

# Von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten

## Ergebnisse einer quantitativen empirischen Untersuchung zu den Faktoren gelingender Übergänge

**Philipp Gelitz**

**ZUSAMMENFASSUNG:** In Deutschland ist in den letzten zehn Jahren eine starke Zunahme von KiTa-Plätzen für unter-dreijährige Kinder zu verzeichnen. Außerdem ist ein deutliches Forschungsdesiderat in Bezug auf die Bildungstransition Krippe/Kindergarten zu konstatieren, da hier bislang nur eine empirische Untersuchung vorzufinden ist. Darüber hinaus sind kaum Studien zur vorschulischen Waldorfpädagogik auffindig zu machen. Vor diesem Hintergrund wandte sich eine Master-Thesis an der Alanus Hochschule Alfter mit statistischen Methoden den Faktoren zu, die im Erlebnis der beteiligten Fachkräfte zu einem gelingenden Übergang von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten beitragen. Es konnten dabei mehrere Faktoren identifiziert werden, die das Erlebnis von der Höhe der Übergangsqualität signifikant steigern, wobei sich das Miteinander der beteiligten Erwachsenen insgesamt als hervorstechendste Gelingensbedingung erwies. Ebenso spielten das Belastungserlebnis der Fachkräfte sowie das individuelle Eingehen auf das einzelne Kind übergeordnete Rollen. Es lassen sich daraus direkte Handlungsempfehlungen für die elementarpädagogische Praxis in Waldorf-Kitas ableiten.

*Schlüsselwörter:* Transition, Waldorfkrippe, Waldorfkindergarten, statistische Methoden

**ABSTRACT.** In Germany, there has been a sharp increase in childcare places for children under the age of three in the last ten years. In addition, a clear research desideratum regarding the transition from day nursery (under 3) to kindergarten (over 3) is to be stated, because so far only one empirical study can be determined. Furthermore, hardly any studies on pre-school Waldorf education can be found. Against this background, a master thesis at Alanus University Alfter used statistical methods to reveal factors that contribute to a successful crossing from a Waldorf day nursery to a Waldorf kindergarten in the experience of the involved professionals. It was possible to identify several factors that significantly enhance the quality experience of the transition: the interaction of the involved adults, both professionals and parents, proved to be the most outstanding condition overall. Likewise, the stress experience of the professionals as well as the individual approach to each child played a major role. Thus, direct recommendations for the pedagogical practice in Waldorf day care centers can be derived.

*Keywords:* Transition, Waldorf early childhood education, statistical methods

### Einleitung

Der Master-Studiengang *Pädagogische Praxisforschung* an der Alanus Hochschule in Alfter ist besonders auf die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden ausgerichtet und mündet für die

abschließende Master-Thesis in der Regel in eine empirische Untersuchung eines pädagogischen Praxisfeldes. In diesem Zusammenhang entstanden auch im Jahr 2018 wieder mehrere empirische Studien, die durch ihre Forschungsfragen und methodischen Ansätze in direkte Praxisempfehlungen mündeten. Eine dieser Arbeiten wird hier nun mit ihrer Zielsetzung, ihren theoretischen Bezügen, ihrem Forschungsdesign sowie ihren Befunden und daraus abzuleitenden Empfehlungen dargestellt. Ihr Titel: „Von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten. Quantitative Studie zu den Faktoren eines gelingenden Übergangs“.

Ausgehend von einer erstaunlichen Forschungslücke in Bezug auf die Transition Krippe/Kindergarten (vgl. Griebel & Niesel, 2017, S. 110; Jung, 2014, S. 66), einem massiven Ausbau frühkindlicher Betreuungsangebote in den vergangenen zehn Jahren in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2012; Statistisches Bundesamt, 2017) sowie einer fast nicht vorhandenen empirischen Erforschung der vorschulischen Waldorfpädagogik (vgl. Riethmüller, 2016) lautete das Ziel der Erhebung, statistisch signifikante Faktoren des Gelingens des vielfach praktizierten Bildungsübergangs von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten zu ermitteln. Da auch die zunehmend öffentliche Debatte über pädagogische Qualität im Elementarbereich ohne eine nennenswerte Berücksichtigung der Thematik geführt wird (vgl. Viernickel et al., 2016), konnte dabei kaum auf vorangegangene Publikationen zum Thema zurückgegriffen werden.

Vor einer Darstellung des methodischen Aufbaus sowie der Befunde der Studie erfolgt nun zunächst ein knapper Umriss zweier theoretischer Bezüge der Untersuchung: Die *Transitionsforschung* sowie die *vorschulische Waldorfpädagogik*.

