

Übergang vom Kindergarten in die Schule

Transitionsprozess als pädagogische Herausforderung

Transition from kindergarten to school

Transition processes as an educational challenge

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts in Social Sciences (BA)

der Fachhochschule FH Campus Wien

Bachelorstudiengang: Sozialmanagement in der Elementarpädagogik

Vorgelegt von:

Regina Lins

Personenkennzeichen:

1510757038

Erstbetreuerin:

Doz. Mag.^a Drin. Tamara Katschnig

Eingereicht am:

15. 02. 2018

Erklärung:

Ich erkläre, dass die vorliegende Bachelorarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich diese Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Datum:

Unterschrift:

Kurzfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“. Dabei wird anhand einer Mixed Methods Studie folgenden Fragen nachgegangen: Welche Herausforderungen ergeben sich für PädagogInnen im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule und in der Umsetzung der vorliegenden Transitionskonzepte? Ist den PädagogInnen das österreichische bundesweite Übergangskonzept bekannt? Fehlt zwischen den pädagogischen Fachkräften die Kooperationsbereitschaft und wird der Transitionsprozess durch fehlende Rahmenbedingungen beeinflusst? Ist die Übergangsgestaltung im städtischen oder im ländlichen Umfeld herausfordernder? Ist die Übergangsgestaltung vom Bundesland abhängig?

Anhand der Untersuchungsergebnisse wird ersichtlich, dass sich die Bekanntheit des bundesweiten Übergangskonzeptes in Grenzen hält. Die örtlichen Gegebenheiten können die Übergangsgestaltung durchaus beeinflussen und durch aktuelle Entwicklungen, dass durch den Ausführungserlass, BGBl Nr. 56/2016, nun „sprengelfremder Schulbesuch“ ermöglicht wird, könnten diese noch verstärkt werden.

Abstract

This thesis deals with the topic "Transition from kindergarten to school". The following questions are pursued with the help of a mixed methods study: Which challenges arise for pedagogues in the transition process from kindergarten to school and in the implementation of existing transition concepts? Is the pedagogue aware of the Austrian nationwide transition concept? Is there a lack of willingness to cooperate between the educational staff and is the Transitions process influenced by a lack of framework conditions? Is transitional planning in the urban or rural environment more challenging and is the transitional structure dependent on the federal state?

The results show that the awareness of the nationwide transition concept is limited. The local conditions can certainly influence the transitional structure and these could be reinforced by current developments that are made possible by the Implementing Decree, BGBl No. 56/2016, now "off-school attendance".

Abkürzungsverzeichnis

Abk.	Abkürzung
ANOVA	Analysis of Variance
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BBK 3-6	Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige
BEL	Berufliche Belastung
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens
CSE	Compulsory School Education
DESK 3-6 R	Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten
ECE	Early Childhood Education
EP	Elementarpädagogin
KIGA	Kindergarten
KiTa	Kindertagesstätte
LED	Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation
LES-K	Leuener Engagiertheitsskala für Kinder
MM	Mixed Methods
PÄDAK	Pädagogische Akademie
SBK	Salzburger Beobachtungskonzept
SMEP	Sozialmanagement in der Elementarpädagogik
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (= Software zur statistischen Datenanalyse)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
VS	Volksschule
VSP	Volksschulpädagogin

Schlüsselbegriffe

Übergang

Transition

Kindergarten

Schule

Herausforderung

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. TRANSITION: THEORIEN, FORSCHUNGSSTAND UND ASPEKTE DER ÜBERGANGSGESTALTUNG	3
2.1. Begriffsklärung	3
2.2. Übergänge aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.....	4
2.3. Das „Bild vom Kind“ im Wandel	5
2.4. Kooperation von Kindergarten und Volksschule.....	5
2.5. Die Entwicklung von Transitionskonzepten in Österreich.....	7
2.5.1. Grundschulreform 2016/17 und SchülerInneneinschreibung NEU	8
2.6. Herausforderungen in der Übergangsgestaltung	9
3. FORSCHUNGSDESIGN – MIXED METHODS	12
3.1. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden.....	13
3.1.1. Das Interview.....	13
3.1.2. Die qualitative Inhaltsanalyse.....	14
3.2. Quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden	15
3.2.1. Der Fragebogen	15
3.2.2. Die einfaktorielle ANOVA.....	16
4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	17
4.1. Qualitative Ergebnisse	17
4.1.1. Herausforderungen in Bezug auf das Kind.....	18
4.1.2. Herausforderungen in der Elternarbeit.....	20
4.1.3. Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung.....	20
4.1.4. Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten	22
4.2. Quantitative Ergebnisse.....	24
5. DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG.....	27
5.1. Diskussion der qualitativen Ergebnisse	27
5.2. Diskussion der quantitativen Ergebnisse	29
5.3. Verbindung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse.....	29
6. ZUSAMMENFASSUNG.....	30
LITERATURVERZEICHNIS	31
TABELLENVERZEICHNIS	35
ANHANG.....	36

1. Einleitung

Übergänge, sogenannte Transitionen, sind Teil der Biografie eines jeden Menschen. Bereits in den frühen Lebensphasen findet beispielsweise der Übergang von der Familie in eine außerhäusliche Kinderbetreuung statt. Später erfolgt der Übergang vom Kindergarten (KIGA) in die Grundschule und daran anschließend von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Eine weitere Transition ist später der Übergang vom Schulleben ins Berufsleben (vgl. Bleher 2011: 1 - 8).

In dieser Arbeit wird der Fokus auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule gelegt. Laut Wilfried Griebel und Renate Niesel (2017) müssen in der Übergangsgestaltung alle Beteiligten berücksichtigt werden. Eltern und Kinder durchleben aktiv den Übergang, während ElementarpädagogInnen und LehrerInnen keinen Übergang erleben, sondern auf diesen nur Einfluss nehmen und den Übergangsprozess moderieren. Dazu benötigt es trotz unterschiedlicher Bildungsaufträge eine Kooperation zwischen den Fachkräften des Kindergartens und der Volksschule. Ein Miteinander auf Augenhöhe zur pädagogischen Planung und Abstimmung ist für das Gelingen des Übergangsprozesses von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 117).

In Österreich wurden unterschiedliche Übergangskonzepte erstellt und erprobt. Beispielsweise wurde in Wien 10 das Campusmodell umgesetzt. Daraus ergab sich, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Einrichtungen die Haltung der PädagogInnen positiv beeinflusst. Im Rahmen des Campusmodells wurde ersichtlich, dass insbesondere eingeschränkte Rahmenbedingungen, beschränkte räumliche Gegebenheiten sowie finanzielle und zeitliche Einschränkungen die Kooperation von Kindergarten und Schule vor Herausforderungen stellen (vgl. Atzesberger, Stolba 2014: 440 f.). Mit September 2016 ist das Schulrechtsänderungsgesetz (BGBl. I. Nr. 56/2016) in Kraft getreten. Weiters wurden das Charlotte Bühler Institut und das Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE) vom Bundesministerium für Bildung mit der Erstellung eines Konzeptes für den Übergang vom KIGA in die Schule betraut. Dieses liegt nun österreichweit in Form des Leitfadens „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU, Leitfäden zur Grundschulreform“ auf.

Aufgrund der beschriebenen aktuellen Entwicklungen in Österreich geht diese Arbeit folgender Forschungsfrage nach:

Welche Herausforderungen ergeben sich für PädagogInnen im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule und in der Umsetzung der vorliegenden Transitionskonzepte?

Am Beginn der Arbeit wird der Begriff „Transition“ definiert und aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen beschrieben.

Anschließend wird aufgezeigt, welche Veränderungsprozesse durch die Transitionsforschung und die Auseinandersetzung mit dem Thema „Transition“ angeregt wurden. So hat sich beispielsweise das Bild vom Kind gewandelt (vgl. Huf 2017: 112 ff.). In Österreich wurden verschiedene Konzepte erstellt und erprobt. Kapitel 2.5. gibt dazu einen detaillierten Einblick.

Nach der Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes erfolgt im dritten Kapitel die Beschreibung des Forschungsdesigns „Mixed Methods“. Die Mischung von qualitativen und quantitativen Methoden ermöglicht eine umfassendere Sichtweise des Forschungsgegenstandes. Für die qualitative Erhebung wurden Interviews mit

PädagogInnen aus beiden Einrichtungen und einer Pflichtschulinspektorin geführt. Diese werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016) ausgewertet.

