen, das immer macht, was ich sage. Es ist einfach herausfordernd, ein so rebellisches Kind zu haben. [...] Und ich habe nicht das Gefühl, dass ich zu Hause keine Leitplanken habe. Das habe ich auch Lukas gefragt, ob ich mich überschätzte (lacht).» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:07:32-8#)

Laura ergänzt, dass sie mit der Kindergartenlehrperson ein gutes Verhältnis und das Gespräch als sehr produktiv und offen wahrgenommen habe. Damit sei Laura auch weniger gestresst von diesem Feedback und habe auch Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrperson (vgl. Familie Lüthi, Interview 3).

«Ich finde, die Kindergartenlehrperson hat Lia mega gut erfasst und kann sie auch so nehmen, wie sie ist, mit all ihren herausfordernden Seiten (lacht). Sie macht es wirklich gut und ich habe keine Bedenken, sie bei ihr in den Kindergarten zu schicken.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 4, #00:02:41-0#)

9.2.5 Lia als Kindergartenkind

Lia wird von Laura als Kindergartenkind beschrieben, das am Morgen zwar jeweils Mühe habe, sich zu motivieren und für den Kindergarten bereit zu machen, was auch als eine Prozedur beschrieben wird (vgl. Abschnitt 9.2.4), jedoch jeden Tag gut gelaunt nach Hause komme. Laura meint, dass es ihr jeweils im Kindergarten gefalle bzw. gefallen habe (vgl. Familie Lüthi, Interview 3).

Die Herausforderungen am Morgen sieht Laura für Lia – nebst den Gründen, die bereits erläutert wurden (vgl. Abschnitt 9.2.4) – auch darin, dass Lia nach den ersten Wochen im Kindergarten etwas die Motivation verloren habe und es nun anstrengend für sie sei, jeden Tag in den Kindergarten zu gehen (vgl. Familie Lüthi, Interview 3; Protokoll 5).

«Und ich habe das Gefühl, dass das auch ist, weil sie jetzt im Kindergarten alles kennt, es ist nichts mehr Neues [...] und immer wieder der gleiche Ablauf. [...] Und am Anfang ist halt noch der Reiz vorhanden gewesen vom Neuen. Und das ist jetzt nicht mehr. Und dann hat sie auch schon ein paar Mal am Morgen gesagt, ich will nicht in den Kindergarten, und hat geweint. Und [...] das kenne ich ja auch, dass man manchmal nicht aus dem Haus will, wenn man aber nach Hause kommt, ist es trotzdem gut gewesen.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:11:47-6#)

In diesem Zusammenhang meint Laura, dass für Lia noch nicht abschliessend klar sei, dass der Kindergarten nun ein fester Bestandteil ihres Alltages sei; es müsse für sie noch deutlicher werden, dass dies ihre neue Normalität sei und sie sich jeden Morgen für den Kindergarten bereit machen und hingehen müsse (vgl. Familie Lüthi, Interview 3).

«Lia hat einmal gesagt, als ich sie gefragt habe, warum dass sie nicht in den Kindergarten gehen will, dass sie nicht gewusst habe, dass sie jeden Tag gehen muss. Sie hat gemeint, sie könne dann einfach gehen, wenn sie Lust habe. Und dort ist es mir dann schon auch bewusst geworden, dass ich ihr nie gesagt habe, du gehst dann jeden Tag. Wir haben einfach gesagt, dann fängt der Kindergarten an. [...] Aber dass es nicht auf freiwilliger Basis ist, das haben wir nie gesagt.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:53:46-7#)

Laura erwähnt zudem, dass die Kindergartenlehrperson – nebst den herausfordernden Seiten von Lia (vgl. Abschnitt 9.2.4) – auch davon berichtet habe, dass Lia als Kindergartenkind oft auf die anderen Kinder Rücksicht nehme (vgl. Familie Lüthi, Interview 3).

«Und zum Sozialverhalten hat sie gemeint, dass Lia sehr herzlich mit den anderen Kindern umgeht und gut auf die Kinder zugehen kann. Und bei einem Jungen, der recht verschlossen ist, dass Lia dort wie anders auf ihn zugeht als auf Kinder, die extrovertierter sind [...], und ihn dort abholt, wo er steht.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:09:46-3#)

Diesbezüglich ist Laura auch stolz auf Lia und sagt, dass sie es schön finde, dass Lia anderen Kindern hilft. Damit sehe sie auch, dass etwas von der Sozialisation in der Familie bei Lia hängen geblieben sei (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Laura meint, dass Lia im Kindergarten auch gelernt habe, ihre Fehler vor anderen Kindern zuzugeben, was sie zu Hause oftmals noch nicht so gut könne (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Veränderungen bei Lia würden sich zudem darin zeigen, dass sie gelernt habe, zu teilen, und sie reifer, kompromissbereiter sowie auch selbstständiger geworden sei (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5). Was Laura sonst noch aufgefallen sei, ist, dass Lia seit ihrem Eintritt in den Kindergarten öfter den Wunsch geäussert habe, etwas mehr Zeit mit ihr zu verbringen.

«Das hat sie vorher nie so konkret geäußert. [...] Aber sie ist halt am Morgen jetzt weg und dann gibt es das Mittagessen und dann ist Zimmerstunde. Für sie wäre es jedoch glaube ich dort wichtig, Zeit mit mir verbringen zu können und nicht gleich wieder von mir weggeschickt zu werden. [...] Und ich merke, dort muss ich jetzt wirklich regelmässig Zeit rausnehmen, um mit ihr allein etwas zu machen. Auch wenn es nur ist, mit ihr zusammen einkaufen zu gehen.» (Familie Lüthi, Laura, Interview 3, #00:28:16-6#)

Laura betont jedoch, dass Lia nach wie vor sehr selbstständig spielen könne und sich die Angst, dass Lia ihr Spiel durch den Kindergarten verlieren könnte (vgl. Abschnitt 9.2.1), nicht bewahrt habe (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Dies kann während den zwei Besuchen nach Lias offizieller Einschulung ebenfalls beobachtet werden und sie und Loris ihren Spiel-Projekten nachgehen (vgl. Abschnitt 9.2.4).

Wenn Lia vom Kindergarten erzähle, so sei dies vor allem beim Mittagessen, meint Laura (vgl. Familie Lüthi, Interview 3). Sonst thematisiere Lia den Kindergarten nicht allzu oft und Laura müsse teilweise aufpassen, Lia mit ihren Fragen nicht zu nerven (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5).

Entsprechend erzählt Lia während des Mittagessens nach einem Morgen im Kindergarten von ihren Mal- und Bastelarbeiten und was sie zum Znüni gegessen habe (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5). Beim letzten Besuch stellt die Forscherin Lia die Frage, ob es ihr im Kindergarten gefalle, woraufhin Lia mit «ja» antwortet (vgl. Familie Lüthi, Protokoll 5).

9.3 Fallreflexion

Lia wächst in einer Familie auf, die sich bewusst als eine solche herstellt, in welcher der Vater zu 100 % seinem Beruf nachgeht und sich die Mutter um die Kinder kümmert. Laura scheint in ihrer Aufgabe vor allem Zeit mit ihren Kindern zu Hause zu verbringen und Lias Alltag während der Feldphase lässt sich als durch viele Spielmöglichkeiten und Interaktionen mit ihrem jüngeren Bruder Loris geprägt beschreiben. Das freie Spiel wird folglich in der Familie Lüthi als zentrales Element hergestellt und Lia kann als sich innerhalb dieses Spiels, sowohl mit ihrem Bruder wie auch mit Laura, sozialisierend – bzw. als sozialisiert werdend – charakterisiert werden. Besonders relevant scheinen in diesen Sozialisationsmomenten gewisse Verhaltensregeln sowie die Förderung der Selbstständigkeit von Lia zu sein, die sich in der Kernfamilie entsprechend als sozial lernend darstellen lässt. Damit kann das freie Spiel auch als Routine im Alltag der Familie Lüthi beschrieben werden; darüber hinaus scheinen die Mahlzeiten den Alltag während der Feldphase zu strukturieren. Besuche der Kirche sowie der Grosseltern an den Wochenenden, die Laura rele-

vant setzt, können als ergänzende, zum Alltag dazugehörige Strukturierungen aufgeführt werden. Lia wird innerhalb dieser Aufwachsensbedingungen somit zur Kindergartenfähigkeit verholfen (vgl. Abschnitt 2.4).

In Zusammenhang mit diesem Doing Family als Kontext (vgl. Abschnitt 4.2.3) scheint Laura davon auszugehen, dass der Kindergarten als aussenstehende Institution unterschiedliche Veränderungen in den Familienalltag bringen wird; diesbezüglich werden mehrere Ebenen von ihr relevant gesetzt. So scheint Laura zu erwarten, dass sich der Kindergarten auf sie als Mutter, auf Lia als werdendes Kindergartenkind sowie auch auf Loris und Liam als Geschwister auswirken wird. Es liegt nahe, die Lesart zu entwerfen, dass mit dem Kindergarten zum ersten Mal eine ausserfamiliäre Institution, in einer wiederkehrenden Regelmässigkeit, in den Familienalltag eingreifen wird und deswegen Fragen (etwa wie sich das Verhalten von Lia allenfalls verändern wird und ob sich Laura mit dem Unterrichtsstil der Lehrperson wird identifizieren können) aufkommen, die sich Laura bis anhin nicht stellen musste. In dieser Lesart kann auch der Stellenwert, den Laura ihren eigenen pädagogischen Werten beizumessen scheint, begründet werden, woraus die praktische Annäherung an die Transition dahingehend resultiert, dass sich Laura darauf vorbereitet und sich informiert, wie sie bei einem Nicht-Erfüllen ihrer Ansprüche durch den Kindergarten reagieren könnte.

Die pädagogischen Werte können so auch in den vorbereitenden Praktiken von Laura wiedergefunden werden. Für Laura sind beispielsweise ein adäquater Umgang mit anderen Kindern und ein ordentliches Auftreten von Lia im Kindergarten relevant. Vor diesem Hintergrund lassen sich als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020, S. 199) in der Familie Lüthi das Einholen von Informationen zum Thema «Homeschooling», Frisieren sowie die aktive Förderung der Sozialkompetenz festhalten. Laura scheint sich als primäre Instanz hinsichtlich Lias Kindergartenfähigkeit in der Verantwortung zu sehen. Dass sich Lia bis anhin noch nie innerhalb eines wiederkehrenden und regelmässigen Settings von ihrer Mutter hat ablösen müssen, scheint bei Laura zudem zur Frage zu führen, inwiefern Lia Ablösungsprobleme haben wird.

Eine spezifische integrierte Praktik (vgl. Wanka 2020) stellt Laura in der Relevanzsetzung des Kindergartenweges her. Die Relevanz des Kindergartenweges und Lauras Wunsch, dass Lia diesen als Kindergartenkind rasch selbstständig absolvieren können solle, werden dadurch bestärkt, dass Laura nebst Lia zwei weitere Kinder zu betreuen hat und sich

– durch die wiederkehrende Förderung bzw. das Üben des Kindergartenweges – eine gewisse Unabhängigkeit und Entlastung für sich als Mutter eines Kindergartenkindes zu erhoffen scheint.

Im hohen Anteil des selbstständigen Freispiels von Lia werden darüber hinaus – anscheinend auf der unbewussten Ebene stattfindend – vorbereitende Praktiken in der Familie Lüthi vollzogen (vgl. Abschnitt 2.4). Lia wird dabei durch Praktiken, wie dem Malen und Basteln sowie hinsichtlich der bereits beschriebenen Selbstständigkeit zur Kindergartenfähigkeit verholfen und Laura diese (unbewusste) Vorbereitung zur positiven Einschätzung der Kindergartenbereitschaft von Lia zu verhelfen scheint. Entsprechend stuft Laura Lia als bereit für den Kindergarten ein und antizipiert für Lia, abgesehen von der Ablösung, keine allzu grossen Herausforderungen. Auch Lia scheint den Kindergarten ansatzweise in ihrem Alltag zu erleben und diesen beispielsweise mit Artefakten oder dem Besuchstag im Kindergarten in Verbindung zu bringen.

Die Herausforderungen, die sich nach der offiziellen Einschulung von Lia im Alltag der Familie Lüthi zeigen, bestätigen einerseits die antizipierte Sorge von Laura, dass Lia allenfalls Schwierigkeiten bei der Ablösung haben werde, können jedoch andererseits als gegensätzlich zu Lauras Erwartungen auftretend beschrieben werden, da sich Lia nicht in dem Masse als selbstständiges Kindergartenkind zeigt, wie sich Laura dies erhofft hatte. Zu Beginn wird dabei der Herausforderung hinsichtlich des Kindergartenweges mit von Laura als Praktiken des Verhandeln zwischen ihr und Lia beschriebenen Mitteln begegnet; jedoch nimmt Laura anscheinend mit den sich über die Zeit zeigenden Erfahrungen eine eher resignative Haltung ein und begleitet Lia letztlich auf ihrem Kindergartenweg. Laura zeigt sich im Hinblick auf diese Problematik als reflektiert und macht diesbezüglich auch ihre Vorbereitung (bzw. was sie allenfalls ergänzend noch hätte tun können) relevant. Laura scheint somit die Herausforderung von Lia auch auf ihre Aufgaben als Mutter eines (werdenden) Kindergartenkindes zurückzuführen. So wird auch die Tatsache, dass es sich bei Lia um das erste Kind in der Familie Lüthi handelt, welches eingeschult wird, deutlich und die Lesart, dass der Kindergarten Lias erste regelmässige Abwesenheit von ihrer Familie bedeutet und sie die Ablösung von der Familie auch als erstes Kind zu gestalten hat, kann als mögliche Begründung herangezogen werden.