## Transitionsforschung

In der Transitionsforschung, die sich auch unabhängig von pädagogischen Fragestellungen der Erforschung von Übergängen im Lebenslauf des Menschen zuwendet, wie beispielsweise dem Übergang vom Paar zur Elternschaft, Migration, Haftentlassung u.v.m. (vgl. Schröer et al., 2013), bilden im pädagogisch relevanten Bereich die eindeutigen Themenschwerpunkte die Übergänge von der Familie in die Institution (vgl. Griebel & Niesel, 2015) sowie vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Eckerth & Hanke, 2015; Oehlmann et al., 2011). In Bezug auf den Übergang Krippe/Kindergarten ist mit Edita Jungs Dissertation *Auf un vertrauten Pfaden* (Jung, 2014) lediglich eine empirische Studie zu finden.

Der Begriff *Transition* wird dabei hauptsächlich für institutionelle Übergänge verwendet und bezeichnet somit Statuspassagen innerhalb des Bildungssystems. Zwar werden die Begriffe *Transition* und *Übergang* recht unterschiedlich gehandhabt und in der Literatur teilweise auch synonym verwendet (ebd., S. 49f.), es ist jedoch mit *Transition* immer ein als vertikal beschreibbarer Übergang von der Familie in eine Institution oder von einer Institution in eine nächste gemeint und nicht der als *horizontal* beschreibbare Übergang zwischen einzelnen pädagogischen Settings innerhalb eines Tages. Transitionen, die nicht jedes Kind zu bewältigen hat, wie beispielsweise ein Kindergartenwechsel wegen Umzug, werden in der Regel als *nichtnormativ* bezeichnet. Als *normativ* werden Transitionen bezeichnet, wenn sie vornehmlich gesellschaftlich intendierte, akzeptierte oder vorgeschriebene Aspekte beinhalten, wie z.B. die Transitionen Kindergarten/Schule, Familie/Kindergarten oder die hier in Rede stehende Transition Krippe/Kindergarten (vgl. Griebel & Niesel, 2017, S. 27f.; Jung, 2014, S. 59).

Vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Stränge, wie z.B. dem ökosystemischen Ansatz Urie Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1981) oder der Betrachtung Sigrun-Heide Phillips zur Bewältigung von kritischen Lebensereignissen (Filipp, 1995), hat sich im deutschsprachigen Raum insgesamt ein Transitionsverständnis entwickelt, das in der Hauptsache die Bewältigung von vorliegenden Diskontinuitäten in den Blick nimmt. Nicht das Herstellen von Kontinuität oder fließenden Übergängen steht im Vordergrund, sondern die Bewältigung der Veränderung, d.h. die Transitionskompetenz der Akteure. Als vorherrschend kann hier zurzeit das IFP-Transitionsmodell von Wilfried Griebel und Renate Niesel gelten (Griebel & Niesel, 2017, S. 34-39). Sein dezidiert ko-konstruktiver Ansatz bündelt und erweitert die transitionstheoretischen Überlegungen mehrerer Autoren und hebt besonders hervor, dass die notwendige Bewältigung einer Diskontinuität und damit die Entwicklungsanforderung beim betreffenden Kind auf drei Ebenen vorliegt:

erstens auf der individuellen Ebene, zweitens auf der interaktionalen Ebene der Beziehungen sowie drittens auf der kontextuellen Ebene der Lebensumwelten (ebd., S. 37; Griebel & Niesel, o. J.).

Da Transitionen im Sinne eines Übertritts in einen neuen Lebensbereich durch Erstmaligkeit und Einmaligkeit gekennzeichnet sind, können die beteiligten pädagogischen Fachkräfte nicht als Akteure einer solchen Transition bezeichnet werden. Sie haben die Transition zu begleiten und zu moderieren. In einer Doppelrolle befinden sich demnach die Eltern: Sie haben sowohl eine Transition zu bewältigen, z.B. von Eltern eines Kleinkindes zuhause zu Kindergarteneltern in einer Institution, als auch die Transition ihres Kindes zu moderieren. Auch diese Doppelrolle muss von den pädagogischen Fachkräften begleitet werden (vgl. Griebel & Niesel, 2017, S. 105). Eine erfolgreiche Transitionsbewältigung ist somit auch als Kompetenz des involvierten sozialen Systems zu verstehen (ebd., S. 108).