Für die quantitative Datengewinnung wurden in den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien Fragebögen zu gleichen Teilen an Fachkräfte aus KIGA und Schule verteilt. In der quantitativen Erhebung sollen Hypothesen bezüglich der Bekanntheit des bundesweiten Übergangskonzeptes, der Kooperationsbereitschaft des Gegenübers, fehlender Rahmenbedingungen und der örtlichen Gegebenheiten (Stadt – Land, Bundesländer) überprüft werden.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse aus den Erhebungen dargestellt. Die aufgestellten Hypothesen werden im Zuge der quantitativen Auswertung auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Aus dieser Überprüfung werden im Rahmen dieser Arbeit mögliche Lösungsansätze aufgezeigt. Konkret umgelegt auf die Hypothese 1 bedeutet dies, dass PädagogInnen, welche das bundesweite Konzept nicht kennen, mittels einer Weiterbildung über dieses informiert und geschult werden. Konsequenterweise ließe sich gegebenenfalls ableiten, dass die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Ebenen nicht funktioniert und einer Verbesserung bedarf. Bei den Hypothesen vier und fünf wird anhand der ANOVA (Varianzanalyse) versucht, signifikante Unterschiede zwischen den drei Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien bzw. die Besonderheiten im städtischen bzw. ländlichen Umfeld statistisch herauszuarbeiten. Diese drei Bundesländer wurden gewählt, da sie geografisch eine weite Streuung ergeben. So erhält man Informationen über die örtlichen Gegebenheiten im Süden, Westen und Osten Österreichs. Hinzu kommt, dass sich in diesen Bundesländern die städtischen und ländlichen Gebiete sehr stark von ihrer Besiedelung her unterscheiden. Daher wird angenommen, dass der Einfluss der örtlichen Bedingungen durch diese Auswahl am deutlichsten sichtbar wird. Ist die Umsetzung des neuen bundesweiten Übergangskonzeptes von örtlichen Gegebenheiten abhängig, so wäre eine Anpassung und Überarbeitung des Konzeptes dahingehend notwendig.

Am Ende der Arbeit erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Abschließend soll der Nutzen der Erkenntnisse für den elementarpädagogischen Bereich dargelegt werden. Dieser ergibt sich aus dem gesteigerten Bewusstsein bezüglich der Gestaltung des Transitionsprozesses. Mit dieser Arbeit soll einerseits die Bedeutung des Engagements jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft für die aktive Moderation des Übergangsprozesses verdeutlicht werden, andererseits soll auf die Bedeutung der auf Trägerebene geschaffenen Arbeitsbedingungen für eine kooperative Übergangsgestaltung hingewiesen werden. Als weiterer Nutzen der Arbeit soll deutlich gemacht werden, dass eine gelungene Kooperation zwischen Kindergarten und Schule für den Transitionsprozess unumgänglich ist.

2. Transition: Theorien, Forschungsstand und Aspekte der Übergangsgestaltung

Der Schuleintritt ist nicht der erste Übergang, den Kinder und ihre Familien erleben. Die meisten Kinder haben davor bereits andere Betreuungseinrichtungen wie Spielgruppen, Kinderkrippen usw. besucht und so ihre ersten Transitionserfahrungen gesammelt. Eine feinfühlig eingewöhnte in diese Einrichtungen kann eine gute Basis für den Übergang vom KIGA in die Schule darstellen. Durch die vorangegangene, effektiv gemeisterte Transition können Kinder und ihre Familien beim Übergang vom KIGA in die Schule auf daraus gewonnene Ressourcen und Kompetenzen zurückgreifen, um diese neue Herausforderung zu bewältigen (vgl. Schmuck, Parz-Kovacic 2015: 23). Transitionen wurden bereits aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erforscht. Bevor auf diese hier genauer eingegangen wird, bedarf es einer Begriffsklärung.

2.1. Begriffsklärung

Ingeborg Schmuck und Birgit Parz-Kovacic (2015: 28) definieren den Begriff „Transition“ folgendermaßen:

„Transitionen sind komplexe Veränderungen im Leben eines Menschen sowie seiner Familie, die sowohl Herausforderungen als auch Chancen zum Kompetenzerwerb und zur persönlichen Weiterentwicklung beinhalten.“

Weiters erklären Schmuck und Parz-Kovacic (2015), dass das Leben eines Kindes in der Zeit des Überganges vom KIGA in die Volksschule (VS) durch tiefgreifende Umstrukturierungen gekennzeichnet ist. Sowohl beim Kind, als auch bei seinen Eltern fordert Transition die Bewältigung und Anpassung von bzw. an Veränderungen und Abläufe auf der Ebene des Einzelnen (individuell), der Beziehungsebene (interaktional) und der Ebene der Lebensumwelt (kontextuell). Die Neudefinition der eigenen Identität sowie die Neustrukturierung des Weltbildes stehen auf der individuellen Ebene im Mittelpunkt. Die Veränderungen auf der interaktionalen Ebene beziehen sich auf die Neudefinition von Rollen. Die Anpassung an das schulische Umfeld, dieses in das eigene Leben zu integrieren, stellen die Veränderungen auf der kontextuellen Ebene dar. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, benötigen Kinder laut Schmuck und Parz-Kovacic (2015) „Transitionskompetenzen“. Diese umfassen sozial-kommunikative Kompetenzen wie Kooperation und Kontaktinitiative, personale Kompetenzen, wie Selbstkontrolle, aber auch Stressbewältigungsstrategien und Resilienz (vgl. ebd.: 28).

Der Übergang vom Elternhaus in den KIGA oder vom KIGA in die Schule wird als vertikale Transition gesehen. Von einer horizontalen Transition spricht man, wenn innerhalb eines Systems von einer Aufgabe in die Nächste gewechselt wird. Beide Transitionsformen werden von der Forschung in den Blick genommen. Eine besondere Bedeutung wird jedoch den Übergängen zugeschrieben, welche eine nachhaltige Veränderung im Erleben und Verhalten einer Person und ihrer Bezugspersonen bewirken. Die Frage nach der Bewältigung von Diskontinuität in Übergangsphasen stellt den Schwerpunkt in der Transitionsforschung dar. Bei erfolgreicher Bewältigung können leichte Diskontinuitäten die Entwicklung fördern und so als Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Extreme Veränderungen zwischen sozialen Kontexten gelten über längere Zeit

als entwicklungshinderlich (vgl. Langer 2016: 13). Ariane Otto (2016) schreibt, dass laut Faust (2013) für Kinder der Wechsel vom KIGA in die Schule ein systemischer Wechsel ist, der aus der Sicht des Kindes eine Veränderung des Status und somit der eigenen Identität mit sich bringt. Es wird vom Kindergartenkind zum Schulkind. Weiters bezieht sich Otto (2016) auf die Studien von Faust u. a. (2012), aus denen hervorgeht, dass Transitionserfahrungen grundsätzlich nicht zu problematischen Persönlichkeits- und Verhaltensänderungen, wie beispielsweise Aufmerksamkeitsproblemen oder depressiven Verstimmungen, führen. Es können jedoch bereits bestehende Merkmale verstärkt werden. Daher sollten Kinder, welche unter diesen Problematiken leiden, bereits im KIGA frühestmöglich Hilfe erhalten (vgl. Otto 2016: 44).

Wie bereits geschildert, können Transitionen als Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Diese Auffassung entspricht der pädagogischen Perspektive. Im nun folgenden Abschnitt wird Transition aus verschiedenen weiteren Perspektiven betrachtet.

2.2. Übergänge aus verschiedenen Perspektiven

Griebel u. Niesel (2017) zeigen die verschiedensten Wurzeln der Transitionstheorien auf. Aus soziologischer Sicht, insbesondere aus der Sicht von Glen Elder Jr. sind Transitionen „Wendepunkte im Lebenslauf“, welche durch einen prozesshaften Statuswechsel erfolgen (vgl. ebd.:17). Die pädagogischen Wurzeln gehen laut Griebel und Niesel (2017) auf Robert Havighurst und Jérôme S. Brunner zurück. So bezeichnet Havighurst die Bewältigung von biologischen, gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen und Problemen im menschlichen Lebenslauf als „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. ebd.: 18). Bei den psychologischen Wurzeln gibt es viele verschiedene VertreterInnen, die ihre Theorien zu „Übergängen“ entwickelt haben. Beispielsweise ist für Kurt Lewin das menschliche Leben von sozialen Weichenstellungen geprägt, die durch Entscheidungsträger, sogenannte „Gatekeeper“, beeinflusst werden. So wird die Transition im Bildungssystem von vier verschiedenen „Gatekeeper-Typen“ beeinflusst: erstens durch Familie und Freunde, zweitens durch Pädagogische Fachkräfte und die anderen Kinder in den jeweiligen Einrichtungen, drittens durch Vertretungen der Einrichtungen (z. B. Schulleitung) und viertens durch interdisziplinäre Fachkräfte (z. B. Schularzt/-ärztin).

Nach Lew Semjonowitsch Wygotski umfasst die kindliche Entwicklung relativ stabile Phasen mit graduellen Veränderungen. Am Ende dieser Phasen setzen jedoch vorhersehbare Entwicklungskrisen ein, welche Persönlichkeit und Psyche eines Kindes stark verändern können. Dieser Vertreter wird nach Griebel und Niesel (2017) derzeit in der internationalen Transitionsforschung hinsichtlich der Wirkung der Peergroup auf die Bewältigung des Übergangs der Neulinge in der Bildungseinrichtung neu entdeckt (vgl. ebd.: 19 f.).

Niesel und Griebel (2017) führen noch weitere VertreterInnen aus weiteren Fachgebieten mit ihren Theorien an. Die Theorie nach Kurt Lewin unterstreicht, wie wichtig alle Beteiligten im Übergangsprozess sind.