Ebenfalls mit dem Kindergartenweg einhergehend wird von Laura die Thematik der Öffentlichkeit ihrer Erziehung relevant gesetzt, wobei sich Laura auch hier als reflexiv dar-

stellt und über ihr Erziehungsverhalten nachzudenken und sich ebenfalls mit Lukas darüber zu unterhalten scheint. Nach Lias Start im Kindergarten kann daher auch die Involvierung von Lukas als Vater als stärker in den Vordergrund rückend beschrieben werden; so scheint die Transition zur Aufgabe für die gesamte Familie zu werden. Dies kann auch damit begründet werden, dass aufgrund der notwendigen Wegbegleitung durch Laura auch Loris und Liam jeden Tag am Morgen angezogen und ‹startklar› gemacht werden müssen. Als integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) nach der offiziellen Einschulung von Lia können somit insbesondere die veränderte Routine am Morgen, das Absolvieren des Kindergartenweges und die Gestaltung der Mittags- sowie Nachmittagszeit festgehalten werden; auch Gespräche zwischen den Eltern – zur Bearbeitung von Sorgen und Gedanken – scheinen stattzufinden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Lesart entwerfen, dass die vor dem Start von Laura relevant gemachten Gedanken zur Auswirkung des Kindergartens auf Lias Charakter sich nach dem Start zu gegenteiligen Ansichten entwickelt haben. So sieht sich Laura mit den Fragen konfrontiert, inwiefern einerseits Lia mit ihrem Charakter in den Kindergarten und andererseits Laura selbst mit ihren Sozialisations- und Erziehungswerten zu den Vorstellungen anderer Eltern und der Kindergartenlehrperson passt. Sicher auch aufgrund der Tatsache, dass sich Lia trotz ihrer Herausforderungen im Kindergarten wohlfühlen scheint und bis zum Ende der Feldphase den Nachhauseweg selbstständig absolviert und Laura darüber hinaus von einer wertschätzenden Beziehung mit der Kindergartenlehrperson berichtet, scheint Laura dennoch an ihren Werten festzuhalten und ihr Sozialisations- und Erziehungsverhalten nicht grundsätzlich verändern zu wollen.

Lia als Kindergartenkind wird von Laura als in gewissen Hinsichten verändert beschrieben, jedoch werden diese Veränderungen von Laura als positiv dargestellt, und Lias Charakter scheint sich beispielsweise nicht verändert zu haben. Lia selbst erzählt nach ihrem Start im Kindergarten auf dem Nachhauseweg vom Znüni und beim Mittagessen davon, welchen Spieltätigkeiten sie im Kindergarten nachgegangen ist. Damit scheint Lia mit dem Start des Kindergartens ebenfalls in ein entsprechendes Erleben und insbesondere auch in ein für sie als intensiv zu beschreibendes Gestalten zu kommen.

10 Eine fallvergleichende Perspektive auf die Transition in den Kindergarten bzw. in die Basisstufe

In der entwickelten Lesart der Transition in den Kindergarten als Doing Transition, eingebettet in den Kontext der Familie als Doing Family (vgl. Abschnitt 2.4), werden gewisse

Differenzen im Erleben und Gestalten der Transition heuristisch vorausgesetzt. Es kann zudem von Unterschieden in der Herstellung der Familie ausgegangen werden, die jedoch nicht zum Gegenstand des Fallvergleiches werden (vgl. Abschnitt 4.2.3). Im nachfolgenden Fallvergleich geht es somit nicht um ein ‹Richtig› oder ‹Falsch› bzw. um ein ‹Besser› oder ‹Schlechter› der einen oder anderen Familie bzw. Transition, sondern darum aufzuzeigen, welche neuen Themen und Praktiken in den Familien zentral werden und inwiefern die Familien die Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten ähnlich oder unterschiedlich erleben und gestalten. Das bedeutet, dass die fallzentrierten Themen, Praktiken und Lesarten zueinander in Bezug gesetzt werden, um diese über die familienspezifischen Kontexte hinaus vergleichend zu betrachten und auf Gemeinsamkeiten sowie Differenzen hin zu befragen und aufmerksam zu machen.

Wenn dabei die Frage nach dem *Wie* des Erlebens und Gestaltens adressiert wird, so werden mit dem *Erleben* jene Themen, die von den Eltern relevant gesetzt werden und ihr Erleben der Transition prägen, sowie die Veränderungen und Herausforderungen, von welchen sie aus ihrer Perspektive berichten, assoziiert. Das *Wie* des *Gestaltens* umfasst jene Praktiken, die sich aufgrund der relevant gesetzten Themen neu im Alltag ergeben, als vorbereitende Praktiken beschrieben oder als Adaptionen im Familienalltag beobachtet und aufgeführt werden können (vgl. Abschnitt 1.4; 2.4).

Der nachfolgende Fallvergleich orientiert sich an den in der Analyse herausgearbeiteten Merkmalen der Unterkategorien (vgl. Abschnitt 4.2.3) und folgt in der Gliederung den vorangegangenen Fallbeschreibungen. Damit wird in einem ersten Schritt das Erleben und Gestalten der Transition im Vergleich der Familien vor dem Start des Kindergartens bzw. der Basisstufe entlang der Merkmale *Einschulung*, *Organisation*, *Vorbereitung* und *werdende Kindergartenkinder* dargelegt (vgl. Abschnitt 10.1) und im zweiten Schritt das Erleben und Gestalten nach der Einschulung, wofür die Merkmale *Kind als Kindergartenkind* sowie *Adaption* relevant werden (vgl. Abschnitt 10.2). Im Anschluss an die Gegenüberstellung dieser Aspekte vor sowie nach der offiziellen Einschulung erfolgt eine fallvergleichende Reflexion, die sich insbesondere an den theoretischen Vorüberlegungen orientiert (vgl. Abschnitt 10.1.4; 10.2.3). Abschliessend werden die Erkenntnisse der vorliegenden Studie in den Forschungsstand eingebettet (vgl. Abschnitt 10.3).

Geleitet durch die Tatsache, dass in dieser Studie die Transition in den Kindergarten insbesondere als aktive Herstellung der Mütter vollzogen und gezeigt wurde (vgl. Abschnitt

4.1.1), wird im Folgenden mehrheitlich der Begriff «Mütter» verwendet. Wenn von «Familie» gesprochen wird, ist eine durch die Mütter gefärbte Perspektive gemeint; wenn von «Eltern» die Rede ist, soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sich jeweils sowohl die Mutter wie auch der Vater hinsichtlich des erläuterten Aspektes geäußert haben bzw. die praktische Bearbeitung seitens beider Elternteile beobachtet werden konnte.

10.1 Vergleich der Familien vor dem Start des Kindergartens (der Basisstufe)

Im Folgenden werden die fünf Familien entlang der Merkmale «Einschulung und Organisation» (vgl. Abschnitt 10.1.1), «Vorbereitung» (vgl. Abschnitt 10.1.2) sowie «werdende Kindergartenkinder» (vgl. Abschnitt 10.1.3) in ihrem Erleben und Gestalten vergleichend betrachtet und reflektiert (vgl. Abschnitt 10.1.4).

10.1.1 Einschulung und Organisation

In den fünf Familien werden die Kinder während der Feldphase im Sommer eingeschult. Dies geschieht für vier Kinder im Rahmen eines reduzierten Pensums. Elsa, Matteo, Finn und Lia werden jeweils einmal in der Woche einen gesamten unterrichtsfreien Tag haben, während Andrés im Rahmen eines Vollzeitpensums an sechs Halbtagen den Kindergarten besuchen wird. Die Kinder sind bei ihrer Einschulung unterschiedlich alt und insbesondere Andrés sowie Elsa können als junge Kindergartenkinder – beide werden erst Ende Juni vier Jahre alt – beschrieben werden.

Vor diesem Hintergrund wird im Vergleich des Erlebens und Gestaltens hinsichtlich der Bedeutung der Einschulung deutlich, dass die Familien Alvarez und Engel diese aufgrund des Einschulungsalters des Kindes als mit Unsicherheit verbunden erleben und sich mit Fragen befassen, ob das Kind bereits eingeschult werden solle oder nicht und inwiefern das Kind kindergartenfähig sei (vgl. Stamm 2015). So führen die Gedanken darüber, inwiefern Andrés und Elsa aufgrund ihres Alters für den Kindergarten bereit seien, in beiden Familien zu einer entsprechenden Gestaltung der Transition und es lassen sich Strategien zur Absicherung der mütterlichen bzw. elterlichen Perspektive beschreiben. Solche Absicherungen finden beispielsweise in Form des Einholens von Rückmeldungen der Fachpersonen der Kita und des Führens von Gesprächen mit Freunden und Bekannten statt (vgl. Abschnitt 5.2.1; 6.2.1). Die Kita wird in beiden Familien zudem als Vergleichsgrösse zum Kindergarten herangezogen, wobei Anna argumentiert, dass sich ein Wechsel zwischen der Betreuungsfunktion in der Kita und dem Leistungscharakter im Kindergarten ergeben

werde (vgl. Abschnitt 5.2.1), und Elena relevant macht, dass die Ablösung in Zusammenhang mit der Kita für sie nie ein Problem gewesen sei, sie jedoch hinsichtlich der Basisstufe neue Muttergefühle entwickelt habe (vgl. Abschnitt 6.2.1).

Wenn diese Perspektiven und Gedanken mit den drei anderen Familien verglichen werden, zeigt sich, dass zumindest die grundlegende Frage nach der Einschulung in den Familien Müller, Fuchs und Lüthi nicht zur Debatte steht und in diesen Familien somit das Erleben und Gestalten weniger ausgeprägt vom Einschulungsalter der Kinder beeinflusst wird (vgl. Abschnitt 7.2.3; 8.2.1; 9.2.3).

Dass sich die Familien Alvarez und Engel schliesslich für die Einschulung des Kindes entscheiden, wird sowohl von Anna wie auch von Elena und Etienne in Zusammenhang mit dem Schweizer Bildungssystem erklärt; jedoch wird diesbezüglich unterschiedlich argumentiert: Anna scheint Vertrauen in das System zu haben und sich sicher zu sein, dass die frühe Einschulung begründet sei (vgl. Abschnitt 5.2.1); Elena und Etienne können im Gegensatz dazu als skeptisch im Hinblick auf das Bildungssystem beschrieben werden, betonen jedoch Elsas Vorliebe für Strukturen als passend zu diesem (vgl. Abschnitt 6.2.1). Die Auseinandersetzung mit dem Kindergarten als Institution erfolgt in jeder der fünf Familien, führt jedoch durch das individuelle Erleben und die unterschiedlichen Themen, die damit in Verbindung gebracht werden, entsprechend zu einer abweichenden Gestaltung. Entsprechend werden (neben den bereits beschriebenen Praktiken in den Familien Alvarez und Engel) in der Familie Lüthi – zur Absicherung im Fall einer nicht nach Lauras Grundsätzen stattfindenden Beschulung von Lia – Informationen zu alternativen Beschulungsmöglichkeiten eingeholt und die Einschulung ebenfalls kritisch reflektiert, jedoch weniger aufgrund des Alters, sondern hinsichtlich der Vorstellungen, die Laura von einem «guten Kindergarten» hat (vgl. Abschnitt 9.2.1). Marina setzt sich insofern mit der Institution Kindergarten auseinander, als sie sich wünsche, wählen zu können, welchen Kindergarten Matteo besuchen wird, und sie in Zusammenhang mit dem Informationsanlass bereits aktiv als Mutter eines zukünftigen Kindergartenkindes Kontakt zur Kindergartenlehrperson aufnehmen «musste» bzw. wollte (vgl. Abschnitt 7.2.1). Darüber hinaus ist es Franziska wichtig, die Kindergartenlehrperson vor Finns erstem Tag im Kindergarten kennenzulernen; sie nimmt an zwei Anlässen teil und freut sich laut eigener Aussage als ehemalige Kindergartenlehrperson auf die Institution Kindergarten (vgl. Abschnitt 8.2.1). Die erläuterten praktischen Annäherungen an die Einschulung, die sich aus dem Einschulungsalter der Kinder sowie den Gedanken zum Bildungssystem und dem Kindergarten als

neuer Institution im Leben der Familien ergeben, können als Organisation der Transition und als zu bewältigende Aufgaben bezeichnet werden, die neu in der Familie aufkommen. Hinzu kommen organisatorische Praktiken in Zusammenhang mit der sich verändernden Betreuung der Kinder sowie dem Beschaffen gewisser Artefakte. Diesbezüglich können in den fünf Familien zwei Ebenen beschrieben werden, welche zum entsprechenden Gestalten der Organisation führen: die innerfamiliäre sowie die ausserfamiliäre Ebene. Innerfamiliär kommt es beispielsweise zu Absprachen zwischen den Eltern, wer wann für die Betreuung zuständig sein wird (z. B. Abschnitt 5.2.1; 6.2.1), und/oder zur Organisation schulbezogener Artefakte (z. B. Abschnitt 6.2.2; 7.2.1). In den fünf Familien werden beispielsweise Kindergartentaschen, Rucksäcke, Znüni-Boxen, Turnschuhe und Finken angeschafft. In der Organisation der Artefakte scheint sich die inner- mit der ausserfamiliären Ebene zu verschränken: Der Kindergarten bzw. die Basisstufe als neue Institution bringt bereits vor dem Start die Aufgabe in die Familien, ihre Kinder mit den nötigen Artefakten auszustatten. Deutlich wird dies beispielsweise im Fall der Familie Müller, wenn Marina die Liste mit den Artefakten zeigt, welche Matteo beim Start im Kindergarten bereit haben sollte (vgl. Abschnitt 7.2.1). Eine solche Liste wäre gemäss Elena hilfreich und relevant gewesen (vgl. Abschnitt 6.2.2). Da sich die Anschaffung der benötigten Utensilien in allen Familien als Praktik zeigt, kann auch von einer vermeintlich obligatorischen Aufgabe, herangezogen durch die neue Institution, gesprochen werden und davon, dass sich die Eltern in der Verantwortung fühlen bzw. aktiv in die Verantwortung gezogen werden, ihr Kind «richtig» ausgestattet in den Kindergarten bzw. die Basisstufe zu bringen.

Darüber hinaus werden ausserfamiliäre organisatorische Aufgaben in den fünf Familien dann relevant und von weiteren Akteur*innen beeinflusst, wenn die Kinder beispielsweise ein familienergänzendes Betreuungsangebot in Anspruch nehmen (vgl. Familie Fuchs, Abschnitt 8.2.1), von den Grosseltern fremdbetreut werden (vgl. z. B. Familie Engel, Abschnitt 6.2.1), Absprachen hinsichtlich des Kindergartenweges als notwendig erachtet werden (vgl. Familie Müller, Abschnitt 7.2.1) oder sich individuelle Herausforderungen in den Familien zeigen, die eine Absprache mit der Kindergartenlehrperson – wie dies in der Familie Alvarez in Bezug zur Windel-Thematik deutlich wird (vgl. Abschnitt 5.2.1) – erforderlich machen. Hier kann die Familie Lüthi als Vergleichspunkt zu den vier anderen Familien aufgeführt werden, wo erkennbar wird, dass sich die Organisation des Kindergartens vor allem auf eine innerfamiliäre Ebene zu verschieben scheint und beispielsweise

der Kindergartenweg einen organisatorischen Charakter erhält (vgl. Abschnitt 9.2.1, siehe auch Abschnitt 10.1.2).