## Vorschulische Waldorfpädagogik

Die von Rudolf Steiner (1861-1925) begründete Waldorfpädagogik, die mit der Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 ihren Anfang nahm, brachte in den ersten Jahren ihres Bestehens keine vorschulischen Institutionen hervor. Erst nach Steiners Tod begann Elisabeth von Grunelius 1926 in Stuttgart mit dem Aufbau einer ersten Waldorfkinderkrippengruppe (vgl. Lang, 2015, S. 18f.). Obwohl Steiner selbst der frühen Kindheit eine große Bedeutung beigemessen hat (vgl. Steiner, 2014), finden sich in seinen Schriften und Vorträgen nur vereinzelte Hinweise auf mögliche pädagogische Gestaltungen. Im Gegensatz zu detailliert aufgeführten und gut dokumentierten Grundsätzen und Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis (vgl. Steiner, 1984; Steiner, 1990) erweist sich sein frühpädagogischer Impuls als vergleichsweise dünn (vgl. Steiner, 1989).

Umso bedeutender ist in diesem Zusammenhang die Sekundärliteratur zur waldorfpädagogischen Krippen- und Kindergartenerziehung. Die elementarpädagogische Praxis wurde in den Jahrzehnten nach Steiners Tod vor dem Hintergrund einiger seiner Kernaussagen erst entwickelt, sodass die Vorschulpädagogik in ihrer didaktischen Umsetzung von Anfang an stärker als die Schulpädagogik von vielen verschiedenen Impulsgebern und Protagonisten bestimmt war (vgl. Lang, 2015, S. 18-21). Handelte es sich dabei bis ins Ende des 20. Jahrhunderts hinein hauptsächlich um *Kindergartenpädagogik*, so öffnet sich die Waldorfpädagogik seit etwa 20 Jahren auch immer mehr der *Krippenpädagogik* (Glöckler, 2000; Krohmer, 2015). Empirische Studien oder erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen zu Waldorfkindergärten oder -krippen sind allerdings kaum zu finden. Akademische Betrachtungen zu einer Waldorfpädagogik der frühen Kindheit können sich somit kaum auf Vorarbeiten stützen (vgl. Riethmüller, 2016).

In Bezug auf die Kindergartenpädagogik können aus der Literatur folgende Aspekte als wesentliche Merkmale eines Waldorfkindergartens identifiziert werden:

- Freies Spiel
- Das Prinzip *Vorbild und Nachahmung*
- Die hohe Bedeutung der Sinnesentwicklung
- Rhythmische Gestaltungen und Rituale

Darüber hinaus sind weitgehend anzutreffen: biologische Lebensmittel, Wachsmalblöcke, Stärkung des Kohärenzgefühls durch lebenspraktische Tätigkeiten, wenig explizite Wissensvermittlung, vollständiger Verzicht auf elektronische Medien, Singen, Reigenspiele, Verse, Puppenspiele, Eurythmie, Jahreszeitentisch sowie naturnahe Gestaltungen (vgl. Compani & Lang, 2015; Kardel et al., 2007; Saßmannshausen, 2015; Suggate, 2015).

In Bezug auf die Krippenpädagogik sind folgende Merkmale hervorstechend:

- Das Prinzip *Vorbild und Nachahmung*
- Autonome Bewegungsentwicklung

- Ungekünstelte Sprachentwicklung
- Das „Erwachen“ (Patzlaff et al., 2010, S. 45) des Denkens
- Sicherheit und Bindung
- Erkundung und Exploration (freies Spiel)
- Pflege der Sinne
- Erfahrung eigener Wirksamkeit
- Rhythmische Gestaltungen und Rituale

Ebenso sind auch in einer Waldorfkrippe weitgehend anzutreffen: biologische Lebensmittel, wenig explizite Wissensvermittlung, vollständiger Verzicht auf elektronische Medien, Singen, Jahreszeitentisch sowie naturnahe Gestaltungen (vgl. Krohmer, 2015; Patzlaff et al., 2010).

## Methodik

Der methodische Aufbau der hier beschriebenen Studie kann grob in drei Abschnitte eingeteilt werden: Erstens explorativ-felderschließende Vorarbeiten, zweitens Konstruktion und Durchführung der Fragebogenerhebung, drittens die Datenanalyse mithilfe der Statistiksoftware SPSS.