Das Kind rückte durch die Transitionsforschung in den Mittelpunkt, wodurch das „Bild vom Kind“ beeinflusst wurde. Dieser Wandel wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

2.3. Das „Bild vom Kind“ im Wandel

Christina Huf (2017) beschäftigte sich mit der Thematik, welche Beziehung die beiden Institutionen KIGA und Schule zueinander haben und wie die Beteiligten dabei zueinander in Beziehung treten. Dabei schlägt Huf vor, das „Konzept der Intra-aktivität“ als mögliche Leitidee der Beziehungsgestaltung von Barad anzunehmen (vgl. ebd.: 107). Dafür bedarf es jedoch eines gemeinsamen „Bildes vom Kind“ und seiner Art zu Lernen. So schreibt Huf (2017), dass solange die Fachkräfte zwischen schulischen und spielerischen Lernen unterscheiden und dies nicht in Hinblick auf implizite Vorstellung hin reflektieren, davon auszugehen ist, dass Fachkräfte des KIGA weiterhin das schulische Lernen und VS-PädagogInnen das spielerische Lernen ablehnen, wodurch kein gemeinsame Bild vom Kind noch vom Lernen entstehen kann (vgl. ebd.: 110).

Huf (2017) beschreibt in weiterer Folge wie das schwedische Bildungssystem umstrukturiert und Vorschulklassen in jahrgangsgemischte Schuleingangsstufen der Grundschule eingebettet wurden. Dabei wurden, laut Huf (2017), Dahlberg und Lenz Taguchi damit beauftragt, eine Expertise für Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung der AkteurInnen zu verfassen. Diese Expertise (veröffentlicht 1994) legte durch die Analyse der für Early Childhood Education (ECE) und Compulsory School Education (CSE) im schwedischen Bildungssystem wirkungsvolle Vorstellung vom Kind als Abbild von Wissen und Kultur bzw. vom „Kind als Natur“ vor. Anhand der kritischen Auseinandersetzung mit den traditionellen Vorstellungen entwickelten Dahlberg und Taguchi das „Leitbild vom Kind als Ko-konstrukteur von Wissen und Kultur“ (vgl. ebd.: 111 f.). Damit soll betont werden, dass Lernen und Wissenserwerb immer im sozialen Austausch stattfindet. Mit diesem Blick auf das Kind ist es ein Akteur, welcher aktiv an sozialen Welten teilnimmt und durch die Teilnahme Veränderungen bewirkt (vgl. ebd.: 111 f.). Dieses Bild vom Kind hat bereits Einzug in den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009) und in den Bildungskompass (2016) gefunden.

Im nächsten Kapitel wird die Kooperation von Kindergarten und Volksschule näher betrachtet.

2.4. Kooperation von Kindergarten und Volksschule

Laut Griebel u. Niesel (2017) erleben die pädagogischen Fachkräfte keinen Übergang, sondern nehmen darauf Einfluss und moderieren den Übergangsprozess (vgl. ebd.: 117). Dabei haben laut Luise Hollerer (2014) die Leitungen von Gruppen und Klassen des KIGA und der Schule, aber auch von Trägern und Erhaltern bis hin zu gesetzgebenden Körperschaften eine besondere Bedeutung. PädagogInnen reagieren in ihrer Leitungsfunktion auf das Kind und seine individuelle psycho-physische Entwicklung, um es an seinem individuellen Entwicklungsstand abzuholen. Ebenfalls nehmen PädagogInnen das Familiensystem des einzelnen Kindes wahr. Das Familiensystem muss die gesellschaftlich geforderten Veränderungen mittragen und bringt seine individuellen Erfahrungen mit Institutionen und Transitionen mit. Die gesetzlichen Verankerungen und spezifischen Vorgaben (z. B. Lehr- oder Bildungsrahmenplan) beider Bildungseinrichtungen müssen von den Fachkräften berücksichtigt und umgesetzt werden. Dennoch gibt es laut Hollerer (2014) auf jeder Leitungsebene Gestaltungsmöglichkeiten für den Transitionsprozess sowohl innerhalb

(= intrainstitutionell), als auch zwischen den verschiedenen Institutionen (= interinstitutionell) (vgl. ebd. 383 f.).

Auf der intrainstitutionellen Ebene beeinflussen gruppen- oder klassenführende PädagogInnen das Klima ihrer Einrichtung durch ihre Einstellung und Grundhaltung. PädagogInnen können für das individualisierte Lernen eine anregende Umgebung schaffen und Kinder für weitere Erfahrungen stärken. Durch die Ermutigung, sich an Herausforderungen zu wagen und sich den Veränderungen des Lebens zu stellen, schaffen PädagogInnen ein Klima des Wohlwollens und des Vertrauens. Dies wiederum ist die Grundlage für jede Entwicklung (vgl. ebd.: 384). In der Zusammenarbeit mit den Eltern für die Transition in die Schule ergibt sich für die gruppen- bzw. klassenführende pädagogische Fachkraft der Auftrag, die bestmögliche Form der Entwicklungsbegleitung für das jeweilige Kind zu suchen (vgl. ebd.: 386).

Kindergarten- und Schulleitungen haben auf dieser Ebene die Möglichkeit, mit Hilfe von Personal- und Organisationsentwicklung Prozesse anzuregen, welche das Potenzial eines Teams erkennbar und für die tägliche pädagogische Arbeit optimal nutzbar machen. Es gilt dabei individuelle und gemeinsame Konzepte der pädagogischen Fachkräfte zu den Themen Entwicklung und Lernen wahrzunehmen und für einen Dialog zu sorgen, aus dem Leitbilder und pädagogische Grundhaltungen entstehen können. Leitungen haben daher die Aufgabe Begegnungszeiten und -räume zu konstituieren, in denen sich Fachkräfte über pädagogische Haltungen sowie Abläufe austauschen, diese aber auch hinterfragen können (vgl. ebd.: 388).

Den Trägern bzw. Erhaltern und gesetzgebenden Körperschaften wird auf der intrainstitutionellen Ebene die Aufgabe zuteil, die Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen bereit zu stellen, die es für Konzeptentwicklung und die mittel- und langfristige Planung benötigt. Ausbildungs- und Begleitsysteme sind dafür neu zu entwickeln (vgl. ebd.: 389).

Auf der interinstitutionellen Ebene schaffen PädagogInnen beider Einrichtungen Begegnungsmöglichkeiten und ermöglichen den Kindern ein Kennenlernen des zukünftigen Lern- und Lebensortes. Laut Hollerer (2014) wurde im Jahr 2013 durch eine Studie von Amtmann, Blahowsky, Hollerer und Reckendorfer die Art und Weise des institutionellen Austausches in den Bundesländern Steiermark und Tirol erhoben. Daraus wurde eine Vielzahl an gemeinsamen Veranstaltungen und Aktivitäten (ein- bis zweimalige Begegnungen, Besuche, Feste, Feiern, gemeinsam gestaltete Elternabende) im Zeitraum zwischen der Schuleinschreibung und dem ersten Schultag ersichtlich (vgl. ebd.: 384 f.). Hollerer (2014) verweist jedoch auf Faust-Siehl et al. (2012), diese kamen in einer Metastudie zur Wirksamkeit transitiver Impulse von Kindern zu dem Ergebnis, dass ein Austausch auf Besuchsstatus nicht genügt, vielmehr benötigt es eine Schaffung von Strukturen für laufenden Austausch von Kindern in Spiel- und Lernprozessen. Dazu müssen KIGA und VS an einem gemeinsamen Ort sein, damit diese Strukturen ermöglicht und in gemeinsamer Verantwortung genutzt werden können (vgl. ebd.: 385).

Durch die behördliche Trennung von KIGA und VS sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verschiedenen Verwaltungsebenen zugeteilt. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen wären für die Entwicklung von gemeinsamen Kooperationsprojekten nützlich, da diese wiederum eine gute Kontaktmöglichkeit mit den Eltern bieten (vgl. ebd.: 388). Seitens der Trägerschaften ist die Schaffung interinstitutioneller Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten (z. B. gemeinsame

Konferenzen, Fort- und Weiterbildungen, Förderung gemeinsamer regionaler bzw. überregionaler Projekte, Zugang zu Fördermitteln und wissenschaftlicher Begleitung) unumgänglich (vgl. ebd.: 389). Hollerer (2014: 389) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Der bildungspolitische Diskurs sollte alle Ebenen erfassen, um Systeme neu denken und weiterentwickeln zu können. Auf allen Ebenen entscheiden Individuen – die neben aller nötigen Pragmatik den Sinn für die Kooperationschancen bewahren mögen.“

Julia Höke, Thorsten Bührmann, Petra Büker, Rebecca Hummel, Kapriel Meser, Susanne Miller u. Robert Stölner (2017) verweisen auf die in Finnland durchgeführte „First Steps Studie 2011“, in der nachgewiesen werden konnte, dass die intensive Kooperation am Übergang vom KIGA in die Schule einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung der Kinder hat. Höke u. a. schreiben, dass die verschiedenen Untersuchungsergebnisse darauf hinweisen, dass die häufigsten Kooperationsformen auf das Kennenlernen und Vertrautwerden mit der Schule abzielen. Diese haben jedoch keine positive Wirkung auf die Entwicklung schulischer Kompetenzen. Jene Kooperationsaktivitäten (z. B. gemeinsame Ausarbeitung von Lehrplänen oder Weitergabe von Bildungsdokumentation), welche die stärksten positiven Auswirkungen auf die schulischen Fähigkeiten von Kindern haben, werden am seltensten praktiziert (vgl. ebd.: 100). Kooperationen, so betonten Griebel und Niesel (2017), müssen als langfristige und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den elementarpädagogischen und schulischen Fachkräften konzipiert werden. Dafür reichen einzelne Maßnahmen, wie jährliche Schulbesuche oder Sprachkurse für Migrantenkinder, nicht aus. Diese Arbeitsweise fordert von den beteiligten Fachkräften eine intensive Kommunikation. Dabei wird im Verlauf Klarheit über grundsätzliche Fragen benötigt, damit eine fachlich fundierte Zusammenarbeit stattfinden kann und an die Planung und Umsetzung von pädagogischen Aktivitäten herangegangen werden kann (vgl. ebd.: 171).