Vor diesem Hintergrund können die organisatorischen und vorbereitenden Praktiken als wechselseitig verstanden werden; die Art und Weise, wie die Einschulung organisiert wird, wirkt sich indirekt auch auf die Vorbereitung des Kindes aus.

10.1.2 Vorbereitung

In der vorliegenden Studie wird in Zusammenhang mit der Vorbereitung der Kinder auf deren Einschulung angenommen, dass in den Familien – in deren Funktion als informeller Lern- und Bildungsort – vorbereitende Praktiken stattfinden können, die dem Kind zur Kindergartenfähigkeit verhelfen sollten (vgl. Abschnitt 2.4).

Wenn die fünf Familien fallübergreifend betrachtet werden, wird deutlich, dass in allen Familien Momente der Sozialisation und Interaktion (z. B. auch unter den Geschwistern) stattfinden, in welchen Nähe hergestellt wird, Umgangsformen vermittelt werden und den Kindern diesbezüglich teilweise auch der Zugang zu ausserfamiliären Lern- und Bildungsorten – wie beispielsweise im Rahmen der Kita, der Betreuung durch die Grosseltern oder der Waldspielgruppe – ermöglicht wird. Damit wird den fünf Kindern – im Sinne der angenommenen Vorbereitung als Üben der Ablösung von der Familie, als Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern, als Erlernen von gewissen Regeln und Vermitteln von gewissen Umgangsformen sowie als Herstellung von Nähe und dem Befassen mit Emotionen (vgl. Abschnitt 2.4) – zur Kindergartenfähigkeit verholfen. Diese Praktiken scheinen in den fünf Familien Bestandteil des Doing Family zu sein und werden lediglich von Marina und Laura konkret mit dem Kindergarten – im Sinne einer Vorbereitung – in Verbindung gebracht (vgl. Abschnitt 7.2.2; 9.2.2).

Die weiteren angenommenen Vorbereitungen – als Unterstützung des Kindes im selbstständigen An- und Ausziehen, selbstständigen zur Toilette gehen, als Fördern von zählen, malen, basteln und von motorischen Grundfertigkeiten (vgl. Abschnitt 2.4) – können in den fünf Familien ebenfalls festgehalten werden: es wird gemalt, gebastelt, und geschrieben, die Kinder ziehen sich weitgehendst selbstständig an- und aus und gehen grundsätzlich selbstständig zur Toilette (vgl. Abschnitt 6.2.2; 7.2.2; 8.2.2; 9.2.2). Die motorischen Grundfertigkeiten werden dahingehend gefördert, als dass beispielsweise die Familien den Spielplatz besuchen (vgl. Abschnitt 5.2.2; 6.2.2; 7.2.2) oder das Spiel im Garten ermöglichen (vgl. Abschnitt 9.2.2) sowie die Kinder im Besitz von Fahrrädern und/oder Scootern sind. Darüber hinaus werden den Kindern Bilderbücher zur Verfügung gestellt und es wird

ihnen daraus vorgelesen (vgl. Abschnitt 5.2.2; 6.1.1), es finden Besuche in der Bibliothek und/oder Ludothek statt (vgl. Abschnitt 5.2.2; 8.1.1) und es werden Kindermusik und/oder Hörbücher abgespielt (vgl. Abschnitt 7.1.1).

Wenn in diesem Zusammenhang nach den bewussten schulvorbereitenden Praktiken gefragt wird, so bringen die Mütter bzw. Eltern diese mit dem Üben der Selbstständigkeit (z. B. Familien Alvarez, Müller und Fuchs), dem Schreiben bzw. Malen (z. B. Familien Engel und Fuchs) oder auch mit dem Zählen (Familie Engel) in Verbindung. Die stattfindenden Ausflüge oder auch die grobmotorischen Bewegungsmöglichkeiten scheinen folglich ebenfalls unbewusste Praktiken darzustellen, die als selbstverständlich zum Familienalltag dazugehörend vollzogen werden, wie es sich ähnlich mit der Sozialisation und Interaktion sowie der Ermöglichung des Besuches eines ausserfamiliären Betreuungsangebotes verhält.

Je nachdem, was die Mütter bzw. Eltern folglich als zur Vorbereitung des Kindes dazugehörend betrachten, gestalten sie ihre Vorbereitung nicht nur unterschiedlich intensiv, sondern auch nach ihren jeweils individuellen Vorstellungen und persönlichen Strategien. Dies zeigt sich beispielsweise in der Familie Alvarez darin, dass Anna die Relevanz der Gespräche über das Ende der Kita und den Beginn des Kindergartens deutlich macht (vgl. Abschnitt 5.2.2), in der Familie Engel in Form der Verwendung eines Wochenplans, der während der letzten Tage in der Kita und der ersten Tage in der Basisstufe für Elsa angepasst wird, die Basisstufe jedoch abgesehen davon bewusst nicht allzu oft erwähnt wird (vgl. Abschnitt 6.2.2), in der Familie Müller in der Anmeldung und Matteos Besuch in der Waldspielgruppe, damit Matteo den Umgang mit anderen Kindern üben kann (vgl. Abschnitt 7.2.2), in der Familie Fuchs in den aktiv hergestellten Mal-, Bastel- und Schreibmomenten (vgl. Abschnitt 8.2.2) sowie in der Familie Lüthi im Üben des Frisierens am Morgen, damit Lia ordentlich das Haus verlassen kann (vgl. Abschnitt 9.2.2).

Kindergartenweg

Ein Aspekt, der hinsichtlich der Vorbereitung bis anhin im Fallvergleich noch mehrheitlich unerwähnt blieb, ist die aktive Auseinandersetzung mit dem Kindergartenweg, die – bis auf die Familie Alvarez – in den Familien einen gewissen Stellenwert einnimmt. Auch hier lässt sich eine unterschiedliche Intensität der praktischen Bearbeitung feststellen und diese als abhängig davon beschreiben, als wie zentral die selbstständige Bewältigung des Weges durch das Kind erlebt wird und inwiefern die Mütter bzw. Eltern die Wegbegleitung und ihre Rolle in dieser wahrnehmen und gestalten möchten. Ergänzend kann auch der

Wohnort der Familie als entscheidend für die praktische Bearbeitung des Kindergartenweges festgehalten werden. Damit einher gehen die Fragen, ob dieser in der Auffassung der Mütter überhaupt aktiv geübt werden muss (z. B. Familie Alvarez), wie sich der Weg vom Wohnort zum Kindergarten bzw. zur Basisstufe gestaltet (beispielsweise durch eine verkehrsberuhigte Zone oder entlang einer Hauptstrasse; z. B. Familie Engel und Lüthi) sowie ob sich unterschiedliche Möglichkeiten zum Erreichen des Kindergartens anbieten (z. B. Familie Fuchs). In dieser Lesart kann verdeutlicht werden, dass beispielsweise in den Familien Alvarez, Engel und Müller vor der Einschulung klar ist, dass die Mütter bzw. Eltern die Kinder begleiten werden (vgl. Abschnitt 5.2.1; 6.2.2; 7.2.1), in der Familie Fuchs Franziska davon auszugehen scheint, dass Finn den Weg selbstständig wird absolvieren können, sie jedoch eine konkrete Vorstellung davon hat, welche Route gewählt werden sollte (vgl. Abschnitt 8.2.1), und in der Familie Lüthi Laura antizipiert, dass sie Lia lediglich einige Tage auf dem Weg wird begleiten müssen (vgl. Abschnitt 9.2.1).

10.1.3 Werdende Kindergartenkinder

Die Mütter bzw. Eltern machen sich hinsichtlich der zukünftigen Rolle ihres Kindes als Kindergartenkind unterschiedliche Gedanken. So ist sich Anna beispielsweise unsicher, ob Andrés genügend selbstständig ist, um sich im Kindergarten zurechtzufinden (vgl. Abschnitt 5.2.3), Elena thematisiert Elsas Zurückhaltung in einer neuen Gruppe (vgl. Abschnitt 6.2.3), Michael überlegt sich, ob Matteo in der Kindergruppe allenfalls aufgrund seiner Sehschwäche und Körpergrösse auf Herausforderungen stossen wird (vgl. Abschnitt 7.2.3), Franziska, ob Finn mit seinem Verhalten in der Gruppe auffallen wird (vgl. Abschnitt 8.2.3), und Laura macht sich Gedanken darüber, wie Lia mit der Ablösung von ihr umgehen wird (vgl. Abschnitt 9.2.3). In diesem Zusammenhang geht hervor, dass insbesondere die Entwicklung und/oder der Charakter des Kindes eine Rolle spielt und diese Merkmale vor allem mit Sorgen bezüglich der sozialen Akzeptanz und Integration im Kindergarten bzw. in der Basisstufe sowie mit dem Ablösungsprozess in Verbindung gebracht werden. Die Herausforderungen werden somit von den Eltern in Abhängigkeit des Charakters des Kindes und dessen Entwicklung antizipiert.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Mütter bzw. Eltern zuversichtlich zeigen, wenn es um das Interesse an neuen Lerninhalten und die Lernfähigkeit ihrer Kinder geht. Letztere werden als an schulischen Inhalten interessiert und für den Kindergarten bereit beschrieben. Lediglich von Anna werden, im Vergleich mit den anderen Familien, vermehrt Zweifel geäußert, inwiefern Andrés in der Lage sein wird, dem Leistungscharakter des

Kindergartens zu folgen und damit zurechtzukommen (vgl. Abschnitt 5.2.1). Damit erhält, je nachdem welche Komponente – die eher herausfordernde Seite der Transition oder die antizipierte Kindergartenfähigkeit – zu überwiegen scheint, die Transition in den Familien einen eher herausfordernden bzw. einen eher neutralen oder positiv erlebten Charakter. An dieser Stelle wird auch die Tatsache, dass es das erste Kind ist, welches den Eintritt in die Schule meistern muss, relevant gesetzt. Beispielsweise meint Anna, dass Andrés als zukünftiges Kindergartenkind nicht abschliessend wisse, was mit dem Kindergarten auf ihn zukomme, da er keinen Vergleich habe (vgl. Abschnitt 5.2.3). Veränderungen bei den Kindern werden daher insbesondere in Zusammenhang mit möglichen auf die Kinder zukommenden Herausforderungen antizipiert (z. B. Familie Alvarez, Fuchs und Lüthi), wobei die Mütter bzw. Eltern vermehrt auch Veränderungen in ihrem eigenen Alltag zu erwarten scheinen. Beispielsweise wird durch die Abwesenheit des (werdenden) Kindergartenkindes eine Erleichterung des Alltages antizipiert (Familien Müller, Familie Fuchs und Familie Lüthi), bzw. wird Letztere dadurch erhofft, dass die Verantwortung für die Beschäftigung des Kindes von der Mutter auf den Kindergarten übertragen wird (z. B. Familie Müller und Fuchs).

In ihrer Rolle als werdendes Kindergarten- bzw. Basisstufenkind werden die Kinder einerseits durch innerfamiliär an sie herangetragene Themen (wie beim gemeinsamen Aussuchen von Turnschuhen oder dem Üben des Kindergartenweges; z. B. Abschnitt 7.2.3; 9.2.1) und/oder andererseits durch äussere Umstände (wie dem Besuchstag in der Basisstufe oder dem letzten Tag in der Kita; z. B. Abschnitt 6.2.3; 5.2.3) bereits vor dem Start als werdende Kindergartenkinder adressiert. Die Kinder selbst scheinen – wenn überhaupt – ihren Start im Kindergarten mit Artefakten in Verbindung zu bringen und thematisieren die Einschulung folglich beispielsweise mit dem Zeigen einer Bastelarbeit (vgl. Abschnitt 7.2.3) oder des Rucksacks für den Kindergarten (vgl. Abschnitt 9.2.3). Mehrheitlich werden in diesen Momenten jedoch das Zeigen oder auch die Äusserungen zum Erleben der bevorstehenden Einschulung durch vorangegangene Aussagen der Mütter bzw. der Forscherin geleitet. Es kann daher festgehalten werden, dass die Einschätzung von Anna, Andrés habe eine nur vage Vorstellung davon, was tatsächlich mit dem Start im Kindergarten auf ihn zukommen wird (vgl. Abschnitt 5.2.3), auch auf die anderen Kinder zuzutreffen scheint und nicht abschliessend dargelegt werden kann, wie die Kinder die bevorstehende Einschulung erleben. Ähnliches gilt für das Gestalten: Die Kinder scheinen ihre Einschulung dann zu gestalten, wenn sie von aussen, durch die Mütter, mit vorbereitenden

Praktiken zu einer ‹Gestaltung› (z.B. durch das Üben des Kindergartenweges) angeregt werden. Die Gestaltung der Transition für die Kinder kann darüber hinaus in Zusammenhang mit der Kita beschrieben werden. Jene Kinder, die diese vor ihrer Einschulung regelmässig besuchen, scheinen in ihrem Erleben und Gestalten insofern beeinflusst zu sein, als sie einen Abschluss in der einen Institution und den Beginn in der nächsten als zweite Transition absolvieren. So wird diese ‹Gestaltung› einerseits für die Transition bzw. die Einschulung als förderlich bezeichnet (vgl. Familie Alvarez, Abschnitt 5.2.3), kann jedoch auch zum Erleben von Verwirrung führen (vgl. Familie Fuchs, Abschnitt 8.2.3).