1. In einem ersten Schritt wurden in einem deutschen Waldorfkindergarten drei Interviews geführt: Ein Interview mit einer Krippenfachkraft, eines mit einer Kindergartenfachkraft sowie ein Interview mit einer Mutter. Als Erhebungsmethode wurde die von Gläser & Laudel (2010) sowie von Meuser & Nagel (1991) vorgeschlagene Methode des Experteninterviews gewählt, die als leitfadenorientierte Methode besonders auf implizites Handlungswissen abzielt. Als Auswertungsmethode diente die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015). Außerdem wurde eine praxisnahe Facharbeit aus einer Erzieher-Fachschule mit herangezogen. Aus diesen qualitativen explorativ-felderschließenden Vorarbeiten konnten Arbeitshypothesen gebildet werden, die dann in der quantitativen Erhebung auf ihre allgemeinere Gültigkeit getestet wurden.
2. „Die Konstruktion des Fragebogens mit der anschließenden Erhebungsphase bildete den zweiten methodischen Abschnitt. Hier wurden zum einen die aus der Theorie abgeleiteten und zum anderen in besonderem Maße die in den drei Interviews sowie in der Facharbeit gefundenen Kategorien möglichen Gelingens in einzelne Items eines Fragebogens übersetzt. Der so erstellte Fragebogen gliederte sich dadurch zunächst in einen längeren ersten Abschnitt mit jeweils mehreren Items zu den Ebenen der Rahmenbedingungen, der pädagogischen Gegebenheiten, der inneren Haltungen sowie zu Vorstellungen und Erfahrungen gelingender Übergänge. Daran schloss sich ein offenes Eingabefeld an, in das darüber hinausgehende wichtige Bedingungen eines gelingenden Übergangs eingetragen werden konnten. Den Abschluss des Fragebogens bildeten zwei Fragen zum Übergang Waldorfkrippe/Waldorfkindergarten: „Wie häufig gelingt der Übergang?“ und „Wie hoch ist die Qualität des Übergangs?“. Ziel dieser Untersuchungsanlage war eine Gegenüberstellung der zu testenden Arbeitshypothesen mit den beiden letzten Fragen nach dem Qualitätserleben der beteiligten Fachkräfte. Es handelt sich daher um eine Korrelationsstudie. Der Fragebogen wurde den Waldorfkindergärten deutschlandweit zur Verfügung gestellt und konnte sowohl online als auch in Papier-Form ausgefüllt werden.
3. Der dritte methodische Abschnitt war die Datenauswertung mithilfe der Statistik-Software SPSS Statistics Version 25. Es war ein Rücklauf von 202 gültigen Fällen zu verzeichnen, was hoch genug war, um statistisch hoch signifikante Ergebnisse zu ermitteln. Zu den verwendeten univariaten Auswertungsmethoden zählten die Häufigkeitsverteilung und die Mittelwertberechnung der einzelnen Items. Zu den bivariaten Methoden zählten die Berechnung des linearen Korrelationskoeffizienten nach Pearson, der T-Test nach Student, sowie die Berechnung einfaktorierlicher Varianzanalysen (vgl.

Raithel, 2008, S. 119-186). Als einzige multivariate Analyseverfahren wurde darüber hinaus noch eine explorative Faktorenanalyse (Backhaus et al., 2016, S. 385-452) für eine Antwort durchgeführt, die auf das Ermitteln unentdeckter latenter Einflüsse auf das Qualitätserleben abzielte.

## Befunde

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Befunde der Datenerhebung zusammengefasst. Dabei werden zuerst einzelne Ergebnisse der univariaten Statistik vorgestellt, im Anschluss Befunde der bivariaten Statistik dargestellt und zuletzt das Ergebnis der Faktorenanalyse genannt.

### *Univariate Statistik:*

- Gemeinsame Konferenzen von Krippe und Kindergarten bei etwa 93% der Befragten
- Etwa 80% meinen, Kindergarten sei für neue Dreijährige oft noch zu anstrengend
- Etwa 60% halten ihre Einrichtung in Bezug auf Inklusion und "besondere Kinder" bei den Unter-Dreijährigen für nicht gut aufgestellt
- Etwa 17% sind der Auffassung, dass Kontinuität in den Abläufen und Gewohnheiten nicht das Wichtigste beim Übergang ist, sondern dass es in der Hauptsache darum geht, dass das Kind mit der Veränderung umgehen kann
- Die Häufigkeit des Gelingens wird höher eingeschätzt als die Höhe der Qualität
- Im offenen Eingabefeld wurden sehr viele Angaben zu vermuteten Gelingensbedingungen gemacht. Die ganz überwiegende Mehrheit der hier getroffenen Aussagen fokussierte die Themen „Kommunikation mit den Eltern“, „Vertrauen und Loslassen“, „Bindung/Beziehung/Eingewöhnung“, „kollegiale Kommunikation“ sowie „Individuelles Eingehen auf die Kinder“.