In den vergangenen Jahren wurden unterschiedliche Projekte und Konzepte erstellt. Im nächsten Kapitel folgt ein kleiner Überblick über die unterschiedlichen Entwicklungen und Ergebnisse.

2.5. Die Entwicklung von Transitionskonzepten in Österreich

Laut Claudia Geißler (2014) stehen viele Kooperationen in Verbindung mit Sprachförderung, da durch die §15a-Vereinbarung im Jahr 2008 ein Maßnahmenbündel initiiert worden ist, um Sprachschwierigkeiten frühzeitig zu erfassen und diesen mit Förderungen entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 406).

In der Steiermark wurde laut Ursula Hollwöger, Elisabeth Karner u. Viktoria Teppan (2014) eine Onlinebefragung durchgeführt, um die im Bildungsrahmenplan geforderte Vernetzung in Hinblick auf Transition zwischen den beiden Kooperationseinrichtungen VS und KIGA empirisch zu belegen. Dabei wurden 834 PädagogInnen befragt. Die TeilnehmerInnen gaben an, dass eine Kooperation bis zu fünfmal jährlich stattfindet. Zwei Drittel sind mit der Kooperation zufrieden. Es gibt erkennbare Unterschiede zwischen Stadt und Land. Die Kooperationsbereitschaft und die Zufriedenheit steigen mit dem Alter der PädagogInnen. Ein Drittel der Befragten 30- bis 40-jährigen gab an, nicht zu kooperieren. Es gibt auch Unterschiede zwischen KIGA- und VS-PädagogInnen. Ein Zehntel der VS-PädagogInnen gab an, mit keinem KIGA zusammenzuarbeiten, und ein

Drittel der KIGA-PädagogInnen kooperiert trotz besuchter Weiterbildung nicht mit der VS (vgl. ebd.: 425 ff.).

Sabine Strauß und Sabine Müller (2014) schildern den Kärntner Schulversuch aus dem Schuljahr 2011/12. Hierbei stand im Fokus, was für einen harmonischen Übergang vom KIGA in die VS benötigt wird. Ein motiviertes und engagiertes Team an PädagogInnen in KIGA und VS, sowie eine gute Beziehungsqualität zwischen den Fachkräften, Schulkindern und Eltern bilden die Basis. Ein gemeinsamer „Lernbegriff“ wird benötigt, und eine gemeinsame Sprache in Bezug auf pädagogische und didaktische Inhalte. Es braucht räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen, welche auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden können, eine strukturierte und vorbereitete Lernumgebung sowie Praxisreflexion (vgl. ebd.: 430 ff.).

Weitere Ergebnisse aus dem eingangs erwähnten Campusmodell Monte Laa in Wien 10 werden von Atzesberger u. Stolba (2014) geschildert: Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen schaffen Treffpunkte und Austauschmöglichkeiten, wodurch gegenseitige Wertschätzung möglich wird. LeiterInnen haben im Transitionsprozess eine besondere Rolle: Sie müssen über eine Vision, die Kraft, Rahmenbedingungen zu schaffen verfügen und Kooperation vorleben (vgl. ebd.: 440 ff.).

„Von einer Hand in die andere“ lautet der Titel des Vorarlberger Konzeptes, das Maria Kolbitsch-Rigger (2014) in ihrem Bericht beschreibt. Für die Umsetzung wurde ein Übergabeblatt (siehe Anhang) erstellt, eine Änderung im Kindergarten gesetz vorgenommen, wodurch es den ElementarpädagogInnen erlaubt ist, auf Verlangen der Schulleitungen Informationen über ein Kind weiterzugeben. Es gibt ein Screening zur Überprüfung von Vorläuferfertigkeiten und eine Zeitschiene (siehe Anhang) für die Gestaltung des Übergangsprozesses (vgl. ebd.: 449 ff.).

Die neuesten Entwicklungen in Österreich sind die Grundschulreform 2016/17 und die Erstellung des Leitfadens „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“, auf die nun im nächsten Abschnitt detaillierter eingegangen wird.

2.5.1. Grundschulreform 2016/17 und SchülerInneneinschreibung NEU

Lisa Reicher-Pirchegger (2014) zählt in ihrem Artikel „Der Schulanfang – Ein neuer Anfang?“ auf, welche Maßnahmen in den vergangenen Jahren auf politischer Ebene eingeleitet worden sind. Diese reichen vom verpflichtenden Kindergartenjahr über die Erstellung und Einführung des Bildungsrahmenplans bis hin zur Schuleingangsphase Grundstufe I, die im VS-Lehrplan Einzug gehalten hat. Darüber hinaus wurden Modellprojekte durchgeführt, sowie die SchulleiterInnenbroschüre erstellt (vgl. ebd.: 388 f.). Reicher-Pirchegger schildert weiters die Ergebnisse des Evaluierungsprojektes „Schuleingangsphase plus“ der Steiermark: 78 % der Befragten gaben an, dass Kooperation ein großes persönliches Anliegen ist und diese in Form von Hospitationen, Übergabegesprächen, gemeinsamer Projektgestaltung, Elternabenden und Fortbildungen stattfinden sollen. Überdurchschnittlich oft gaben die Befragten an, weder einschlägiges Wissen zum Bildungsauftrag des KIGA noch einen ausreichenden Kooperationsauftrag erhalten zu haben. Weiteren Angaben zufolge gibt es keine ausreichenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und der KIGA wird nicht als Bildungseinrichtung gesehen. Die Kooperation wird stark durch organisatorische, rechtliche Hindernisse und Statusunterschiede behindert (vgl. ebd.: 392 ff.).

Mit der Grundschulreform 2016/17 nimmt dies nun ein Ende – es gibt nun österreichweit gesetzliche Rahmenbedingungen. Im Ausführungserlass, der im Schulrechtsänderungsgesetz (BGBl I Nr. 56/2016) verankert ist, heißt es:

„Die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule sollen als gemeinsamer Bildungsraum durchgängige Entwicklungs- und Bildungswege schaffen und faire Bildungschancen für alle Kinder vermitteln“ (Bundesministerium für Bildung 2016: 1).

Um dies zu ermöglichen, wird als eine von sieben Maßnahmen der bundesweite förderbezogene Datenaustausch geregelt. Die im Kindergarten gewonnenen Erkenntnisse über die Entwicklungssituation eines Kindes, insbesondere dessen Sprachstand sollen von den Erziehungsberechtigten bei der SchülerInnen einschreibung vorgelegt werden. Somit sind die Eltern für die Weitergabe der im Kindergarten erstellten Bildungsdokumentationen und Entwicklungseinschätzungen verantwortlich (vgl. ebd.: 2 f.).

Das Charlotte Bühler Institut und das BIFIE (2016) wurden mit der Erstellung eines Konzeptes für den Übergang vom KIGA in die Schule betraut. Dieses liegt nun österreichweit in Form des Leitfadens „Schülerinnen/Schülereinschreibung Neu – Leitfäden zur Grundschulreform“ auf. Darin sind die Einschreibungsfrist, das mehrphasige Einschreibeverfahren und die Funktion der Einschreibung festgehalten (vgl. ebd.: 7 f.). Im Leitfaden wird dargelegt, dass „Schulreife“ nicht nur als eine Aufgabe des Kindes gesehen werden darf. Schulreife ist ein vor dem Schuleintritt startender und darüber hinaus andauernder gemeinsamer Entwicklungsprozess von Kind, Familie sowie Elementar- und VolksschulpädagogInnen (vgl. ebd.: 9). Der Leitfaden enthält auch Informationen über die Kompetenzentwicklung der Kinder und führt als Grundlage der pädagogischen Arbeit den Bildungsrahmenplan an (vgl. ebd.: 11 ff.). Für die schulische pädagogische Diagnostik werden formelle Verfahren wie LED und LES-K sowie für den KIGA Verfahren wie BBK 3-6, DESK 3-6 R, SBK usw. angeführt. Der Ergänzung dieser Verfahren durch langjährig erprobte Übungen von Lehrkräften (= informelle Verfahren), steht nichts im Weg. Es wird sogar empfohlen, anstelle einer punktuellen Schulreife diagnostik informelle Verfahren an Schnuppertagen anzuwenden. Damit kann ein differenzierteres Bild der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Individualität gewonnen werden (vgl. ebd. 18 f.).