10.1.4 Fallvergleichende Reflexion

Vor diesem Hintergrund wird die Transition zum *Erleben* in Zusammenhang mit Themen hinsichtlich des Einschulungsalters, der Entwicklung und des Charakters des Kindes, des Bildungssystems und, mit diesen Merkmalen einhergehend, des Kindergartens als neue Institution im Leben der Familien. Die Auseinandersetzung mit den Themen bzw. Merkmalen führt zu unterschiedlichen Gedanken, die mit Sorgen einhergehen, mit Befürchtungen oder auch mit Vorfreude und Neugier. Die Transition erhält somit – vor der offiziellen Einschulung – einen emotionalen Charakter, wobei Fragen in Bezug zur Einschulung von den Müttern bzw. Eltern aufgeworfen werden. Diese Fragen führen einerseits zu einer aktiven Bearbeitung und zu integrierten Praktiken (vgl. Wanka 2020, S. 199), andererseits können sie auch als vor dem ersten Tag im Kindergarten bzw. in der Basisstufe nicht abschliessend beantwortet beschrieben werden. Damit muss die Einschulung, beispielsweise hinsichtlich der Sorgen zur sozialen Akzeptanz des Kindes, zu einem gewissen Grad ‹ausgehalten› und als unbekanntes, mit Unsicherheit verbundenes Phänomen erlebt werden. Dies kann damit begründet werden, dass es sich um die erste Einschulung in den Familien handelt; beispielsweise wird in der Familie Engel das Gefühl beschrieben, ‹ins kalte Wasser geworfen zu werden› (vgl. Abschnitt 6.2.1). Auch die Kinder scheinen gemäss den Müttern bzw. Eltern aufgrund eines fehlenden Vergleichs nicht gänzlich zu wissen, was sie im Kindergarten erwarten wird, und hätten nur eine vage Vorstellung davon (vgl. Familie Alvarez, Abschnitt 5.2.3). Entsprechend kann davon gesprochen werden, dass das Neue des Kindergartens (der Basisstufe) sowie das ‹Unbekannte› der Institution zum Erleben der Transition als Beeinflussung der Privatheit der Familie führt: als Einfluss auf die Familie als Lern- und Bildungsort, als beeinflussendes Phänomen, welches bewirkt, dass sich das Kind mehr von den Müttern bzw. Eltern entfernen wird und sie weniger Zeit mit den Kindern verbringen werden können, als Einfluss auf den Charakter des Kindes und auch

als Beeinflussung des Tagesablaufes, der Betreuungssituation und Freizeitgestaltung. Dieser beeinflussende Charakter wird in allen Familien in der einen oder anderen Form verdeutlicht.

Auch die Kindergartenlehrperson wird als neues Phänomen in den Familien erwähnt, wobei zu erkennen ist, dass sich die Mütter bzw. Eltern dazu Gedanken machen, inwiefern ihre Kinder von der Lehrperson ‹richtig› und auch ‹genügend› beschult werden würden. Demnach wird der Art und Weise der Beschulung eine Relevanz beigemessen (z. B. Familie Engel, Fuchs und Lüthi). Die Transition kann somit ebenfalls als mit kritischen Gedanken verbunden erlebt werden; insbesondere die Familien Engel und Lüthi positionieren sich dahingehend, dass sie reagieren würden – und, gemäss Elena, auch reagieren könnten –, wenn ihre Kinder nicht die ‹richtige› Beschulung erhalten würden. Die Themen, welche die Mütter bzw. Eltern in Zusammenhang mit ihrem Erleben der Transition relevant machen, können in der vorliegenden Studie als durch deren Schulbiografie und Bildungshintergrund beeinflusst festgehalten werden, wobei eine Mittelschichtsprägung deutlich wird (vgl. Abschnitt 4.1.1). Diese Prägung kann auch in der *Gestaltung* der Transition wiedergefunden werden; die Art und Weise, wie die Transition erlebt wird, führt entsprechend zur praktischen Bearbeitung dieser. Indem die Mütter bzw. Eltern das Bildungssystem kritisch reflektieren und sich mit dem Kindergarten als neuer Institution auseinandersetzen, wird den Kindern – geprägt durch die Bildungsbiografie und aufgrund der ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalien (vgl. Böhnisch 2018; Edelmann 2018; Moll 2018; Müller 2013) – zur Kindergartenfähigkeit verholfen und die Transition wird für das Kind so gestaltet, dass sich sowohl die Mütter bzw. Eltern wie auch das Kind schliesslich für den Start bereit fühlen. So zeigt sich das Erleben und entsprechende Gestalten der Kindergartenfähigkeit in den fünf Familien zweiseitig: einerseits als Aufgabe, die von den Müttern in ihrer individuellen Art und Weise praktisch hergestellt wird, sowie andererseits im Anspruch an den Kindergarten bzw. die Basisstufe selbst und dass die Institution den ‹richtigen› Beitrag zu dieser leisten solle.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die Kinder der fünf Familien unter diesen Umständen den von Lareau (2011, S. 6) entworfenen «sense of entitlement», der sich vor allem bei «middle-class children» ausbildet, erlernen und die mehr oder weniger bewusst vollzogenen vorbereitenden Praktiken zur Vermittlung von offiziellem und an die Institution Kindergarten anschliessendem Wissen führen (vgl. Brooker 2002, S. 44). Damit folgen die

fünf Familien im praktischen Vollzug der Transition unbewusst einem ‹passenden› Habitus (vgl. z.B. Moll 2018; Reckwitz 2003; Schäfer 2016).

Nicht nur im Hinblick auf die individuellen und den (unbewussten) Wert- und Normvorstellungen folgenden vorbereitenden Praktiken, sondern auch in der familieninternen Arbeitsteilung (wer wann was im Alltag der Familie macht; z. B. Jurczyk 2020, S. 29) und deren Auswirkungen auf die zu organisierenden und vorbereitenden Aufgaben vor dem Start des Kindes im Kindergarten bzw. in der Basisstufe beeinflussen sich das Doing Family und Doing Transition gegenseitig. So ergeben sich unterschiedliche neue, den Alltag verändernde, integrierte Praktiken (vgl. Wanka 2020) und Veränderungen im Alltag können in kleinen Aufgaben (wie dem ansatzweisen selbstständigen Lösen von Konflikten) sowie in umfangreicheren Aufgaben – wie dem Üben des Kindergartenweges – sichtbar (gemacht) werden.

Über diese individuelle Ebene hinaus kann das Erleben und Gestalten der Transition in der vorliegenden Studie ebenfalls als von aussen beeinflusst beschrieben werden. Das bedeutet, dass die von Wanka, Rieger-Ladich, Stauber und Walther (2020, S. 22) postulierte ‹institutionelle Regulierung› greifbar wird und sich die Mütter bzw. Eltern damit konfrontiert sehen, ‹vorgefasste Wissens- und Könnensanforderungen› zu erfüllen. Solche Anforderungen betreffen beispielsweise die Organisation von Artefakten (z. B. Familie Müller), die Aufforderung, das Kind hinsichtlich gewisser Kompetenzen vorzubereiten (z. B. Familie Fuchs), oder Einladungen zu gewissen Anlässen wie dem Besuchstag im Kindergarten oder einem Informationsanlass für Eltern. Indem die Mütter bzw. Eltern den institutionellen Regulierungen nachkommen und beispielsweise vor der offiziellen Einschulung an Anlässen teilnehmen, findet die Transition an unterschiedlichen ‹Schauplätzen› statt (vgl. Wanka 2020, S. 189). Dies wird nicht nur durch die institutionellen Regulierungen bedingt, sondern auch dadurch, dass Betreuungssettings (mit Grosseltern) und die Wegbegleitung (mit Nachbarn) besprochen werden. Es kann folglich festgehalten werden, dass die Eltern nicht nur ihre Kinder ‹passend› für die Einschulung vorbereiten wollen, sondern auch sich selbst und ihren Alltag vor dem Start des Kindergartens bzw. der Basisstufe proaktiv ‹passend› organisieren und sich gegenüber der neuen Institution Kindergarten ‹passend› zeigen möchten.

10.2 Vergleich der Familien nach dem Start des Kindergartens (der Basisstufe)

Im Folgenden werden die fünf Familien entlang der Merkmale ‹Kinder als Kindergartenkinder› (vgl. Abschnitt 10.2.1) und ‹Adaption› (vgl. Abschnitt 10.2.2) in ihrem Erleben und

Gestalten nach der Einschulung des Kindes vergleichend betrachtet und reflektiert (vgl. Abschnitt 10.2.3).

10.2.1 Kinder als Kindergartenkinder

Wenn das Kind als Kindergartenkind nach der offiziellen Einschulung von den Müttern bzw. Eltern beschrieben wird, so kann festgehalten werden, dass es den Kindern gut gehe und sie sich dort wohlfühlen würden. Selbst Lia, welche gemäss Laura teilweise lieber am Morgen nicht in den Kindergarten gehen möchte, wird, einmal dort angekommen, als zufrieden charakterisiert (vgl. Abschnitt 9.2.5), und auch Andrés, der laut den Kindergartenlehrpersonen teilweise im Kindergarten weint und gemäss Anna mit Herausforderungen im selbstständigen Gehen zur Toilette konfrontiert ist, wird als gerne in den Kindergarten gehend bezeichnet (vgl. Abschnitt 5.2.5). Im Vergleich der Familien und der Erzählungen der Mütter bzw. Eltern wird deutlich, dass sich die Kinder hinsichtlich unterschiedlicher Themen zu Beginn des Kindergartens bzw. der Basisstufe in ihrer Rolle einfinden müssen. Dabei werden beispielsweise Elsa als einen Findungsprozess in Bezug auf ihre Positionierung in der neuen Peer-Gruppe durchlaufend (vgl. Abschnitt 6.2.5) oder Matteo als vermehrt müde (vgl. Abschnitt 7.2.5) beschrieben; am Ende der Feldforschung scheinen diese beiden anfänglichen Findungsprozesse jedoch abgeschlossen zu sein. In den Familien Alvarez und Lüthi dagegen kann der jeweilige Findungsprozess (für Andrés im Hinblick auf die Toiletten-Thematik und für Lia hinsichtlich der Ablösung am Morgen und bezüglich des Kindergartenweges) als bis zum Ende der Feldforschung noch andauernde Herausforderung beschrieben werden (vgl. Abschnitt 5.2.5; 9.2.5). Entsprechend können in den Familien bereits aufgrund dieser Findungsprozesse Veränderungen bei den Kindern festgehalten werden (vgl. Abschnitt 10.2.2). Weitere Veränderungen, die von den Müttern bzw. Eltern relevant gesetzt werden, sind beispielsweise sprachliche Äusserungen (z. B. Familie Müller), Fortschritte hinsichtlich gewisser Kompetenzen wie dem Schreiben oder der Selbstständigkeit (z. B. Familie Alvarez, Engel und Lüthi) oder auch Wünsche nach mehr Ruhe und Zeit mit den Müttern bzw. Eltern (Familien Müller, Fuchs und Lüthi). Darüber hinaus werden die Kindergartenkinder zum grössten Teil als wenig vom Kindergarten bzw. der Basisstufe erzählend beschrieben; lediglich Finn wird von Franziska als oft und gerne mit ihr über seinen Kindergartenalltag kommunizierend dargestellt (vgl. Abschnitt 8.2.5). Die Sorgen der Eltern hinsichtlich der sozialen Akzeptanz des Kindes in der neuen Gruppe, die vor der offiziellen Einschulung ausgehalten werden mussten, können nach

dem Start als Merkmal beschrieben werden, das sich für die Kinder nicht zu einer tatsächlichen Herausforderung entwickelt hat; die Kinder haben gemäss den Müttern bzw. Eltern Freunde im Kindergarten bzw. in der Basisstufe gefunden.

Wenn die Kinder direkt auf ihr Befinden im Kindergarten bzw. in der Basisstufe angesprochen werden oder auch darauf, was sie dort erlebt haben, dann berichten diese beispielsweise vom Znüni (vgl. Abschnitt 7.2.5; 9.2.5), vom Spiel mit anderen Kindern (vgl. Abschnitt 8.2.5), von Aktivitäten, die im Kindergarten stattgefunden haben (vgl. Abschnitt 6.2.5; 7.2.5; 8.2.5), und teilweise auch, was sie im Kindergarten am liebsten machen würden (vgl. Abschnitt 6.2.5). Die Inhalte der Äusserungen deuten somit auf ein positives Erleben der Kinder des Kindergartens hin. Das Erleben des Kindergartens bzw. der Basisstufe als unbekanntes Phänomen scheint sich somit nach der offiziellen Einschulung – und durch die gesammelten Erfahrungen – Schritt für Schritt zu einem konkreteren Erleben zu entwickeln.

Inwieweit die Kinder die Transition nach der offiziellen Einschulung im Alltag aktiv selbst gestalten, kann einerseits im Hinblick auf das Dorthin-Gehen, Dort-Sein und Wieder-nach-Hause-Kommen beschrieben werden. Andererseits können gemäss den Erzählungen der Mütter bzw. Eltern neue Praktiken wie das Basteln (Familie Alvarez), das Ausfüllen von Freundschaftsbüchern (Familie Engel), die Teilnahme der Kinder an Geburtstagsfesten von Kindergartenfreund*innen (Familie Müller) oder das Schreiben von Briefen und Treffen von Freunden (Familie Fuchs) festgehalten werden. Wenn diesbezüglich die relevant gemachten Herausforderungen betrachtet werden, so lässt sich konstatieren, dass weniger vom Kind eine praktische und aktive Gestaltung gefordert wird und sich eher die Eltern damit auseinanderzusetzen scheinen. Entsprechend wird Andrés von Anna nicht dazu gezwungen, in den Ferien zu üben, sein Geschäft im Freien zu erledigen (vgl. Abschnitt 5.2.5), und Lia nur in den ersten Wochen noch dazu ermuntert, den Kindergartenweg am Morgen selbst zu bewältigen (vgl. Abschnitt 9.2.5).