### *Bivariate Statistik:*

- Es treten Korrelationen auf zwischen Items, die nach Kommunikation fragen, mit Items, die das Belastungserlebnis erheben
- Die teilnehmenden Krippenfachkräfte schätzen Kinder, Eltern und Fachkräfte etwas belasteter ein als die teilnehmenden Kindergartenfachkräfte
- Lediglich zwei „äußere“ Faktoren zeigen bei der Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalysen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Qualitätserleben der Fachkräfte. Diese lauten:
  - ⇒ Schriftliches Übergangskonzept
  - ⇒ Spezieller Übergangselternabend
- Es konnten aber 11 soziale bzw. „innere“ Faktoren ermittelt werden, die einen deutlichen Zusammenhang mit der erlebten Höhe der Qualität zeigen
- Ein positiver Zusammenhang besteht mit:
  - ⇒ Austausch über das wechselnde Kind
  - ⇒ Austausch über die familiäre Situation des wechselnden Kindes
  - ⇒ Interesse der Krippenfachkräfte an den Abläufen im Kindergarten
  - ⇒ Interesse der Kindergartenfachkräfte an den Abläufen in der Krippe
  - ⇒ Viele gegenseitige Hospitationen

- Ein negativer Zusammenhang besteht mit:
  - ⇒ Leiden an einem zu geringen kollegialen Austausch
  - ⇒ Annahme, dass der Übergang für die Kinder belastend sei
  - ⇒ Annahme, dass der Übergang für die Eltern belastend sei
  - ⇒ Annahme, dass der Übergang für die Fachkräfte belastend sei
  - ⇒ Das Thema „Übergänge“ wird als Belastung erlebt
  - ⇒ Die Begleitung der Eltern beim Übergang wird als anstrengend empfunden.

### *Faktorenanalyse*

- Übereinstimmend mit den übrigen Ergebnissen ermittelte die explorative Faktorenanalyse für die Antwort „Die Qualität der Übergänge halte ich bei uns für... *hoch*“ drei statistisch signifikante Themenbereiche:
  - ⇒ Das Miteinander der Erwachsenen (positiver Zusammenhang)
  - ⇒ Das Erlebnis von Belastung (negativer Zusammenhang)
  - ⇒ Individuelles Eingehen (positiver Zusammenhang).

## **Diskussion der Ergebnisse**

Die sehr häufige Angabe einer gemeinsamen Konferenz von Krippen- und Kindergartenfachkräften ist als ein positives Ergebnis für eine ganz überwiegend vorhandene Struktur für professionellen Austausch zu werten. Dass allerdings etwa 80% der Teilnehmenden angaben, sie hielten Kindergarten für neue Dreijährige für oft noch zu anstrengend, weist auf notwendige Überarbeitungen im Themenbereich Eingewöhnung/Übergang in Waldorfkinderkindergruppen hin. Ebenso verhält es sich mit dem Befund, dass etwa 60% angaben, ihre Einrichtung sei in Bezug auf Inklusion bei unter-dreijährigen Kindern nicht gut aufgestellt. Auch hier deutet sich Handlungsbedarf an.

Ganz besonders auffallend ist jedoch die ausgesprochen geringe Zustimmung von nur etwa 17% zu der Aussage, dass Kontinuität in den Abläufen und Gewohnheiten nicht das wichtigste ist, sondern es in der Hauptsache darum gehe, dass das Kind mit der Veränderung beim Übergang umgehen kann. Dieses Antwortverhalten steht in einem krassen Widerspruch zu den Erkenntnissen der Transitionsforschung, dass es bei der Bewältigung normativer Übergänge nicht darauf ankommt, die Übergänge *sanft* oder *fließend* zu gestalten, sondern die Ressourcen zu stärken mit Diskontinuitäten umgehen zu können (vgl. Griebel & Niesel, 2017). Es ist hierbei zu vermuten, dass die Fokussierung auf eine atmende, rhythmische Gestaltung des pädagogischen Settings in der vorschulischen Waldorfpädagogik weit verbreitet zu einer einseitigen Blickrichtung an dieser Stelle führt.

Dass die Häufigkeit des Gelingens des Übergangs höher eingeschätzt wird als die Höhe der Übergangsqualität, deutet pädagogischen Idealismus an, da das Verbesserungspotenzial des eigenen pädagogischen Handelns offensichtlich mitgedacht wird, und ein reines *Funktionieren* der Transition, so ist zu vermuten, als nicht ausreichend erlebt wird.

Die Angaben im offenen Eingabefeld des Fragebogens, die wie beschrieben vor allem die Themen „Kommunikation mit den Eltern“, „Vertrauen und Loslassen“, „Bindung/Beziehung/Eingewöhnung“, „Kollegiale Kommunikation“ sowie „Individuelles Eingehen auf die Kinder“ behandeln, zeigen ganz klar, was den befragten Fachkräften besonders am Herzen liegt: Es sind die unsichtbaren kommunikativen Zwischenräume, zarte zwischenmenschliche Bedingungen eines liebevollen Miteinanders sowie Rücksicht und Respekt vor dem kleinen Kind und seinen Bedürfnissen. Dass kaum äußere Faktoren hier genannt

werden, zeigt, wie sehr die beteiligten WaldorfpädagogInnen das Individuelle und das Soziale in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen.