Die Implementierung eines Übergangskonzeptes und der Grundschulreform stellen eine große Herausforderung in der pädagogischen Arbeit aller Fachkräfte dar. Jedoch ist dies nicht die einzige Herausforderung, der sich PädagogInnen in ihrem beruflichen Alltag in der Übergangsgestaltung stellen müssen. Im nächsten Kapitel werden weitere Herausforderungen dargestellt.

2.6. Herausforderungen in der Übergangsgestaltung

Der Begriff „Herausforderung“ wird von Dörthe Hecht (1999) als schwierige, spannende und interessante Aufgabe definiert (vgl. ebd.: 169). Die Moderation und die Begleitung des Übergangsprozesses vom KIGA in die Schule stellt nach dieser Definition eine Aufgabe dar, welche die pädagogischen Fachkräfte beider Einrichtungen fordert, wenn nicht sogar herausfordert.

Griebel und Niesel (2017) sehen Transitionen als ko-konstruktiven Prozess an. In diesem prozesshaften Geschehen sollen alle Beteiligten sowie ihr Zusammenwirken berücksichtigt werden. Dabei gilt es, die dafür benötigten Kompetenzen zu identifizieren

und zu entwickeln (vgl. ebd.: 116). Es ist wichtig, dass Eltern und Kinder die Grundüberzeugung haben, den anstehenden Veränderungen nicht machtlos gegenüberzustehen, sondern im Prozess mitwirken zu können. Hierbei gilt es für pädagogische Fachkräfte zwischen den Geschlechtern zu differenzieren und die damit verbundenen individualisierenden Sichtweisen zu verstehen. Die Anforderungen im Übergang werden von Mädchen und Buben unterschiedlich wahrgenommen und mit unterschiedlichen Strategien bewältigt. Durch eine gezielte pädagogische Begleitung kann dies berücksichtigt werden (vgl. ebd. 117). Transitionsprozesse erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beginnen bereits vor dem ersten Schultag, weshalb die Vorbereitung in der Familie und im KIGA startet. Es wird erwartet, dass das Kind am Ende des Übergangs zu einem Schulkind geworden ist. Die Dauer ist von jedem Individuum und seinem Entwicklungstempo abhängig (vgl. ebd.: 118).

Wie bereits im Kapitel 2.2. erwähnt, können Transitionen als Entwicklungsaufgaben gesehen werden. Diese Entwicklungsaufgaben und die damit verbundenen Veränderungen finden auf der Ebene des Einzelnen, der Beziehungen und der Lebensumwelten statt (siehe dazu Kapitel 2.1.). So z. B. erlebt das Kind eine Veränderung durch den Erwerb eines Selbstbildes als kompetentes Schulkind. Auf der Beziehungsebene erlebt es den Verlust der pädagogischen Fachkräfte oder der anderen Kindergartenkinder und muss nun eine neue Beziehung mit der Lehrkraft eingehen. In seiner Lebensumwelt muss das Kind die unterschiedlichen Lebensbereiche Schule und Familie integrieren. Die Eltern wiederum erwerben das Selbstbild der kompetenten Mutter bzw. des kompetenten Vaters. Auf der Beziehungsebene müssen sie z. B. das Vertrauen zur Lehrkraft aufbauen. Dies sind nur einige der von Griebel und Niesel angeführten Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd.: 119 f.). Zur emotionalen Bewältigung der Eltern schreiben Griebel und Niesel, dass „die Anforderungen an Eltern auf der emotionalen Ebene von den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften im Rahmen der Übergangsgestaltung häufig nicht nur nicht thematisiert werden, sondern manchmal eher belächelt“ (ebd.: 122) werden.

Bei der Transition vom KIGA in die Schule stellt sich auch die Frage nach der Schulfähigkeit. Laut Wilfried Griebel (2012) entsteht Schulfähigkeit im Zusammenwirken von Kind, Familie, KiTa und Grundschule. Griebel empfiehlt daher, dass sich Kinder und Eltern mit den beteiligten Einrichtungen darüber verständigen müssen, was ein Kind in die Schule mitbringen und was es erst dort erwerben soll. Damit lassen sich Erwartungen und eigene Bereitschaft beim Übergang in die Schule klären und die Transition angemessen bewältigen (vgl. ebd.: 203). Eine erfolgreiche Übergangsgestaltung wird durch ein „kompetentes Schulkind“ sichtbar, stärkt die kindlichen Kompetenzen und hängt mit dem Schulerfolg zusammen (vgl. ebd.: 202). Das „kompetente Schulkind“ definiert Griebel (2012: 202) wie folgt:

„Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohl und sich zugehörig fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote im kognitiven, sozialen und im Persönlichkeitsbereich für sich optimal nutzt.“

Sabine Andresen, Nadine Seddig u. Sophie Künstler (2014) haben in einer ethnographisch qualitativen Untersuchung Erwachsene nach ihren Vorstellungen von Schulfähigkeit befragt. Je nach Arbeitsumfeld zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen von Schulfähigkeit und Übergangsgestaltung. Gemeinsame Schlüsselthemen der Fachkräfte aus KiTa und Schule wurden sichtbar. Es wurden einige Ansätze zur Kooperation sichtbar und die Interessen des Kindes stark betont, jedoch die

Kompetenzen der Eltern angezweifelt. Die Differenzen der Fachkräfte aus KiTa und Schule zeigen sich in der Vorstellung darüber, dass der Übergang als Vorbereitung auf die Schule und als Diagnosezeitraum von Risiken und Risikokindern fungiert, sowie die Verantwortung der Übergangsgestaltung fraglich ist (vgl. ebd.: 42). So führen Andresen et al. (2014) diesbezüglich weiter aus, dass sich klare Erwartungen an die KiTa-Arbeit verbunden mit der Legitimation des schulischen Bildungsauftrages zeigen. Eine Zusammenarbeit bedeutet eine schulische Bedürfnisorientierung und zeigt sich darin, dass Lehrkräfte die KiTa aufsuchen um ihnen die Erwartungen der Schule zu vermitteln (vgl. ebd.: 44).

Atzesberger u. Stolba (2014) weisen auf mehrere Problemfelder in der alltäglichen Zusammenarbeit zwischen den beiden pädagogischen Fachkräften hin. Zum einen gibt es inhaltliche Differenzen, welche sich in den unterschiedlichen Zugängen und Denksystemen bezüglich des kindlichen Lernens ergeben. So basiert das Lernen im KIGA mehr auf Neugier und Freiwilligkeit, während in der Schule eine gewisse Verpflichtung besteht, sich in einem bestimmten Zeitraum mit gewissen Themen zu beschäftigen. Organisatorische Probleme entstehen durch Zeitmangel, und das Finden eines Gegenübers ist im städtischen Bereich schwieriger. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen wie verschiedene Ausbildungen, Arbeitszeiten, gesetzliche Rahmenbedingungen und unterschiedliche Zuständigkeiten stellen in der Kooperation zwischen KIGA und Schule ebenfalls immer wieder Herausforderungen dar (vgl. ebd.: 439 ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der Begleitung des Übergangsprozesses vom KIGA in die Schule für pädagogische Fachkräfte nicht nur kindbezogene Herausforderungen ergeben, sondern auch die Elternarbeit betreffende sowie in der Kooperation mit dem pädagogischen Gegenüber aus der jeweils anderen Einrichtung. Beim Letztgenannten ergeben sich jedoch nicht nur Herausforderungen im persönlichen Miteinander, sondern auch durch von außen vorgegebene Bedingungen.

Da sich all diese Herausforderungen mit einem quantitativen Design nicht so umfassend beschreiben lassen, wurde für die Beantwortung der Forschungsfrage ein Mixed-Methods-Design gewählt, das nun im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

3. Forschungsdesign – Mixed Methods

Der Begriff „Mixed Methods“ (abgekürzt MM) bezeichnet die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden als Forschungsdesign. Laut Margrit Schreier und Özen Odağ (2010) stammt die Entwicklung der MM-Forschung aus dem englischsprachigen Raum. Im deutschsprachigen Raum findet sich mehr der Begriff der Triangulation (vgl. ebd.: 265). Ziel dieses Untersuchungsdesigns ist es, den Forschungsgegenstand so umfassend wie möglich abzubilden. Durch die Kombination und den Vergleich verschiedener Instrumente können eventuell die Schwächen der einen durch die Stärken der anderen Methode ausgeglichen werden. Die Methodenmischung kann zwischen den verschiedenen Paradigmen oder innerhalb einer Methodenrichtung vorgenommen werden, beispielsweise unterschiedliche Skalen verwendet werden. Schreier u. Odağ (2010) betonen jedoch, dass es keine allgemein akzeptierte Definition des MM-Begriffs gibt. Es besteht lediglich eine Übereinstimmung darin, dass es sich bei MM um eine Kombination aus Elementen von qualitativer und quantitativer Forschungspraxis handelt (vgl. ebd.: 263 ff.).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde für diese Arbeit das MM-Design mit dem Ziel der Erweiterung gewählt. Hierbei beziehen sich die verschiedenen Forschungsmethoden von vornherein auf unterschiedliche Bereiche im Zusammenhang des Forschungsgegenstandes (vgl. ebd. 268). Im Zuge dieser Arbeit befasst sich die qualitative Erhebung mit der Frage, welche Herausforderungen sich für die PädagogInnen im Transitionsprozess ergeben. In der quantitativen Erhebung wird dem Aspekt nachgegangen, ob die Herausforderungen im städtischen bzw. ländlichen Umfeld überwiegen und ob es Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt.