10.2.2 Adaption

An die im vorherigen Abschnitt dargelegten Ausführungen anschliessend kann die praktische Bearbeitung der Transition nach der offiziellen Einschulung dahingehend beschrieben werden, dass sie sich nach wie vor auf einer individuellen Ebene vollzieht und insbesondere dadurch bedingt wird, wie sich das Kind als Kindergartenkind zurechtfindet und den Kindergarten als Kindergartenkind zu erleben scheint. Entsprechend führt die Schwierigkeit von Andrés, dass er im Kindergarten nur unregelmässig zur Toilette geht,

für Anna zu einer praktischen Bearbeitung, indem sie in Gespräche mit der Kindergartenlehrperson verwickelt wird und ihr mitgeteilt wird, dass sie dies mit Andrés üben sollte (vgl. Abschnitt 5.2.4). Elena und Etienne stehen Elsa mit Ratschlägen hinsichtlich ihres Findungsprozesses in der neuen Peer-Gruppe zur Seite (vgl. 6.2.5); Marina führt aufgrund der Müdigkeit von Matteo erneut den Mittagsschlaf ein (vgl. Abschnitt 7.2.4); Franziska unterstützt Finn beim Schreiben von Briefen an seinen neuen Freund (vgl. Abschnitt 8.2.5); Laura setzt sich damit auseinander, wie sie den Morgen bestmöglich gestalten kann, damit Lia pünktlich im Kindergarten ist, und hat sich aufgrund der herausfordernden Seiten von und bei Lia als Kindergartenkind damit zu beschäftigen, sich für ihren Erziehungsstil rechtfertigen zu müssen (vgl. Abschnitt 9.2.4). In den Familien Alvarez und Lüthi kann folglich von einer eher herausfordernden Einschulungsphase gesprochen werden und es ist festzustellen, dass auch aussenstehende Personen (z. B. andere Eltern oder die Kindergartenlehrpersonen) einen Einfluss darauf haben, wie die Mütter bzw. Eltern die Transition ab dem Beginn des Kindergartens erleben und (zu) gestalten (haben).

Anpassungsleistungen und somit neue Praktiken ergeben sich in den Familien auch dadurch, dass die neue Institution die Strukturierung des Familienalltages bis zu einem gewissen Grad vorgibt. Beispielsweise passt Alberto gemäss Annas Erzählungen seine Arbeitszeiten dem Kindergarten an (vgl. Abschnitt 5.2.4), Marina berichtet davon, dass sie das Mittagessen vorkoche (vgl. Abschnitt 7.2.4), oder Laura davon, dass sie früher aufstehen müsse (vgl. Abschnitt 9.2.4). Allgemein kann in den fünf Familien von veränderten Tagesstrukturen gesprochen werden und die Mütter bzw. Eltern beschreiben diesbezüglich insbesondere einen veränderten Rhythmus am Morgen, der davon gerahmt wird, dass die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt im Kindergarten sein müssen und die Mütter bzw. die Eltern die Kinder dorthin bringen. Im Vergleich der Familien kann festgehalten werden, dass einerseits die Geschwisterkinder eine Rolle in der Wahrnehmung der Gestaltung des Morgens zu spielen scheinen. Beispielsweise berichtet Marina davon, dass sie früh genug aufstehe, um mit beiden Kindern pünktlich aus dem Haus gehen zu können (vgl. Abschnitt 7.2.4). Laura erzählt, dass der Morgen mit den drei Kindern, die sie «startklar» machen müsse, um Lia in den Kindergarten zu bringen, für sie anstrengend sei. Andererseits kann auch nach der offiziellen Einschulung die Distanz des Weges als sich auf die Adaption und das Erleben auswirkend festgehalten werden; gerade die Familien Müller und Lüthi müssen einen vergleichsweise langen Weg mit den Kindern absolvieren, was wiederum die Morgenroutine zu beeinflussen scheint. Im Gegensatz dazu wird von

Etienne, der «lediglich» Elena für die Basisstufe bereit machen muss und der Weg vom Haus der Familie zur Basisstufe als sehr kurz beschrieben wird, der Morgen als entspannt und positiv erlebt. Ähnlich wird die Situation von Anna für Alberto dargestellt; anhand des Beispiels der Familie Alvarez wird zudem deutlich, dass, wenn sich die Eltern insbesondere die morgendliche Routine mit dem Bereitmachen der Kinder teilen können, diese laut ihren Schilderungen als wenig stressig empfunden wird (vgl. Abschnitt 5.2.4).

Nebst dem Bringen in den Kindergarten kann auch das Abholen der Kinder im Kindergarten als neue Praktik festgehalten werden. Mit dem Abholdienst ist auch die Gestaltung der Mittagszeit verbunden; diesbezüglich wird – je nachdem, ob die Kinder selbstständig nach Hause laufen – von mehr oder weniger Flexibilität berichtet. Angepasst wird darüber hinaus die Gestaltung der freien Nachmittage. So wird beispielsweise in der Familie Alvarez gebastelt (vgl. Abschnitt 5.2.5), in der Familie Müller beschäftigt sich Matteo mit seinen Lego-Bauklötzen, die er gemäss Marina jeweils vermisst (vgl. Abschnitt 7.2.5), und Finn malt oder löst ein Rätselblatt, wobei Franziska betont, dass sie bewusst ruhige Nachmittage plane (vgl. Abschnitt 8.2.4). In der Familie Lüthi kann die unterrichtsfreie Zeit von Lia als insofern weniger verändert beobachtet werden, als Lia nach wie vor mit Loris spielt und Laura als neue Entwicklung lediglich anspricht, dass Lia und Loris jeweils Nachholbedarf hätten, da Lia nun weniger zu Hause sei (vgl. Abschnitt 9.2.4). In der Familie Engel stellt Elena fest, dass sie die Tage nach der offiziellen Einschulung von Elsa deswegen als verändert wahrnehme, weil sie nun weniger Zeit mit ihr habe und sie Elsa auch vermisst (vgl. Abschnitt 6.2.4). Dass sich somit die Beziehung zwischen den Müttern bzw. den Eltern und den Kindern wandelt, kann nicht nur als von Elena festgestellt beschrieben werden, sondern auch Marina und Laura berichten beispielsweise davon, dass Matteo und Lia mehr Zeit mit ihren Müttern verbringen möchten (vgl. Abschnitt 7.2.5; 9.2.5, siehe auch Abschnitt 10.2.1), und auch von Franziska wird eine veränderte Beziehung zwischen ihr und Finn relevant gemacht (vgl. Abschnitt 8.2.4).

Die Involvierung im Kindergarten bzw. der Basisstufe wird beispielsweise dadurch aktiv hergestellt, dass Marina am Geburtstagsessen von Matteo teilnimmt (vgl. Abschnitt 7.2.4), Michael den Kindergarten besucht (vgl. Abschnitt 7.2.4), Etienne Mitglied im Elternrat ist (vgl. Abschnitt 6.2.4) und von der Teilnahme am Elternabend und/oder den Elterngesprächen berichtet wird (z. B. Familie Alvarez, Fuchs und Lüthi). Hinsichtlich Letzterer kann in der vorliegenden Studie festgehalten werden, dass die Mütter, welche dieses Gespräch thematisieren, sich als durchaus interessiert an diesem positionieren; das Gespräch wird

als aufschlussreich und informativ dargestellt (vgl. Abschnitt 5.2.4; 8.2.4; 9.2.4). In diesem Zusammenhang kann demnach konstatiert werden, dass sich die Familien gegenüber der Institution Kindergarten bzw. Basisstufe kooperativ und interessiert zeigen wollen. Damit können die Kindergartenlehrpersonen und die Beziehung zu diesen bzw. das Bild, welches die Mütter bzw. Eltern von den Lehrpersonen haben und selbst abgeben, als relevante Thematik in den fünf Familien festgehalten werden.

Weniger als Anpassungsleistung, sondern eher als Element der Wahrnehmung der neuen Rolle als Mutter bzw. Vater eines Kindergartenkindes (Basisstufenkindes) beschreiben Franziska, Elena und Etienne den Ablösungsprozess und dessen Einfluss auf das Erleben der Transition nach der offiziellen Einschulung.

Im dargelegten Vergleich wird somit deutlich, dass nun auch vermehrt die Väter in ihre Rolle als Vater eines Kindergartenkindes gerückt werden, zumindest insofern diese bei Herausforderungen um Ratschlag gebeten werden (z. B. Familie Lüthi), zu einem grösseren Anteil für die Gestaltung des Alltages zuständig sind (z. B. Familie Alvarez und Engel) oder aus eigenem Interesse am Kindergarten- bzw. Basisstufenalltag teilnehmen möchten (z. B. Familie Engel und Müller).

10.2.3 Fallvergleichende Reflexion

Vor diesem Hintergrund wird die Transition nach der offiziellen Einschulung zum *Erleben und Gestalten* der gesamten Familie. Sowohl das Kind als auch die Mütter und Väter sowie teilweise ebenfalls die Geschwisterkinder werden vom Kindergarten beeinflusst. Vor dem Start als mehrheitlich unbekanntes und in die Familien eingreifendes Phänomen erlebt, kommt der Kindergarten nun täglich – zumindest unter der Woche – in die Familien hinein und bedingt die Bearbeitung neuer Aufgaben und Themen. Die Transition scheint dabei in Abhängigkeit der spezifischen Charakteristika der Kinder als Kindergartenkinder sowie der vorgegebenen Kindergartenstrukturen erlebt und gestaltet zu werden. In diesem Zusammenhang kann sowohl von individuell erlebten und zu gestaltenden Themen und Aufgaben gesprochen als auch die Veränderung – eine veränderte Tagesstruktur, Veränderungen bei den Kindern sowie eine veränderte Beziehung zwischen den Müttern bzw. Eltern und den Kindern – als Gemeinsamkeit festgehalten werden. Nach der offiziellen Einschulung scheinen somit auch die Kinder – als Kindergartenkinder – in ein eigenaktives Erleben und Gestalten der Transition und in ihr eigenes Doing Transition zu kommen. Es kann davon gesprochen werden, dass durch den praktischen Vollzug des Kindergartens,

die Kinder in ihre Handlungsfähigkeit hineinkommen und ihre Transition somit aktiv herstellen und aktualisieren ‹müssen› (vgl. Wanka 2020, S. 191). Dieses eigenständige Doing der Kinder muss mit dem Doing Transition der Mütter bzw. mit dem Doing Family synchronisiert werden, was wiederum zu Veränderungen in der Familie führt.

Inwiefern diesbezüglich die Einschulung eher als neutrale Veränderung oder als emotional behaftete und intensiver zu bearbeitende Aufgabe und Herausforderung erlebt wird und gestaltet werden muss, scheint einerseits damit zusammenzuhängen, wie sich das Kind im Kindergarten bzw. in der Basisstufe zurechtfindet und wie das Kind zu Hause erlebt wird (vgl. Abschnitt 10.2.1). Andererseits scheint massgeblich zu sein, wie sich die Mütter bzw. Eltern den Themen des Kindes annähern, welchen Stellenwert sie diesen im Familienalltag einräumen wollen, wie sie diese beurteilen, in welchem Ausmass sich die (Ehe-)Partner*innen in der Bearbeitung der neuen Tagesstruktur unterstützen (können) und inwiefern weitere Kinder betreut werden müssen.

Vor diesem Hintergrund werden auch nach der Einschulung die rahmenden familialen Bedingungen und somit das Doing Family für das Doing Transition relevant und das Erleben und Gestalten der Transition dadurch bedingt, wie sich die Familie herstellt. Wer was wann macht (vgl. Jurczyk 2020, S. 29) und wie sich die Eltern in den ersten Wochen und Monaten nach der Einschulung gegenseitig unterstützen, scheint einen Einfluss darauf zu haben, als wie stressig die Transition erlebt wird (vgl. Abschnitt 10.2.2).

Indem sich die Mütter bzw. Eltern kooperativ und interessiert gegenüber dem Kindergarten bzw. der Basisstufe zeigen und den Kontakt zur Lehrperson aktiv pflegen wollen sowie teilweise ebenfalls aktiv am Kindergarten- und Basisstufenalltag teilnehmen, scheinen die Mütter bzw. Eltern nach der Einschulung ihrem ‹sense of entitlement› (Lareau 2011, S. 6) zu folgen; die Eltern wollen sich nach wie vor ‹passend› zeigen, auch wenn teilweise sensible Themen von den Kindergartenlehrpersonen angesprochen werden oder sich die Mütter bzw. Eltern mit unangenehmen Situationen konfrontiert sehen. Wenn die Passung betrachtet wird, so kann festgehalten werden, dass bei drei der fünf Kinder seitens der Mütter bzw. Eltern von einer guten Passung gesprochen wird und diese einen an den Kindergarten bzw. die Basisstufe anschlussfähigen ‹secondary habitus› (Brooker 2002, S. 90) erworben zu haben scheinen; bei den zwei anderen Kindern wird aus der Perspektive der Mütter zumindest von einer mehrheitlichen Passung gesprochen bzw. scheinen sich die Mütter aktiv mit der Passung auseinanderzusetzen.

Hinsichtlich der im Fallvergleich aufgeführten Themen und Praktiken nach der offiziellen Einschulung scheint es somit in den Familien darum zu gehen, diese in das bestehende Doing Family zu integrieren, sprich, die Kindergartenkinder, die Geschwisterkinder, die Strukturierung des Familienalltages und die dabei erlebten subjektiven Wert- und Normvorstellungen in Einklang zu bringen, ohne dabei das Doing Family unnötig zu verändern. Das Ziel scheint zu sein, dass sowohl das Kind in seinem Doing wie auch die Mütter bzw. Eltern in ihrem Doing zufrieden sind. Entsprechend lässt sich erkennen, wie eng die Merkmale «Kind als Kindergartenkind» sowie «Adaption» zusammenhängen.

Werden die Themen vor dem Start des Kindergartens als Vergleichspunkte herangezogen, kann festgehalten werden, dass es Aspekte gibt, die erwartet wurden und sich bewahrheitet haben (z. B. dass die Kinder lernwillig und -fähig sind und deswegen ein gelungener Start für diese antizipiert wurde, was unter dem Aspekt der Passung aufgegriffen wurde), aber auch solche, die sich nicht bewahrheitet haben (z. B. dass die Kinder Mühe haben würden, sich sozial in die neue Kindergruppe zu integrieren bzw. in dieser akzeptiert zu werden). Ferner haben sich neue, durch den Kindergarten bedingte Themen entwickelt – beispielsweise die Ablösung der Eltern von den Kindern oder die Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Kindergartenweg – und die Mütter machen sich insbesondere hinsichtlich der Letzteren auch Gedanken darüber, was sie allenfalls anders hätten machen können oder wie sie sich selbst während der Transition erlebt haben.