Die auch bei der Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalysen zutage getretene geringe Bedeutung äußerer Faktoren bei der Übergangsgestaltung von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten und die hohe Relevanz weicher, sozialer Faktoren zeigt ebenso an, dass es den beteiligten Fachkräften in erster Linie um einen warmen sozialen Raum und um gelungene Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften geht. Äußere Gestaltungen, wie gemeinsame Gebäude, ein gemeinsames Außengelände usw. scheinen vor diesem Hintergrund eher der Ausdruck oder die Folge des sozialen Gefüges zu sein, das sich um einen gelingenden Übergang der Kinder bemüht. Es kann damit gezeigt werden, dass äußere Merkmale nicht die hauptsächlichen Faktoren einer gelingenden Übergangspädagogik von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten genannt werden können.

Dass sich bei der Faktorenanalyse zusätzlich noch das Belastungserlebnis von Fachkräften so deutlich als hemmender Faktor für gelingende Übergänge herausgestellt hat, ist zunächst nicht erstaunlich. Es unterstreicht aber die dringende Notwendigkeit, Überforderungssituationen der Fachkräfte durch gute Rahmenbedingungen beim Personalschlüssel, bei den Arbeitszeiten, durch Fortbildungen sowie soziale und finanzielle Anerkennung abzubauen. Bedenkt man an dieser Stelle die ermittelte Korrelation zwischen Kommunikation und Belastungserleben, so erweist sich die aufgrund guter Kommunikation zwischen den beteiligten Erwachsenen nicht belastete Fachkraft als herausragender Qualitätsfaktor für eine gelingende Transition des Kindes von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten.

Es zeigt sich in den Ergebnissen somit in Übereinstimmung mit bisherigen Ergebnissen der Transitionsforschung, dass es sich bei einer erfolgreichen Transitionsbewältigung immer auch um eine Kompetenz des involvierten sozialen Systems handelt (vgl. Griebel & Niesel, 2017, S. 108). Die Angaben der teilnehmenden Fachkräfte im offenen Eingabefeld zeigten dabei insgesamt allerdings einen verbreitet liebevollen pädagogischen Gestus gegenüber dem einzelnen Kind, der weit über die geläufigen Schlüsselbegriffe *Kommunikation*, *Ko-Konstruktion* oder *soziales System* hinausweist und größten Respekt verdient.

## Handlungsempfehlungen für die waldorfpädagogische Praxis

Aus den Ergebnissen lassen sich direkte Handlungsempfehlungen für die waldorfpädagogische Praxis bzw. für die entsprechenden Ausbildungs- und Studiengänge ableiten. Diese lauten:

1. Es ist auf die Bedeutung des kollegialen Austauschs und der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Eltern zu achten. Es ist insbesondere darauf zu achten, dass trotz aller gebotenen professionellen Sachlichkeit ein warmes Miteinander angestrebt wird, in dem sich die Erwachsenen und die Kinder geborgen fühlen. Hierzu könnten beispielsweise sowohl gemeinsame inhaltliche Veranstaltungen wie Vorträge oder Elternabende gehören als auch gemeinsame Aktivitäten wie Gartentage mit den Fachkräften und den Familien als auch Erlebnisse außerhalb des Kindergartens wie z.B. ein gemeinsamer Ausflug oder dergleichen.
2. Es ist das Gefühl der Belastung bei Fachkräften abzubauen. Hierzu gehören sicher einerseits soziale und finanzielle Anerkennung für die geleistete Arbeit sowie eine theoretisch gut fundierte Ausbildung, die die Reflexionsmöglichkeiten des eigenen Handelns erhöht. Auf der anderen Seite ist an dieser Stelle eindeutig festzuhalten, dass die Zeiten für kollegialen Austausch, für Kommunikation über das wechselnde Kind, für notwendige Nachbesprechungen vollzogener Übergänge, für Elterngespräche, Elternabende usw. von den Einrichtungen großzügig vorgehalten werden müssen. Wer das Gefühl hat, notwendige Gespräche aus Idealismus in der Freizeit zu führen, läuft sicherlich Gefahr, sich belastet zu fühlen – oder die Gespräche nicht stattfinden zu lassen. Es ist daher darauf zu achten, dass die notwendigen Formen des Austauschs bereits strukturell in den Konferenzzeiten, durch Vertretungsregelungen bei gegenseitigen Besuchen und Hospitationen, bei der Arbeitszeit, in der Möglichkeit zu gemeinsamen Fortbildungen usw. vorgesehen sind.