Als Differenzierungskriterien von MM-Designs beziehen sich Schreier u. Odağ (2010) auf die Design-Typologie nach Morse (1991). Das Kriterium der Reihenfolge definiert die Art der Methodenimplementierung beispielsweise, ob die quantitativen und qualitativen Methoden gleichzeitig oder nacheinander angewendet worden sind. Ein weiteres Kriterium ist die Gewichtung. Hier wird festgelegt, ob beide Methoden zu gleichen Teilen angewendet wurden oder eine Form dominiert. In weiterer Folge wurden von anderen ForscherInnen noch weitere Kriterien festgelegt (vgl. ebd.: 269). Schreier u. Odağ (2010) beziehen sich auf Creswell und Plano Clark (2007), welche vier Designs als Grundformen von MM-Designs beschrieben haben: „das Triangulations-, das eingebettete (embedded), das erklärende (explanatory) und das erkundende (exploratory) Design“ (zit. nach Schreier u. Odağ 2010: 269).

Charakteristisch für ein Triangulationsdesign ist die qualitative und quantitative Datenerhebung mit dem Ziel, ein umfassendes Bild des Gegenstandes zu erlangen. Beim „eingebetteten Design“ dominiert einer der Forschungsansätze, dabei werden Daten aus dem anderen Forschungsansatz nur als Ergänzung und zur Beantwortung einer zusätzlichen Fragestellung erhoben. Das erklärende Design ist zweiphasig. Im ersten Schritt wird quantitativ und im zweiten Schritt qualitativ erhoben mit dem Ziel, ausgewählte Aspekte der quantitativen Ergebnisse mittels qualitativer Instrumente genauer zu erfassen. Beim explorativen Design handelt es sich ebenfalls um ein zweiphasiges Modell, wobei dieses mit der qualitativen Phase startet. Hierbei können z. B. qualitative Ergebnisse eine Hilfestellung für die Erstellung von Fragebogeninstrumenten sein (vgl. ebd.: 270).

Bei der vorliegenden Datenerhebung handelt es sich um ein eingebettetes MM-Design, da die qualitativen Daten mit den quantitativen Ergebnissen ergänzt werden bzw. einer zusätzlichen Fragestellung nachgegangen wird.

Die erste Datenerhebung fand von September bis November 2016 im Zuge der Lehrveranstaltung „Praxisforschung“ des Bachelorstudienganges „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ (SMEP) an der FH Campus Wien statt. Dabei wurde parallel qualitativ und quantitativ erhoben. Im November 2017 fand eine zweite Erhebung für die Erstellung dieser Bachelorarbeit statt, um Informationen aus einer weiteren Perspektive zu gewinnen. Die Details zu den unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden in den nächsten Kapiteln dargestellt.

3.1. Qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Im Vergleich zur quantitativen Forschung nimmt die qualitative Forschung die subjektive Sichtweise in den Blick. Der Forschungsauftrag ist das „Verstehen“, dabei wird mit sprachlichen Äußerungen gearbeitet, weshalb „Messen“ als methodischer Zugang der quantitativen Forschung das qualitative Forschungsinteresse nicht erfassen kann (vgl. Helfferich 2011: 21). Als Instrument für die qualitative Erhebung wurde das Interview gewählt. Dies wird nun im nächsten Kapitel näher behandelt.

3.1.1. Das Interview

Zur qualitativen Datengewinnung wurden Leitfadeninterviews mit zwei Elementarpädagoginnen und zwei VS-Pädagoginnen (im Zeitraum September bis November 2016) aus den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien geführt. Dabei wurde darauf geachtet, dass jeweils eine der Pädagoginnen aus einer ländlichen bzw. einer städtischen Umgebung stammt. Im November 2017 fand ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit einer Pflichtschulinspektorin statt. Dabei war das Ziel, eine übergeordnete Sichtweise zur Thematik „Pädagogische Herausforderungen in der Gestaltung des Übergangsprozesses“ zu erlangen, da die interviewte Pflichtschulinspektorin bei der Erstellung und Implementierung des Konzeptes mitgewirkt hat.

Interviews dienen nicht zur Abfrage von Faktenwissen, sondern sollen Erzählungen wecken, Argumente und Begründungen untersuchen oder ausführliche Beschreibungen einholen. Durch die Bindung an Sprache und Ausdrucksfähigkeit ergibt sich auch die Schwäche des Instruments „Interview“. Ungeübte Interviewpartner sind unter Umständen nicht zu längeren Erzählungen in der Lage (vgl. Mey, Mruck 2010.: 431 f.).

Für die Interviews mit den Pädagoginnen und für das Interview mit der Pflichtschulinspektorin wurde vorab ein Leitfaden erstellt – beide Leitfäden sind im Anhang einsehbar.

Ein Leitfaden stellt für die Forschenden in der Vorbereitung eine Hilfe dar, um das Erkenntnisinteresse zu strukturieren, zu erläutern und mit Fachkolleginnen zu diskutieren. Während des Interviews sollte dieser nur dann herbeigeholt werden, wenn das Gespräch ins Stocken gerät, die Interviewenden den Faden verloren haben oder zur Kontrolle, ob alle wichtigen Fragen bereits gestellt worden sind (vgl. Mey, Mruck 2010: 430). Die Form des „Leitfadeninterviews“ kommt dann zum Einsatz, wenn subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens nachgebildet werden sollen. Weiters finden sie Anwendung, wenn von den Interviewenden Themen eingeführt oder in die offene Erzählung

strukturierend eingegriffen werden soll. Leitfadeninterviews sind immer dann sinnvoll, wenn sich das Forschungsinteresse auf einen bestimmten Bereich richtet oder größere Stichprobenforschungen durchgeführt werden (vgl. Helfferich 2011: 179 f.).

Die Interviews wurden mit einem Audiogerät aufgenommen und nachher transkribiert. Die Transkription - als eine Abschrift von Gesprächen - muss für eine wissenschaftliche Analyse von Gesprächsinhalten möglichst exakte Sprachdaten wiedergeben. Transkriptionsziel ist laut Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2010), die aufgezeichneten Ereignisse so zu dokumentieren, dass sie für Auswertungsverfahren genutzt, aber auch für Lesende der wissenschaftlichen Auswertung zugänglich gemacht werden können. Ein Transkript liefert kein vollständiges Abbild der aufgezeichneten Situation, sondern bedeutet immer eine Reduktion (vgl. ebd.: 723). Dresing und Pehl (2010) führen an, dass Kuckartz et al. (2009) bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln formuliert haben, welche den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrags legen (vgl. ebd.: 729). Für die Transkription der geführten Interviews wurde der Fokus auf den Redebeitrag gelegt, da als Analyseverfahren die qualitative Inhaltsanalyse gewählt wurde. Diese wird im nächsten Abschnitt erklärt.

3.1.2. Die qualitative Inhaltsanalyse

Laut Philipp Mayring (2010) ist die qualitative Inhaltsanalyse zu einer sozialwissenschaftlichen Standardmethode der Textanalyse geworden. Mayrings vorgeschlagene Verfahrensweise wurde vor dreißig Jahren zur Erforschung der psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit durch Ulich et al. 1985 entwickelt. Hierfür wurden 600 halbstrukturierte offene Interviews nach bereichsspezifischen Belastungen, kognitiver Verarbeitung und Bewältigungsversuchen im Längsschnitt ausgewertet. Daraus ergab sich die Notwendigkeit nach einem Verfahren zu suchen, mit dem es möglich ist, die Datenmenge auszuwerten (vgl. ebd.: 601). Nach Mayring (2010) gibt es drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassende, Explikationen und die Strukturierende (vgl. ebd.: 602). Von Udo Kuckartz wurden diese Techniken weiter entwickelt. Für die Auswertung der Interviews wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016) angewendet. Charakteristisch für dieses mehrstufige Verfahren ist, dass Kategorien gebildet und Codierungen angewendet werden. Im ersten Schritt wird entlang von Hauptkategorien, die beispielsweise aus dem eingesetzten Leitfaden der Erhebung stammen können, codiert (vgl. ebd.: 97).