Abschliessend wird mit Blick auf die gesamte Transition in der vorliegenden Studie auch die Materialität (vgl. Budde & Rissler 2022; Wanka 2020) sichtbar, indem die Mütter bzw. Eltern die Kinder mit den benötigten Artefakten ausstatten, sich für deren Vorbereitung entsprechender Materialien (wie Mal-, Bastel- und Schreibutensilien) bedienen, ihren Kindern eine Zwischenverpflegung in der Znüni-Box mitgeben oder an sie adressierte Elternbriefe lesen und zur Kenntnis nehmen. Ebenfalls wird die emotionale Komponente der Transition in den fünf Familien verdeutlicht und es kann davon gesprochen werden, dass das Doing Transition in den Familien mit Affekten verbunden ist (vgl. Wanka 2020, S. 190). Vor allem wird jedoch die Individualität der fünf Transitionen sichtbar: Das «Herz» der Transition (vgl. Wanka 2020, S. 200) kann von Familie zu Familie unterschiedlich beschrieben werden: für die Familie Alvarez als WC-Thematik, für die Familie Engel als Schritt für Schritt erfolgende Ablösung von Elsa, für die Familie Müller als Organisation

des Familienalltages rund um den Kindergarten, für die Familie Fuchs als intensiver Prozess für die Mutter und für die Familie Lüthi als Ablösung und Passung von Lia im Kindergarten bzw. den Werten und Normen der Familie.

10.3 Einbettung der Erkenntnisse in den Forschungsstand

Wie bei Krinninger et al. (2018a, S. 246) konstatiert, wird die Transition auch in der vorliegenden Studie, über den <Job> für das Kind hinaus, zum Erleben und Gestalten der gesamten Familie. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie machen deutlich, dass, wenn der Job für das Kind mit der offiziellen Einschulung beginnt, sich die Mütter bzw. Eltern bereits Monate vor dem ersten Tag des Kindes im Kindergarten bzw. in der Basisstufe mit *ihrem* neuen Job als Mutter bzw. Vater eines werdenden Kindergartenkindes befasst haben und sich auch nach der offiziellen Einschulung weiterhin damit beschäftigen (vgl. Brooker 2002; Buse 2017; Griebel & Niesel 2011; Krinninger et al. 2018b). Zudem wird der Job des Kindes indirekt auch zum Job der Geschwister. Als konstant kann in diesem Zusammenhang in den fünf Familien der Job der Mütter festgehalten werden, die während der gesamten Feldphase die leitenden Figuren oder in den Worten von Buse (2017, S. 381) zu den «Moderatorinnen» der Transition werden. Entsprechend zeigen die Erkenntnisse, dass sich die Mütter erstens als verantwortlich dafür sehen, die Transition für ihr Kind und für sich selbst bestmöglich vorzubereiten bzw. zu organisieren und die Mütter dadurch zweitens den Verlauf der Transition – insbesondere vor der offiziellen Einschulung – stellvertretend für ihr Kind antizipieren. Dass sich die Mütter bzw. Eltern um die Einschulung des Kindes sorgen, kann beispielsweise bereits in den Studien von Andresen et al. (2015), Buse (2017) sowie Grasshoff et al. (2013) wiedergefunden werden. Aus der vorliegenden Studie geht diesbezüglich insbesondere hervor, dass, wie die Mütter bzw. Eltern ihre eigene Rolle und Aufgabe sowie jene des Kindes in der Transition entwerfen und wahrnehmen, dies zum individuellen Erleben und Gestalten – welches der eigenen Logik und dem eigenen Telos (Ziel, Zweck) folgt (vgl. Wanka 2020, S. 192) – führt und keine der fünf (u.a.) teilnehmend beobachteten Transitionen gleich verläuft. Was als Gemeinsamkeit festgehalten werden kann, ist, dass alle fünf Familien als bestrebt beschrieben werden können, ihren Kindern zu einem bestmöglichen Start bzw. auch zu einer bestmöglichen Adaption zu verhelfen, wie dies bereits bei Brooker (2002) sowie Krinninger und Schulz (2017) festgestellt wird. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen somit erstens die Relevanz der Rolle und Positionierung der Eltern sowie der Gestaltung des Umfeldes durch die Eltern während der Transition und zweitens insbesondere

die Übernahme der Verantwortung für die Bewältigung und Herstellung dieses Prozesses durch die Mütter.

Wenn auf die vorbereitenden Praktiken fokussiert wird, kann durch die vorbereitenden Massnahmen in den Familien als Lern- und Bildungsort (vgl. z. B. Brooker 2002; Edelmann 2018; Walper & Grgic 2019) von einer – mehr oder weniger bewusst hergestellten– ‹passenden› Vorbereitung gesprochen werden. Auch wenn gewisse subjektive Herausforderungen für die Kinder antizipiert werden, können die Mütter bzw. Eltern dennoch als zuversichtlich hinsichtlich des Kindergartenstartes (Basisstufenstartes) ihrer Kinder beschrieben werden. Eine ähnliche Zuversicht kann beispielsweise auch in den Erkenntnissen bei Buse (2017, S. 397) festgehalten werden und diese dort mit der Passung des Entwicklungsstandes des Kindes und dem Zeitpunkt der Einschulung erklärt wird. In der vorliegenden Studie können ähnliche Merkmale erkannt und herausgearbeitet werden, jedoch gerade hinsichtlich des Entwicklungsstandes bzw. des Einschulungsalters die Passung des Kindes auch in Frage gestellt wird. Im Vergleich zur Einschulung in Deutschland – wo die Studie von Buse durchgeführt wurde und Kinder mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr in die Grundschule eintreten – werden die Kinder in der Schweiz mit vier Jahren eingeschult. Damit lässt sich als Erkenntnis der vorliegenden Studie festhalten, dass sich das Alter auf die Einschätzung der Kindergartenbeschreitschaft auswirkt, wie dies auch in anderen Schweizer Studien diskutiert wird (vgl. z. B. Carigiet et al. 2020; Edelmann et al. 2018; Edelmann et al. 2019; Fasseing Heim 2014). Ergänzend kann die vorliegende Studie beitragen, dass Eltern diesbezüglich aktiv werden und ihre Sorgen hinsichtlich des verfrühten Eintrittsalters nicht nur äussern, sondern sich auch über die Einschulung (z. B. Pensum, Umgang mit Windeln, Home-Schooling, Option Privatschule) informieren bzw. sich in ihrer Entscheidung zur Einschulung absichern. Die Mütter bzw. Eltern der vorliegenden Studie machen sich jedoch vergleichsweise wenig Gedanken zu jenen Aspekten, die als kognitive Leistungen des Kindergartens beschrieben werden können, – wie z. B. die Lernfähigkeit der Kinder oder das Interesse an neuen Lerninhalten – wie dies beispielsweise bei Andresen et al. (2015) und Grasshoff et al. (2013) relevant gesetzt werden. Diese Tatsache kann dadurch erklärt werden, dass die Mütter bzw. Eltern ihre Kinder – aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie, ihrer Bildungsnähe und ihrer Vorstellung zur benötigten Vorbereitung des Kindes – in jenen Belangen, die in den Augen der Mütter bzw. Eltern organisiert und vorbereitet werden müssen, dies auch aktiv tun. Inwiefern diesem Tun – dem Doing Transition – eine Intentionalität zugesprochen werden kann (vgl. Wanka 2020,

S.191 f.), kann insofern beantwortet werden, als dass zumindest auf einer organisatorischen Ebene und im Hinblick auf gewisse, individuell relevant gesetzte Praktiken, das Ziel verbunden zu sein scheint, die Kinder sowie den Familienalltag bzw. die Mütter selbst, kindergartenfähig – sprich: «kindergartenpassend» – zu machen. In diesem Zusammenhang kann bei den fünf Familien von einer Mittelschichtsprägung gesprochen werden und die vorgeschlagene Passung dieser Familien zum Schulsystem (zum Kindergarten) kann folglich auch in den Erkenntnissen der vorliegenden Studie festgehalten werden (vgl. Betz 2006; Böhnisch 2018; Edelmann 2018; Lareau 2011; Moll 2018; Vincent & Ball 2007). Die gestalteten Startbedingungen in den fünf Familien sind dabei erstens als solche von «bildungsambitionierten» bzw. «bildungsinteressierten» Familien zu bezeichnen (vgl. Edelmann 2018, S. 161 f.) und zweitens als unbewusst dem Familienhabitus folgend (vgl. z. B. Brooker 2002; Moll 2018; Müller 2013).

Nebst dieser innerfamiliären Perspektive lässt sich, wie dies beispielsweise im Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (vgl. 2011, S. 116) relevant gemacht wird, aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie konstatieren, dass aussenstehende Akteur*innen – vor und nach der offiziellen Einschulung – in die Transition involviert sind (siehe auch Buse 2017). Dabei können in den fünf Familien die Fachpersonen des Vorschulbereiches, die Grosseltern, die Geschwister der Eltern, die Nachbarn, die Kindergartenlehrpersonen und Fachpersonen des Kindergartens sowie die anderen Eltern als Einflussgrössen auf das Erleben und Gestalten der Transition aufgeführt werden (vgl. Griebel et al. 2013; Griebel et al. 2017). Hinsichtlich der Involvierung – oder pointierter: hinsichtlich der möglichen Einmischung – der Fachpersonen des Kindergartens (z. B. Familie Alvarez, siehe Kapitel 5) sowie der anderen Eltern (z. B. Familie Müller, siehe Kapitel 9) führt die Transition, wie bei Krinninger et al. (2018a, S. 246) vorgeschlagen, in der vorliegenden Studie zu emotional aufgeladenen und mit Frust, Angst und Sorgen einhergehenden Erlebnissen. Damit kann festgehalten werden, dass, zumindest bei Herausforderungen – die durch den Kindergarten als neue Institution von aussen an die Familien herangetragen werden – die Sicherheit im Umgang mit den neuen Anforderungen eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt und demnach auch in der vorliegenden Studie ein innerfamiliärer Prozess sichtbar wird (vgl. Krinninger & Schulz 2017; Krinninger et al. 2018b). Nach dem Start des Kindergartens bzw. der Basisstufe wird diesbezüglich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie deutlich, dass erstens eine Veränderung in der Verteilung der Aufgaben bei den Eltern beschrieben werden kann, wobei sich nebst den Müttern auch die Väter vermehrt mit der

Institution Kindergarten bzw. Basisstufe beschäftigen und zweitens zu konstatieren ist, dass, wenn der ‹Job› für das Kind beginnt, sich die Beziehung zwischen den Müttern bzw. Eltern und dem Kind verändert, indem sowohl die Mütter bzw. Eltern wie auch die Kinder simultan ihr Doing Transition herstellen (vgl. Abschnitt 10.2.3). So kommen, in der Betrachtung der Rolle des Kindes in der Transition, diese ab dem ersten Tag im Kindergarten bzw. in der Basisstufe in ihr eigenes Doing Transition und verbinden dies beispielsweise mit dem Spiel im Kindergarten, mit ihrem Kindergartenweg, mit neuen Freunden und dem Znüni. Zu ähnlichen Erkenntnissen, wie die Einschulung Kinder prägen kann, kommen auch Ackesjö (2013, 2014), Brooker (2002), Einarsdóttir (2003) und Margetts (2013). Folglich kann das vernetzte Geschehen (vgl. Krinninger & Schulz 2017) in der vorliegenden Studie als vernetztes Doing Transition charakterisiert werden, welches vom Doing Family gerahmt und von der Institution Kindergarten mitbestimmt wird. Die Familie zu tun, bedeutet nach der Einschulung des Kindes somit Doing Family *und* Doing Transition, was wiederum Veränderungen im Familienalltag bedingt: beispielsweise werden Betreuungs- und Arbeitszeiten adaptiert, die morgendliche Routine sowie die Gestaltung der Mittagszeit wird neugestaltet und die unterrichtsfreie Zeit am Nachmittag den Bedürfnissen der Kinder angepasst, wie dies auch Andresen et al. (2015), Buse (2017), Grasshoff et al. (2013) sowie Hunner-Kreisel & Steinbeck (2018) konstatieren. Zudem beschäftigen sich die Mütter bzw. Eltern mit der Kontaktpflege zu den Lehrpersonen bzw. sind teilweise auch aktiv im Kindergartenalltag (Basisstufenalltag) involviert und verhelfen sich damit selbstständig zu einer gelingenden Beziehung zu den Lehrpersonen (vgl. Griebel et al. 2017; Moll 2018). Wie bei Krinninger et al. (2018a, S. 242ff.) festgestellt, wird folglich auch in der vorliegenden Studie ein ‹ausgeprägter Kooperationswille› seitens der Eltern erkennbar und dass sich die Eltern gegenüber der Institution Kindergarten (Basisstufe) kompetent zeigen wollen. Wenn Herausforderungen auftreten, sehen sich die Mütter bzw. Eltern in der Verantwortung – in ihrer individuellen Art und Weise – diese Probleme zu bearbeiten und Lösungsstrategien zu entwickeln, wie dies von Krinninger et al. (2018a, S. 246) vorgeschlagen wird.

Auch wenn Herausforderungen auftreten, ist dennoch in der vorliegenden Studie festzuhalten, dass in keiner Familie die Transition als ‹kritische Phase› (Kesselhut & Krinninger 2019, S. 114) bezeichnet wird und die Mütter bzw. Eltern auch in diesen herausfordernden

Situationen die Einschulung im Kindergarten bzw. in der Basisstufe als richtige Entscheidung ansehen und – wenn überhaupt – rückblickend den Terminus «Stress» mit der Transition in Verbindung bringen. Dockett (2017, S. 260) schreibt in diesem Zusammenhang:

«While the transition to school can result in considerable changes, it is also the case that families incorporate these changes within the established patterns of acting and interacting. These processes of incorporation and adaptation can generate stress within families. How families respond influences whether such stress has positive, negative or neutral outcomes.»

Die von Dockett in diesem Zitat angesprochenen Verhaltensmuster können in der vorliegenden Studie dahingehend festgehalten werden, als dass nach der offiziellen Einschulung – wie bereits geschrieben – Doing Family auch Doing Transition bedeutet und abhängig davon, inwiefern in den Familien zusätzliche Geschwisterkinder betreut werden müssen, Herausforderungen auftreten oder sich aufgrund der verteilten beruflichen und betreuenden Aufgaben in den Familien ein gewisser Spielraum ergibt oder versperrt, mehr oder weniger Stress erlebt und die Transition als eher herausfordernd, neutral oder positiv wahrgenommen wird (vgl. Abschnitt 10.1.3; 10.2.3).