3. Es ist die Möglichkeit zu einer individuellen Wahrnehmung des einzelnen Kindes zu verstärken, wo immer möglich. Übungen zur Kinderbetrachtung oder künstlerische Aktivitäten zur Wahrnehmungsschulung sind hier anzustreben. Hierzu gehört auch der gesamte Komplex der Persönlichkeitsbildung, da eine differenzierte Betrachtung verschiedener Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen nur mit einem geklärten Verhältnis des Erwachsenen zu sich selbst möglich sein dürfte.

Neben diesen eher globalen Themen, können noch folgende praktische Empfehlungen abgeleitet werden:

4. Die Fachkräfte sollten sich darin versuchen, ein schriftliches Übergangskonzept zu entwickeln, das einerseits die notwendigen Formen des Austauschs und der Besuche sowie einen Übergangselternabend regelt und andererseits die Offenheit gegenüber der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes zum Gegenstand hat. Neben der inhaltlichen Fokussierung auf das Thema könnten durch eine solche Arbeit gleichzeitig ein gestärktes kollegiales Miteinander sowie ein größeres gegenseitiges Interesse entstehen.
5. Sowohl bereits tätige Kindergartenfachkräfte als auch Auszubildende und Studierende sollten sich in gesteigertem Maße mit bindungstheoretischen Erkenntnissen und Darstellungen zur Pikler-Pädagogik auseinandersetzen. Es sind vor diesem Hintergrund dann Übergangs- bzw. Eingewöhnungsmodelle für Waldorfkinderklingengruppen zu entwickeln, die das Erlebnis der Fachkräfte abbauen, dass Kindergarten für neue Dreijährige häufig zu anstrengend ist.
6. Es sollte in jeder Einrichtung geklärt sein, wie und mit welchen Hilfen und welchen pädagogischen Folgen Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Sinne der Inklusion in der Waldorfkrippe aufgenommen werden und was das für die spätere Kindergartenbetreuung bedeutet. So können Übergangsprobleme, die in diesem Themenbereich wurzeln, besser abgedeckt werden.
7. Die in der Waldorfpädagogik im Elementarbereich im Hinblick auf alle denkbaren Übergänge vermutlich vorherrschende Idee des fließenden Übergangs sollte vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Transitionsforschung zur Bewältigung von Diskontinuitäten kritisch geprüft werden. Sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis sollten diese Standpunkte gewissenhaft diskutiert werden. Letztlich gilt es damit auch, zwei Perspektiven – ein Übergang sei ein Risiko, und ein Übergang sei eine Entwicklungschance – würdigen zu können.
8. Die betreffenden Fachkräfte sollten sich offen damit auseinandersetzen, dass die Gruppenerfahrung eines Kleinstkindes in einer Krippe mit den damit verbundenen anderen sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen zu erweiterten sozialen Fähigkeiten, zu neuen Möglichkeiten der Interaktion und unter Umständen auch zu Problemen führt. Es ist vor diesem Hintergrund nicht eindringlich genug darauf hinzuweisen, dass diese Veränderung, die durch die Sozialisationserfahrung in der Krippe entsteht, nicht für die Pädagogik im Kindergarten wieder zurückgedrängt werden kann und sollte. Es sind konstruktive pädagogische Antworten, d.h. veränderte pädagogische Settings für die Kinder vorzuhalten, die nicht von anderen Kindern träumen, sondern den Fähigkeiten und Problemen der anwesenden Kinder gerecht werden. Dies zu diskutieren wäre lohnenswert für Praxis und Ausbildung.

## Fazit

Es konnten mit der Arbeit eindeutige Zusammenhänge zwischen bestimmten Faktoren und dem Qualitätserleben der beteiligten Fachkräfte in Bezug auf den Übergang von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten aufgedeckt werden und dadurch auch praxisrelevante Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Die Studie kann durch den erstellten Fragebogen, der aufgrund des Antwortverhaltens als zuverlässiges Messinstrument eingeschätzt werden kann, als reliabel gelten. Aufgrund des nicht unüberschaubar großen Feldes von wenigen hundert Waldorfkinderklingärten mit Krippen- und Kindergartenklingärten, auf die das Forschungsdesign zutraf, sowie der breiten Streuung der Teilnehmenden über ganz Deutschland hinweg ohne erkennbare Unterschiede bei den Antworten nach Bundesland, Einrichtungsklingärgröße etc. kann die Untersuchung trotz der Tatsache, dass es sich methodologisch um eine Zufallsstichprobe handelt, auch als eingeschränkt repräsentativ gelten.