Bei den vorliegenden Interviews ergaben sich folgende Hauptkategorien:

- Herausforderungen in Bezug auf das Kind
- Herausforderungen in der Elternarbeit
- Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung
- Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten der jeweiligen Einrichtung (Rahmenbedingungen im KIGA bzw. in der VS)

Im zweiten Auswertungsschritt werden die Kategorien entlang des Materials weiterentwickelt und ausdifferenziert (vgl. Kuckartz 2016: 97).

So entstanden z. B. aus der Hauptkategorie „Herausforderungen in Bezug auf das Kind“ folgende Subkategorien:

- Kognitive Entwicklung bzw. Schulreife
- Emotionale Entwicklung

- Motorische Entwicklung

Bei thematischer Codierung können innerhalb einer Textstelle mehrere Haupt- bzw. Subthemen angesprochen sein. Dadurch ist eine Textstelle mehreren Kategorien zuzuordnen (vgl. Kuckartz 2016: 102 f.). Weiters kann die Codierung auch fallbezogen vorgenommen werden (vgl. ebd.: 111). Bei der vorliegenden Interviewauswertung wurde deswegen zwischen Pädagoginnen aus städtischem und ländlichem Umfeld unterschieden (siehe dazu Kapitel 4.1.).

Im nächsten Abschnitt werden nun die für diese Arbeit verwendeten quantitativen Methoden beschrieben.

3.2. Quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Laut Hanne Schaffer (2014) zielen quantitative Methoden in der Regel auf eine statistikbasierte Erklärung für soziales Handeln ab. Aus diesem Grund wird mit recht großen Stichproben gearbeitet. Die Beschaffenheit eines Gegenstandes wird in messbare Größen bzw. Zahlenwerte umformuliert. Deswegen müssen die Erhebungsinstrumente weitgehend standardisiert sein, um sie später einer EDV-gestützten Auswertung zu unterziehen. Die quantitativen Untersuchungsfragen dienen der Theorienbildung bzw. der Testung von Hypothesen (vgl. ebd.: 64).

Für die quantitative Datengewinnung wurden in den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien je 30 Fragebögen zu gleichen Teilen an ElementarpädagogInnen und VolksschulpädagogInnen verteilt um folgende Hypothesen zu überprüfen:

1. Den PädagogInnen ist nicht bekannt, dass ein bundesweites Übergangskonzept besteht.
2. Der Transitionsprozess kann aufgrund fehlender Kooperationsbereitschaft der jeweils anderen Fachgruppe nicht angeregt werden.
3. Der Transitionsprozess wird durch fehlende Rahmenbedingungen beeinflusst.
4. Die Übergangsgestaltung ist im städtischen Umfeld herausfordernder als im ländlichen.
5. Die Übergangsgestaltung ist vom Bundesland abhängig.

3.2.1. Der Fragebogen

Der Fragebogen enthielt Fragen, welche geschlossene und offene Strukturen aufwiesen. Laut der Empfehlung von Schaffer (2014) wurde in anderen Studien nach dort verwendeten Instrumenten geforscht, da es zu einigen Themenbereichen bereits erprobte Standard-Fragelisten gibt. Weiters empfiehlt Schaffer (2014), die Fragebogenerstellung in einem Team durchzuführen, um die Gefahr der subjektiven und unreflektierten selektiven Konzeption vermeiden zu können (vgl. ebd.: 129). So wurde der verwendete Fragebogen in Anlehnung an BEL (Berufliche Belastung nach Enzmann und Kleiber 1989) und SWE (Selbstwirksamkeitserwartung nach Jerusalem und Schwarzer 1981 rev. 1999) von drei Studierenden des Studienganges SMEP im Rahmen der Lehrveranstaltung „Praxisforschung“ entwickelt. Dazu wurden Items des SWE abgeändert. Die Fragen zielen darauf ab, die persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, des eigenen Erlebens in Hinblick auf die Übergangsgestaltung und auf die alltägliche pädagogische Praxis zu ermitteln. So ergab sich ein Umfang von 30 Fragen.

Für die Auswertung des Fragebogens wurden den einzelnen Hypothesen Items aus dem Fragebogen zugeordnet, welche mit diesen im Zusammenhang stehen bzw. diese bestätigen oder widerlegen können. Dazu wurde im SPSS (Software zur statistischen Datenanalyse) eine einfaktorielle ANOVA kombiniert mit dem Post-hoc-Test, angewendet. Dies wird im nächsten Abschnitt präziser erklärt.

3.2.2. Die einfaktorielle ANOVA

Die englische Abkürzung ANOVA steht für Analysis of Variance. Dabei handelt es sich um eine Form der Varianzanalyse (vgl. Kuckartz et al. 2013: 186). Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, da die für diesen Forschungsgegenstand formulierten Hypothesen den Vergleich bzw. die Unterscheidung der Mittelwerte von drei Gruppen (= Bundesländer: Kärnten, Vorarlberg, Wien) abverlangt. Dies bedeutet, dass bei der Varianzanalyse der Einfluss von einer oder mehreren unabhängigen Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen untersucht wird. Abhängig von den Hypothesen oder der Forschungsanlage wird zwischen einer einfaktoriellen und mehrfaktoriellen Varianzanalyse unterschieden. Von einer einfaktoriellen Varianzanalyse spricht man, wenn der Einfluss einer einzigen unabhängigen Variable auf eine abhängige Variable untersucht wird. Bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse wird der gleichzeitige Einfluss mehrerer Faktoren getestet. Laut Kuckartz et al. geht es bei der ANOVA darum, von einer Stichprobe auf die Population zu schließen (vgl. ebd.: 185 f). Im Fall dieser Untersuchung geht es also darum, ob es unterschiedlich hohe Mittelwerte hinsichtlich der ländlichen bzw. städtischen Regionen in den Bundesländern gibt. Die unterschiedlichen Mittelwerte können zufälliger Natur sein oder sie sind auf die unterschiedlichen Gegebenheiten in den Bundesländern zurückzuführen (vgl. ebd.: 186). Auf das rechnerische Vorgehen bei der einfaktoriellen Varianzanalyse wird hier nicht genauer eingegangen, da für die Berechnung das SPSS angewendet wurde.

Ergeben sich durch die Auswertung mittels ANOVA signifikante Mittelwerte, so kann noch nicht unterschieden werden, auf welche Gruppe dies zutrifft. Dafür wird in weiterer Folge ein Post-hoc-Test durchgeführt. Es gibt mehrere Post-hoc-Tests. Die gängigsten sind laut Kuckartz et al. die Post-hoc-Tests nach Tukey und Scheffé (vgl. ebd.: 194 f). Zum Vergleich der Mittelwerte wurde für die Auswertung der Post-hoc-Test nach Scheffé gewählt.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen dargestellt und erörtert.

4. Darstellung der Ergebnisse

Wie eingangs erwähnt, geht diese Arbeit der Forschungsfrage „Welche Herausforderungen ergeben sich für PädagogInnen im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule und in der Umsetzung der vorliegenden Transitionskonzepte?“ nach. Dazu wurde ein MM-Design gewählt, welches bereits im dritten Kapitel ausführlich dargestellt wurde. Nun folgt die Darstellung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse.

4.1. Qualitative Ergebnisse

Für die Auswertung der Interviews mit je zwei Elementar- und Volksschulpädagoginnen sowie einer Pflichtschulinspektorin wurde, wie im Kapitel 3.1.2. beschrieben, die inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz durchgeführt. Dabei wurden die vier Hauptkategorien „Herausforderungen in Bezug auf das Kind“, „Herausforderungen in der Elternarbeit“, „Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung“ und „Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten der jeweiligen Einrichtung“ gebildet. Diese Hauptkategorien wurden in weiterer Folge in Subkategorien unterteilt und genauer definiert, um die Interviews nach dazugehörigen Textstellen zu untersuchen. Entlang dieser Haupt- und Subkategorien erfolgt nun die Darstellung der Ergebnisse.

	Elementarpädagogin	Volksschulpädagogin	Pflichtschulinspektorin
Stadt	42 Jahre alt und blickt auf etwa 20 Dienstjahre zurück. Sie wird in der Auswertung „Elementarpädagogin 1“ (Abk. EP 1) genannt.	Alter: 39; absolvierte die BAKIP und im Anschluss daran die PÄDAK. Seither ist sie im Schuldienst tätig. Im Zuge der Auswertung wird sie „Volksschulpädagogin 1“ (Abk. VSP 1) genannt.	Sie ist laut eigenen Erzählungen während des Interviews schon 9 Jahre im Amt als Pflichtschulinspektorin tätig. Aus Gründen der Anonymisierung wird darauf verzichtet, weitere Informationen anzuführen.
Land	Ca. 50 Jahre alt und blickt auf 30 Jahre Berufserfahrung zurück. In der Auswertung wird sie mit „Elementarpädagogin 2“ (Abk. EP 2) bezeichnet.	Ist 30 Jahre alt und hat das 3. Dienstjahr hinter sich. Sie wird in der Darstellung der Interviewanalyse als „Volksschulpädagogin 2“ (Abk. VSP 2) betitelt.	Die Bezeichnung „Pflichtschulinspektorin“ wird für die Auswertung mit PSI abgekürzt.