In diesem Zusammenhang können aus der vorliegenden Studie ebenfalls Gelingensbedingungen abgeleitet werden, wobei das Gelingen mit den Faktoren der Zufriedenheit des Kindes im Kindergarten bzw. der Basisstufe, der Befindlichkeit des Kindes im Familienalltag, der sozialen Integration des Kindes in der neuen Gruppe, der angemessenen Förderung des Kindes im Kindergarten, der vermehrten Selbstständigkeit des Kindes, der Bewältigung des Kindergartenweges, dem damit einhergehenden gegenseitigen Ablösungsprozess sowie mit dem eben beschriebenen Stressempfinden und somit mit dem nebenbei herzustellen Familienalltag zusammenhängt. Damit kann neu und ergänzend zu den bisher dargelegten Gelingensbedingungen (z. B. Carigiet et al. 2020; Fasseing Heim 2014) festgehalten werden, dass die Art und Weise der Beschulung des Kindes im Kindergarten, der Kindergartenweg sowie der Familienalltag das Gelingen der Transition zu beeinflussen vermögen. Hinsichtlich der Veränderungen und Herausforderungen aufseiten der Kinder können Übereinstimmungen festgehalten werden; z. B. werden auch bei Carigiet et al. (2020, S. 200) die Müdigkeit der Kinder, das erhöhte Bedürfnis nach Ruhe und Schlaf sowie Trennungsprobleme genannt.

11 Abschliessende Überlegungen

«There is considerable research evidence to support the position that what happens within families impacts on children's preparedness for school [and] their transition to school [...]. Parents' actions – such as reading to the child and counting aloud – have been linked to children's school readiness. Parent's attitudes, values and beliefs about school frame the nature of transition practices available to children.» (Dockett 2017, S. 259f.)

11.1 Rückblick

Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder in der Schweiz mit dem vollendeten vierten Lebensjahr in den Kindergarten – als erste obligatorische Schulstufe – eintreten und die Familie vor, während und nach der Einschulung zum zentralen Ort der Unterstützung und zu einem relevanten Gestaltungsraum wird (vgl. Dockett 2017), stellte die vorliegende Studie die Transition in den Kindergarten aus einer familialen Perspektive in den Mittelpunkt. Bei der Verwendung des Begriffes «Transition» wurde davon ausgegangen, dass es sich bei der Einschulung um einen längeren Prozess handelt, der mit Veränderungen, Anpassungsleistungen und einer aktiven Bearbeitung einhergeht (vgl. Kapitel 1; 2).

Unter der leitenden Fragestellung – wie Familien die Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten erleben und gestalten – wurde der Fokus in der vorliegenden Studie darauf gelegt, welche Themen, Veränderungen und Herausforderungen während der Transition in den Familien von Relevanz werden und welche neuen Praktiken sich durch die Transition in den Familien ergeben. Insbesondere interessierte sich die Studie dabei für vorbereitende Praktiken, die dem Kind zur Kindergartenfähigkeit verhelfen sollten (vgl. Stamm 2015), sowie für die Anpassungsleistungen nach der offiziellen Einschulung (vgl. Abschnitt 1.4; 2.4).

Geleitet durch das Erkenntnisinteresse erfolgte die theoretische Annäherung an den Gegenstand aus einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie praxeologischen Perspektive. Entsprechend wurde in der vorliegenden Studie, unter der Bezugnahme auf das Doing Family sowie Doing Transition, vorgeschlagen, die Familie und die Transition als sich aktiv herstellend und praktisch vollziehend zu begreifen (vgl. Kapitel 2). In dieser Lesart wurde das Erleben und Gestalten der Transition in den Kindergarten konzeptionell als subjektives und individuell zu bearbeitendes Phänomen gefasst, welches vom Doing Family gerahmt wird (vgl. Abschnitt 2.4). Aus der konzeptionellen Rahmung ergab sich die methodologische bzw. methodische Verortung der vorliegenden Studie in der ethnographischen Feldforschung: Die im Zentrum stehenden 'Doings' – das Doing Family sowie das Doing Transition und das Interesse an den damit zusammenhängenden (vorbereitenden)

Themen und Praktiken – wurden mittels der Kombination der teilnehmenden Beobachtung und dem Führen von leitfadengestützten Interviews exploriert (vgl. Kapitel 3; 4). Während ungefähr elf Monaten erfolgte die Begleitung von fünf im Kanton Bern lebenden Familien während der Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten. Mit der Frage nach dem Erleben und Gestalten wurde dabei nicht nach einem *Warum* und nach einer Wertung der Familie und der Transition gefragt, sondern es rückte analytisch die Frage nach dem *Wie* ins Zentrum und wie die Transition in den Kindergarten in den Familien aktiv hergestellt, bearbeitet und praktisch vollzogen wird. Unter diesem analytischen Fokus konnten die Transitionen in den fünf Familien einerseits fallzentriert dargelegt sowie andererseits eine fallvergleichende Perspektive aufgeführt werden, welche die fünf Transitionen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede befragte (vgl. Kapitel 5 bis 10).

11.2 Einblick

In der entwickelten Perspektive der Transition in den Kindergarten als Doing Transition, eingebettet in den Kontext der Familie als Doing Family, kann die Frage nach dem *Wie* des Erlebens und Gestaltens so beantwortet werden, dass die Bearbeitung der Transition insbesondere als zu gestaltende Aufgabe der Mütter erlebt wird und deren Perspektive sowie deren praktischer Vollzug bzw. deren Gestaltung der Transition in den Vordergrund rückt. Wer sich somit in der Familie als verantwortlich dafür erlebt, die Transition zu moderieren (vgl. Buse 2017), wird auch zur/zum Gestalter*in. Das bedeutet, dass sich zwar ähnliche Themen als Merkmale der Transition herausarbeiten lassen, diese Merkmale jedoch individuell, aufgrund des Doing Family und der geltenden Wert- sowie Normvorstellungen, bearbeitet werden. Die Familien bewegen sich in ihrem Erleben und Gestalten der Transition somit innerhalb der in der Analyse entfalteten Merkmale, folgen jedoch ihrer eigenen Logik, um von Zustand A nach Zustand B zu transferieren (vgl. Wanka 2020, S. 192). Die Familien erleben und gestalten die Transition somit individuell als Prozess (vgl. Abschnitt 2.4).

Dass die Transition als Prozess erlebt und gestaltet wird zeigt sich in der vorliegenden Studie dadurch, dass sich die *Doings* bzw. die Dynamik in der Herstellung und Bearbeitung des Familienalltages verändert (vgl. Krinninger & Schulz 2017) und die Kinder immer mehr in ein eigenständiges Doing kommen, die Väter vermehrt in der praktischen Bearbeitung gefordert sind sowie die Geschwisterkinder ebenfalls tangiert werden. Entsprechend ergeben sich Veränderungen, die dazu führen, dass bisweilen vollzogene Praktiken

und auch Rollenverteilungen bzw. -muster in Frage gestellt und/oder adaptiert werden (<müssen>).

Vor diesem Hintergrund wird das Erleben und Gestalten der Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten zu einem Phänomen, das mit Ungewissheit, Sorgen, Bedenken, antizipierten Herausforderungen, jedoch auch mit Vorfreude, Neugier und Stolz einhergeht, das zu einem Findungsprozess sowohl bei den Eltern wie auch bei den Kindern führt und von Veränderungen und Entwicklungen geprägt ist. Es kann in der vorliegenden Studie folglich davon gesprochen werden, dass nicht nur das Kind zu einem Kindergartenkind (Basisstufenkind) und die Mütter bzw. Eltern zu Eltern eines Kindergartenkindes (Basisstufenkindes) werden, sondern die Familie zu einer Familie eines Kindergartenkindes wird.

Indem in der Schweiz erstmalig ein Einblick in fünf Familien während derer Transition in den Kindergarten gewährt und dabei sowohl vor sowie nach der offiziellen Einschulung relevante Themen aufgezeigt, Praktiken, Veränderungen, Entwicklungen und Herausforderungen herausgearbeitet und die Transition folglich als Prozess dargelegt werden konnte, leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur Transitionsforschung in Familien im Schweizer Bildungssystem.

11.3 Ausblick

Die vorliegende Studie vermochte es, einen Ausschnitt aus dem Alltag von fünf in der Schweiz lebenden, als bildungsnah zu bezeichnenden Familien zu erheben und anhand dieser gewährten Einblicke die Transition des erstgeborenen Kindes in den Kindergarten als Erleben und Gestalten – insbesondere aus der Perspektive der Mütter – darzulegen sowie im Lichte der herangezogenen Konzepte, des Doing Family sowie Doing Transition und somit aus einer praxeologischen Perspektive zu reflektieren und diskutieren. Der analytische Fokus lag daher auf den Themen und Praktiken, die für die Darlegung des Erlebens und Gestaltens der Transition in den Familien relevant wurden (vgl. Abschnitt 4.2). An den ermöglichten Einblick dieser Studie anschliessend ergeben sich entsprechend weiterführende Forschungsdesiderate und Fragestellungen.

In Anbetracht dessen, dass die Frage nach der Wahrnehmung und Positionierung der Väter in der Transition weitgehendst offenbleibt, könnte danach gefragt werden, inwiefern sich die Erkenntnis der vorliegenden Studie, dass sich die Mütter in der Verantwortung zur Gestaltung der Transition sehen, in anderen Familien wiederfinden lässt. Diesbezüglich wird das Desiderat laut, ebenfalls kontrastierende Fälle – z.B. Familien, die als weniger

bildungsnah und sozial weniger privilegiert bezeichnet werden können und/oder Familien, in welchen die Eltern das Schweizer Bildungssystem nicht selbst absolviert haben – zu untersuchen bzw. die Transition in alternativ hergestellten Familienformen, wie z.B. Patchwork-Familien und/oder Familien mit alleinerziehenden Elternteilen, zu explorieren.

Auch die Perspektive der Kinder liess sich in der vorliegenden Studie nur ansatzweise erheben. Dies führt dazu, dass in einer weiterführenden Arbeit auf diese Perspektive fokussiert sowie ebenfalls die Handlungsfähigkeit der Kinder in Familien – während der Transition in den Kindergarten – vertiefter analysiert bzw. die Frage adressiert werden könnte, inwiefern Kindern während deren Transition in den Kindergarten die Handlungsfähigkeit zugesprochen wird und werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann 2013; Wanka 2020), betrachtet werden könnte.

Darüber hinaus wäre es denkbar, eine vergleichende multi-lokale ethnographische Forschung, über mehrere Handlungsfelder hinweg, durchzuführen, was bedeutet, dass sowohl in Familien wie auch im Kindergarten teilnehmend beobachtet werden müsste (vgl. Brooker 2002; Cloos & Schulz 2012). Ebenfalls denkbar wäre eine longitudinale Exploration von mehreren Transitionen, um darlegen zu können, wie sich die Perspektiven der Familien und Lehrpersonen allenfalls über die Zeit bzw. aufgrund mehrerer Transitionen verändern.

Wie dies bereits durch die hier dargelegte Studie anhand eines Ausschnittes möglich wird, sollten die vorgeschlagenen weiterführenden Forschungsdesiderate schliesslich dazu verhelfen, fortlaufend und breiter abgestützte Erkenntnisse zum Erleben und Gestalten von Transitionen im (Schweizer) Bildungskontext zu generieren, um damit unterschiedliche Perspektiven aufzeigen, zu vergleichen und gegebenenfalls einander näher bringen zu können, so dass es zu einem gemeinsamen Erleben und Gestalten – sowohl bei Familien wie auch den schulischen Institutionen – und somit zu bestmöglichen Transitionen für alle beteiligten Akteur*innen kommen kann.

Literatur

- Ackesjö, Helena (2013). Transitions – times of Reconstructions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 6, S. 16–27.
- Ackesjö, Helena (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis-)continuities. *International Journal of Transitions in Childhood*, 7, S. 3–15.
- Ackesjö, Helena (2017). Parents' Emotional and Academic Attitudes Towards Children's Transition to Preschool Class – Dimensions of School Readiness and Continuity. In Sue Dockett; Wilfried Griebel & Bob Perry (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Families and Transition to School* (S. 147–161). Cham: Springer International Publishing AG.
- Alkemeyer, Thomas (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. In Thomas Alkemeyer; Gunilla Budde & Dagmar Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Andresen, Sabine; Künstler, Sophie & Seddig, Nadine (2015). Von Adressat*innen und Nutzer*innen: Eltern in Kita und Schule. In Michael Urban; Marc Schulz; Kapriel Meser & Sören Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang: Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (36–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Audehm, Kathrin (2007). *Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Beelmann, Wolfgang (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter : Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Kovač.
- Bennewitz, Hedda (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 43–59). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bereswill, Mechthild & Rieker, Peter (2008). Irritation, Reflexion und soziologische Theoriebildung. In Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 399–431). Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Betz, Tanja (2006). ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differentiellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung* (2), S. 181–195.
- Böhm, Andreas (2015). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Böhnisch, Lothar (2018). Familie und Bildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., 399–414). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). München: UVK Verlag.
- Breuer, Franz; Dieris, Barbara & Lettau, Antje (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brooker, Liz (2002). *Starting School – Young Children Learning Cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Büchner, Peter (2013). Familie, soziales Milieu und Bildungsverläufe von Kindern. Rahmenbedingungen einer familienorientierten Bildungsbegleitung von Eltern aus bildungssoziologischer Sicht. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 46–57). Weinheim, Bad Heilbrunn: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen & Rissler, Georg (2022). Theorien sozialer Praktiken. In Heinz-Hermann Krüger; Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl., S. 143–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Statistik (2020). *Anteil der Haushalte, die für ihre Kinder im Alter von 0-12 Jahren familienergänzende Kinderbetreuung in Anspruch nehmen*. Abgerufen von <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/12927977/master> [15. März 2023].
- Buse, Miriam (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Busse Susann & Helsper, Werner (2008). Schule und Familie. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carigiet, Tamara & Schaller, Pascale (2020). Erfolgreich in den Kindergarten. Was sich Eltern und Lehrpersonen für den Übergang in den Kindergarten wünschen. *4bis8* (4), S. 38–39.
- Carigiet, Tamara; Troesch, Larissa M. & Schaller, Pascale (2020). Gelingt der Übergang in den Kindergarten? Erkenntnisse aus einer Befragung von Kindergartenlehrpersonen und Eltern. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 42 (1), S. 187–209.

- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Cloos, Peter (2008). "Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.". Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In Bettina Hünersdorf; Christoph Maeder & Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 207–219). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Cloos, Peter & Thole, Werner (2006). Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnografie und Biografie. In Peter Cloos & Werner Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 9–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- D-EDK (2014). *Lehrplan 21. Rahmeninformationen*. Abgerufen von https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf [15. März 2023].
- Descartes, Lara (2007). Rewards and Challenges of Using Ethnography in Family Research. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 36 (1), S. 22–39.
- Dockett, Sue (2017). Families and Transition: Transition and Families. In Sue Dockett; Wilfried Griebel & Bob Perry (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Families and Transition to School* (S. 259–271). Cham: Springer International Publishing AG.
- Dockett, Sue; Griebel, Wilfried & Perry, Bob (2017). Transition to School: A Family Affair. In Sue Dockett; Wilfried Griebel & Bob Perry (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Families and Transition to School* (S. 1–18). Cham: Springer International Publishing AG.
- Dockett, Sue & Perry, Bob (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), S. 217–230.
- Dockett, Sue & Perry, Bob (2008). Starting School: A Community Endeavor. *Childhood Education*, 84 (5), S. 274–280.
- Dockett, Sue; Petriwskyj, Anne & Perry, Bob (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In Bob Perry; Sue Dockett & Anne Petriwskyj (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (S. 1–18). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science+Business Media.
- Dunlop, Aline-Wendy (2014). Thinking About Transitions: One Framework or Many? Populating the Theoretical Model Over Time. In Bob Perry; Sue Dockett & Anne Petriwskyj (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (S. 31–46). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science+Business Media.
- Ecarius, Jutta; Köbel, Nils & Wahl, Katrin (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Edelmann, Doris (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-) Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelmann, Doris (2020). Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen. In Evelyne Wannack & Sonja Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Beiträge für die Praxis: Der Kindergarten im Fokus: Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 102–111). Bern: hep verlag ag.
- Edelmann, Doris; Beeler, Kathrin; Krienbühl, Miriam; Bertschinger, Fabienne & Schletti, Claudia (2019). *Der Eintritt in die Schule – eine Chance für alle. Eine Studie im Auftrag der Jacobs Foundation*. Abgerufen von https://www.phbern.ch/sites/default/files/2022-08/2019_Eintritt%20in%20die%20Schule_Eine%20Chance%20f%C3%BCr%20alle%20Kinder_PHBern_JF%202.pdf [15. März 2023].
- Edelmann, Doris & Schletti, Claudia (2020). Das typische Kindergartenkind aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen. In Evelyne Wannack & Sonja Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Beiträge für die Praxis: Der Kindergarten im Fokus: Empirische und pädagogische Einblicke* (S. 31–35). Bern: hep verlag ag.
- Edelmann, Doris; Wannack, Evelyne & Schneider, Hansjakob (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Abgerufen von https://www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/studie_situation-auf-der-kindergartenstufe.pdf [15. März 2023].
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Abgerufen von https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [15. März 2023].
- Einarsdóttir, Jóhanna (2003). When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School, *11* (1), S. 35–49.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Abgerufen von https://be.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1 [15. März 2023].
- Fasseing Heim, Karin (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In Catherine Walter-Laager; Manfred Pfiffner & Karin Fasseing Heim (Hrsg.), *Erste Bildungsjahre: Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik* (S. 169–226). Bern: hep verlag ag.
- Fasseing Heim, Karin & Weiss-Hanselmann, Barbara (2020). Gut anfangen – gut unterwegs sein! Gelingender Übergang in den Kindergarten. In Pädagogische Hochschule Thurgau (Hrsg.), *Jahresbericht 2020. Im Fokus: "Frühe Kindheit"* (S. 26–27). Abgerufen von: <https://doi.org/10.57668/phtg-000384> [15. März 2023].
- Finch, Janet (2007). Displaying Families. *Sociology*, *41* (1), S. 65–81.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Friebertshäuser, Barbara (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und Fragen. In Bettina Hünersdorf; Christoph Mader & Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1996). Über Feldforschung. In Hubert Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 261–269). Konstanz: UVK.
- Grasshoff, Gunther; Ullrich, Heiner; Binz, Christine; Pfaff, Annika & Schmenger, Sarah (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Griebel, Wilfried; Wildgruber, Andreas; Held, Julia; Schuster, Andrea & Nagel, Bernhard (2013). Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. *Bildungsforschung*, 10 (1), S. 26–44.
- Griebel, Wilfried; Wildgruber, Andreas; Schuster, Andrea & Radan, Julia (2017). Transition to Being Parents of a School-Child: Parental Perspective on Coping of Parents and Child Nine Months After School Start. In Sue Dockett; Wilfried Griebel & Bob Perry (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Families and Transition to School* (S. 21–36). Cham: Springer International Publishing AG.
- Hellmich, Frank (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Bildungsforschung*, 4 (1), S. 1–13.
- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2008). Grundbegriff Ganztagesbildung. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 371–381). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.

- Honer, Anne (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Leverkusen: Deutscher Universitätsverlag.
- Hopf, Christel (2015). Qualitative Interviews. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Huf, Christina & Friebertshäuser, Barbara (2012). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In Barbara Friebertshäuser; Helga Kelle; Heike Boller; Sabine Bollig; Christina Huf et al. Sophia Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 9–24). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hünersdorf, Bettina; Müller, Burkhard & Maeder, Christoph (2008). Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In Bettina Hünersdorf; Christoph Maeder & Burkhard Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 11–25). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hunner-Kreisel, Christine & Steinbeck, Katharina (2018). „Ich mach‘ mir keine Sorgen um die Bildung“. Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bei Müttern* und Vätern* während des Übergangs in die Grundschule. In Christine Thon; Margarete Menz; Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 245–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (13. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Jurczyk, Karin (2014). Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In Karin Jurczyk; Andreas Lange & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Doing Family: warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 50–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin (2018). Familie als Herstellungsleistung. Elternschaft als Überforderung? In Kerstin Jergus; Jens O. Krüger & Anna Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 143–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Jurczyk, Karin (2020). UnDoing Family: Zentrale konzeptuelle Annahmen, Feinjustierungen und Erweiterungen. In Karin Jurczyk (Hrsg.), *Doing and Undoing Family. Konzeptuelle und empirische Entwicklungen* (S. 26–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin; Lange, Andreas & Thiessen, Barbara (2014). Doing Family als neue Perspektive auf Familie. Einleitung. In Karin Jurczyk; Andreas Lange & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Doing Family: warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 7–48). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kalthoff, Herbert (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 240–266). Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Kalthoff, Herbert (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Kanton Bern (2020). *Fit für den Kindergarten*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/media-center/deutsch/fit-fuer-den-kindergarten-deutsch-d.pdf> [15. März 2023].
- Kanton Bern (2022). *Der Kindergarten im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Informationen für Eltern*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/media-center/deutsch/Elterninformationen-Kindergarten-Deutsch-d.pdf> [15. März 2023].
- Kanton Bern (2023). *1. Zyklus. Organisationsformen*. Abgerufen von <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/1-zyklus.html> [15. März 2023].
- Kesselhut Kaja & Krinninger, Dominik (2019). Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen* (S. 114–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Knorr-Cetina, Karin (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt: Suhrkamp.
- König, Anke (2017). Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In Franz Petermann & Silvia Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern fördern und verstehen* (S. 493–509). Göttingen: Hogrefe.
- Krinninger, Dominik (2018). Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift Zu Qualitativen Methoden in Forschung Und Lehre*, 1 (1), S. 3–18.
- Krinninger, Dominik; Kesselhut Kaja & Sandig, Richard (2018a). Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In Bianca Bloch; Peter Cloos; Sandra Koch; Marc Schulz & Wilfried Schmidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 238–250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominik; Kesselhut Kaja & Kluge, Markus (2018b). Schreibtisch. Maltisch. Abstelltisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In Anja Tervooren & Robert Kreitz (Hrsg.), *Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 139–156). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Krinninger, Dominik & Müller, Hans-Rüdiger (2012). Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. In Andreas Lange & Regina Soremski (Hrsg.), *Bildungswelt Familie/ Familie als Bildungswelt. Themenheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* (S. 233–249). Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominik & Schulz, Marc (2017). Connected Dynamics: Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School. In Sue Dockett; Wilfried Griebel & Bob Perry (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Families and Transition to School* (S. 101–116). Cham: Springer International Publishing AG.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lanfranchi, Andrea; Neuhauser, Alex; Schaub, Simone; Burkhardt, Susan C. A. & Ramseier, Erich (2018). Generating evidence and informing policy with early support interventions: How to recruit, randomise and retain at-risk families? . *Infant Mental Health Journal*, 39, S. 161–164.
- Lareau, Annette (2003). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life* (2nd edition, with an update a decade later). Berkeley: University of California Pres.
- Lareau, Annette & Weininger, Elliot B. (2008). Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns Through the Case of Children's Organized Activities. *Sociological Forum*, 23 (3), S. 419–454.
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979). *Laboratory life. The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage.
- Liebenwein, Sylva (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Christian (2015). Beobachten im Feld und Ethnographie. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 385–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Margetts, Kay (2013). What new children need to know: Children's perspectives of starting school. In Kay Margetts & Anna Kienig (Hrsg.), *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (S. 79–97). London: Routledge.
- Miller, Kyle (2015). The Transition to Kindergarten: How Families from Lower-Income Backgrounds Experienced the First Year. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3), S. 213–221. doi: 10.1007/s10643-014-0650-9
- Moll, Frederick de (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Ausserschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Mollenhauer, Klaus; Brumlik, Micha & Wudtke, Hubert (1975). *Die Familienerziehung*. München: Hubert.
- Morgan, David H. J. (2011). *Rethinking Family Practices*. London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9780230304680
- Mörge, Rebecca (2020). In *Beziehung treten: Etablierungsprozesse von Beratungs- und Arbeitsbeziehungen im Feld der aufsuchenden Sozialen Arbeit. Eine Ethnographie im Kontext der Prostitution*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger. Familienerziehung und Familienkultur. In (S. 391–406).
- Müller, Hans-Rüdiger (2013). Familienerziehung und Familienkultur. In Margrit Stamm & Doris Edlmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 391–406). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Hans-Rüdiger & Krinninger, Dominik (2016). *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Murray, Elizabeth (2014). Multiple Influences on Children's Transition to School. In Bob Perry; Sue Dockett & Anne Petrowskyj (Hrsg.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development: Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (S. 47–59). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer Science+Business Media.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012). Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In Karin Böllert & Corinna Peter (Hrsg.), *Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Nelson, Margaret K. (2006). Single Mothers "Do" Family. *Journal of Marriage and Family*, 68, S. 781–795.
- Prenzel, Annedore; Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In Barbara Friebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 17–39). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift Für Soziologie*, 32 (4), S. 282–301.
- Rieker, Peter (2007). Problemlösung in Familie und Peergroup. *ZSE : Zeitschrift Für Soziologie Der Erziehung Und Sozialisation*, 27, S. 304–319.
- Rieker, Peter; Hartmann Schaelli, Giovanna & Jakob, Silke (2020). Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 21 (2).
- Rieker, Peter; Mörge, Rebecca; Schnitzer, Anna & Stroezel, Holger (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rimm-Kaufman, Sara E. & Pianta, Robert C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), S. 491–511.

- Rosenthal, Gabriele (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., aktualisierte und ergänzte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Hilmar (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schatzki, Theodore R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Penn: Penn State University Press.
- Schletti, Claudia; Edelmann, Doris & Beeler, Kathrin (2021). *Wissenschaftliche Begleitung des Frühförderprogramms "ping:pong". Schlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Frühförderprogramms «ping:pong» im Auftrag des Vereins a:primo*. Abgerufen von https://www.a-primo.ch/download/pictures/22/1wohdb04jovo7puwe491co0171ip1t/20210317_bericht_pingpong.pdf [15. März 2023].
- Schneewind, Klaus A. (2008). zialisation in der Familie. In Klaus Hurrelmann; Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl., S. 256–273). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (2018). Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Mit Online-Material* (8. Aufl., S. 191–213). Weinheim: Belz.
- Schoneville, Holger; Köngeter, Stefan; Gruber, Diana & Cloos, Peter (2006). Feldeintritte. In Peter Cloos & Werner Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 231–253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seipel, Christian & Rieker, Peter (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Sieber Egger, Anja & Unterweger, Gisela (2019). „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In Anja Sieber Egger; Gisela Unterweger; Marianna Jäger; Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung: Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 153–174). Wiesbaden: Springer VS.
- Spradley, James P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Stamm, Margrit (2015). *Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem*. Abgerufen von <https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/242-blickpunkt-kindergarten/file.html> [15. März 2023].
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Belz, Psychologie Verlags Union.

- Strauss, Anselm L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage). München: UTB für Wissenschaft.
- Tietze, Wolfgang; Rossbach, Hans-Günther & Grenner, Katja (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Unterweger, Gisela; Sieber Egger, Anja & Maeder, Christoph (2018). Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift Zu Qualitativen Methoden in Forschung Und Lehre*, 1 (1), S. 3–23.
- Urban, Michael; Schulz, Marc; Meser, Kapriel & Thoms, Sören (2015). Inklusion und Übergang als Transformationsimpulse in der Relation von Kindertageseinrichtung und Grundschule – eine Einleitung. In Michael Urban; Marc Schulz; Kapriel Meser & Sören Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang: Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vincent, Carol & Ball, Stephen J. (2007). 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41 (6), S. 1061–1077.
- Walper, Sabine & Grgic, Mariana (2019). Bildungsort Familie. In Olaf Köller; Marcus Haselhorn; Friedrich W. Hesse; Kai Maaz; Josef Schrader et al. Karin Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 161–194). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Walper, Sabine & Wild, Elke (2014). Lernumwelten in der Familie. In Tina Seidel & Andreas Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 359–385). Weinheim: Beltz.
- Wanka, Anna (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In Andreas Walther; Barbara Stauber; Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung : theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wanka, Anna; Rieger-Ladich, Markus; Stauber, Barbara & Walther, Andreas (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In Andreas Walther; Barbara Stauber; Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung : theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–38). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- West, Candace & Zimmerman, Don. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), S. 125–151.
- Whyte, William F. (1996). *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels*. Berlin, New York. Walter de Gruyter.
- Wild, Elke & Walper, Sabine (2015). Familie. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 227–254). Wiesbaden: Springer.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1).

Wolff, Stephan (2015). Wege ins Feld und ihre Varianten. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.



**Universität
Zürich**^{UZH}

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation von mir selbst ohne unerlaubte Beihilfe verfasst worden ist und diese Dissertation noch an keiner anderen Fakultät eingereicht wurde.

Zürich, 5. April 2023

Unterschrift: C. Schläpfer