Als besonders interessant kann die Tatsache gelten, dass mit der Arbeit gerade eine *quantitative* Untersuchung mit einem im Vergleich zu einem *qualitativen* Ansatz sicher kleineren erfassbaren Wirklichkeitsausschnitt letztlich Zusammenhänge aufdeckt, die das Zarte, das Soziale und den unsichtbaren kommunikativen Zwischenraum betreffen. Unter Umständen kommen hier der Untersuchung die qualitativen Vorarbeiten zugute, die den durch die abgegrenzten Items eines Fragebogens natürlicherweise eng gehaltenen Erkenntnisgewinn einer quantitativen Untersuchung stark gedehnt haben könnten. Es haben sich jedenfalls, so ist abschließend zu konstatieren, unter diesen Voraussetzungen die quantitative Erhebungsmethode sowie die statistischen Auswertungsmethoden ohne Einschränkung als passend und ergiebig erwiesen.

Die mit den angewendeten statistischen Methoden identifizierten Faktoren des Gelingens könnten dabei vermutlich über die Frage nach dem Übergang von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten hinausweisen. Das Miteinander bzw. die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen, ein geringes Belastungserleben seitens der Fachkräfte, die Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren sowie das individuelle Eingehen auf einzelne Kinder sind letztlich Tugenden, auf die es sicher nicht nur beim in Rede stehenden Übergang ankommt, sondern im gesamten frühpädagogischen Bereich. Dass sich diese Faktoren bei den teilnehmenden Fachkräften so deutlich herauskristallisiert haben, ist zunächst erfreulich. Im Sinne einer zukünftigen Forschungsperspektive wäre es interessant zu prüfen, ob diese Faktoren nicht auch für andere Altersgruppen von Kindern und auch außerhalb der Waldorfpädagogik eine, wenn auch vielleicht anders gefärbte, Relevanz besitzen.

Ein noch genaueres Verständnis, was ein warmes Miteinander inhaltlich bedeuten kann, wann genau gute Zusammenarbeit mit Eltern erlebt wird oder was ein individuelles Eingehen auf ein Kind alles beinhaltet, ist mit der vorliegenden quantitativen Untersuchung kaum ausgesagt. Für ein solches Tiefenverständnis, das der qualitativen Ausprägung der gefundenen Merkmale bei einzelnen PädagogInnen nachgeht, wäre ein qualitativer methodischer Ansatz vonnöten, der die quantitativ gewonnenen Ergebnisse aufgreift und vertieft.

## Literatur

- Backhaus, K. & Erichson, B. & Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Compani, M.-L. & Lang, P. (Hrsg.) (2015). *Waldorfkindergarten heute: Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Eckerth, M. & Hanke, P. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Glöckler, M. (Hrsg.) (2000). *Die Würde des kleinen Kindes: Pflege und Erziehung in den ersten drei Lebensjahren*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (o.J.). *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. Ohne Ort. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> [abgerufen am 11.10.2018].
- Jung, E. (2014). *Auf unvertrauten Pfaden: Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kardel, T. & McKeen, C. & Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. (2007): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren. Teil II*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Krohmer, B. (2015). Waldorf-Kindertageseinrichtungen. Die Betreuung von Kindern unter drei Jahren. In M.-L. Compani & P. Lang (Hrsg.), *Waldorfkindergarten heute: Eine Einführung* (S. 109-125). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lang, P. (2015). Waldorfkindergärten weltweit. In M.-L. Compani & P. Lang (Hrsg.), *Waldorfkindergarten heute: Eine Einführung* (S. 17-27). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, K. Kraimer, (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> [abgerufen am 11.10.2018].
- Oehlmann, S. & Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung: Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa.
- Patzlaff, R. & McKeen, C. & von Mackensen, I. & Grah-Wittich, C. (2010). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.
- Riethmüller, W. (2016). Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit. In J. Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 254-271). Weinheim/Basel: Beltz.
- Saßmannshausen, W. (2015). *Waldorfpädagogik im Kindergarten*. Freiburg (Breisgau): Herder.

- Schröer, W. & Stauber, B. & Walther, A. & Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial\\_PDF.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile) [abgerufen am 11.10.2018].
- Statistisches Bundesamt (2017). *Zahl der Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung um 5,7 % gestiegen. Pressemitteilung vom 27. Juli 2017 – 255/17*. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/07/PD17\\_255\\_225pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/07/PD17_255_225pdf.pdf?__blob=publicationFile) [abgerufen am 11.10.2018].
- Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2014). *Die Erziehung des Kindes. Die Methodik des Lehrens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Suggate, S. (2015). *Waldorf*. Berlin: Cornelsen.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. & Strehmel, P. & Preissing, C. & Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.) (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.