Tab. 1: Überblick und Informationen zu den Interviewpartnerinnen

4.1.1. Herausforderungen in Bezug auf das Kind

Die Herausforderungen in Bezug auf das Kind wurden in folgende Subkategorien unterteilt und folgendermaßen definiert:

Kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit Schulreife: Welche kognitiven Fähigkeiten, wie z. B. mathematische Vorläuferfertigkeiten, Sprachkompetenzen usw. können beim Kind beobachtet werden oder setzen Pädagoginnen voraus, um das Kind als „schulfähig“ einzustufen? Weiters: Welche Kompetenzen des Kindes werden beim Schulreife-Screening getestet, und welche weiteren Fähigkeiten benötigen Kinder, um als „schulreif“ zu gelten?

Eine weitere Subkategorie bildet die „*emotionale Entwicklung*“ des Kindes. Hier wurde in den Interviews danach geforscht, ob es zur Thematik der Loslösung von Elternteilen, Selbstständigkeit oder des Selbstbildes bzw. auch zum Thema Schulangst Erzählungen gibt.

Die *körperliche bzw. motorische Entwicklung* ist ein weiterer Aspekt, der einer genaueren Betrachtung unterzogen wurde. Hier wurden fein- und grobmotorische Fähigkeiten sowie Tätigkeiten des alltäglichen Lebens mitgedacht.

Kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit Schulreife

Mit Ausnahme der EP 2 sind in allen Interviews zu diesem Thema Äußerungen zu finden. EP 1 zählt die kindlichen Fähigkeiten im motorischen, emotionalen Bereich, die Fähigkeit der optischen Differenzierung, aber auch das Bestehen in der Gemeinschaft, das Sich-Trennen-Können von den Eltern zu den Grundvoraussetzungen für das Kind, um einen positiven Schuleinstieg zu erleben (vgl. I 2 2016: 2 f.).

Für die VSP 1 bilden grundlegende selbständige Tätigkeiten, wie selbständiges Anziehen, Aufräumen der eigenen Kleidungsstücke und Vorbereitung der eigenen Arbeitsmittel die Basis für die Schulreife. Als ein weiteres Kriterium nennt sie das Sozialverhalten des Kindes – wie es sich beispielsweise in einer Gruppe präsentiert, wie es mit Unerwartetem, aber auch mit anderen Kindern oder Überforderung umgeht, ob es sich Hilfe sucht usw. Aus ihrer Sicht müssen die Kinder die Fähigkeit besitzen, ruhig zu sitzen, zuzuhören und sich zurücknehmen können. Das Kind sollte kognitive Fähigkeiten, wie den Umgang mit Mengen oder ein rhythmisches Gefühl mitbringen (vgl. I 3 2016: 2 f.).

VP 2 betont, dass sich Fachkräfte nicht zu viel vom Kind erwarten dürfen und dass die Kinder sehr unterschiedlich sind. Für sie stellen Kinder mit Migrationshintergrund und körperlichen Beeinträchtigungen eine besondere Herausforderung dar (vgl. I 1 2016: 2 ff.).

Die PSI betont, dass der Großteil der Kinder die Transition sehr gut erlebt, es speziell um die „Randkinder“ geht, wobei es hier nicht nur um Überforderung sondern auch um Unterforderung geht. Kinder mit Begabungen dürfen nicht übersehen werden. Weiters betont sie die Unterschiedlichkeit der Kinder. Es gibt Kindergartenkinder, die beim Schuleintritt bereits Lesen und Schreiben können oder im mathematischen Bereich Begabungen mitbringen. Als Herausforderung sieht sie Kinder, welche Schwierigkeiten im Sozialen aufweisen und denen die Eingliederung in eine Gruppe Mühe bereitet. Als Fähigkeiten, die Kinder mitbringen sollten, nennt sie Konzentration über einen längeren Zeitraum und ruhig sein können (vgl. I 5 2017: 1).

Emotionale Entwicklung

Aus der Sicht beider Elementarpädagoginnen geht es für die Kindergartenkinder im Übergangsprozess darum, Selbstbewusstsein aufzubauen. Dies versuchen sie durch pädagogische Angebote, in denen Kinder Erfolge erleben können und das Gefühl „Ich schaff es“ aufbauen können. Dabei arbeiten sie mit Lob und Bestätigung. Durch regelmäßige Besuche in der Schule soll den Kindern gezeigt werden, dass die Schule ein Ort ist, an dem man Spaß haben kann und an dem nette Menschen zu finden sind. Diese Maßnahmen sollen dazu führen, dass sich Kinder auf die Schule freuen und so Schulangst vermindert wird (vgl. I 2 2016: 1 ff. u. I 4: 1 ff.)

Für die VSP 1 geht es darum, dass die Kinder Selbständigkeit mitbringen und anhand der Verabschiedung von den Eltern ist schon viel erkennbar. Kinder sollten ihrer Aussage folgend das Bewusstsein mitbringen, dass es verpflichtende Aufgaben gibt, die sie erledigen müssen, bevor sie sich wieder anderen Dingen widmen können (vgl. I 3 2016: 1, 7).

Die VSP 2 betont, dass es bezüglich der emotionalen Entwicklung auch unterschiedliche Kinder gibt. Für manche ist alles neu, für manche nicht. Hierfür seien Geschwisterkinder ausschlaggebend. Der Übergang gehe für manche Kinder mit einer gewissen Nervosität einher, und die Trennung besonders von der Mutter sei ein Thema, wobei ihr ein Unterschied zwischen Mädchen und Buben auffällt sowie Sprachschwierigkeiten aufgrund von Migration hier stark beeinflussen können (vgl. I 1 2016: 1).

Körperliche bzw. motorische Entwicklung

Zu dieser Subkategorie gibt es nur Nennungen beider VS-Pädagoginnen und beide betonen die Wichtigkeit der Fähigkeit der Kinder mit Schere und Kleber richtig umgehen zu können (vgl. I 3 2016: 3 f. u. I 1 2016: 1 ff.). Die VSP 1 zählt noch weitere Kompetenzen auf, wie die Jacke anziehen, eine Masche binden, die Nase putzen und Hygiene beim und nach dem WC-Gang (vgl. I 3 2016: 3 f.).

Durch die Interviewanalyse wurden noch Besonderheiten des Schulkindes bzw. des Kindergartenkindes sichtbar, die bei der Kategorienbildung zuerst nicht beachtet wurden. So rücken beispielsweise für die VS-Pädagoginnen sehr stark die „Krisenfälle“ bzw. „Randgruppen“ ins Bewusstsein und die PSI betont hier:

„ ... hoffen wir, dass wir auch diese Randgruppen besser mit hineinnehmen können, ahm ... das heißt, dass Lehrpersonen schon früher wissen, von Anfang an [...], wie die Kinder sind, was sie brauchen. Einerseits welche Förderung und andererseits natürlich auch, wo haben sie ihre Begabungen und ihre Stärken“ (I 5 2017: 1).

„ ... jedes Kind muss übergeben werden, also nicht nur jetzt so diese Randkinder [...], die Schwierigkeiten machen, also dass man einen gewissen Fokus hat, sondern alle Kinder, dass man eben auch die Begabungen sehen ...“ (I 5 2017: 3).

Die EP 2 betont, dass Schulkinder gegenüber den Kindergartenkindern eine Patenwirkung haben können und ihnen das Gefühl vermitteln können, dass sie auf sie Acht geben werden (vgl. I 4 2016: 1). Eine besondere Herausforderung stellt für sie das Thema „Förderung“ dar. Für sie ist es eine Herausforderung bzw. sogar eine Belastung, dass Eltern immer mehr Förderung verlangen und nicht sehen, dass bereits durch das Spiel sehr vieles gefördert wird. Bei ihr entsteht das Gefühl, dass es ausschließlich nur

noch um Förderung geht. Für sie stellt das Spiel eine kindgerechte Form der Förderung dar. Sie versucht, sich durch die Forderung der Eltern nicht beeinflussen bzw. „stressen“ zu lassen (vgl. I 4 2016: 3, 89 – 98).

4.1.2. Herausforderungen in der Elternarbeit

Hierbei wurde der Fokus auf die Gestaltung der Elternarbeit in den beiden Einrichtungen gelegt, wobei es nicht nur um die Durchführung von Elternabenden gehen sollte, sondern um die Wahrnehmung der Bedürfnisse der Eltern und die Partizipationsmöglichkeiten für Eltern.

Nur aus dem Interview mit VSP 1 ist ersichtlich, dass elterliche Bedürfnisse wahrgenommen werden. Sie thematisiert die Abnabelung und Verabschiedung zwischen Eltern und Kind und schildert folgende Gegebenheit:

„... dass man da ein bisschen Stress rausnimmt. Also ich habe da oft das Gefühl, dass die Kinder und auch die Eltern schon total gestresst kommen, mit - wir müssen ja das und jenes können - aber dass man auch ein bisschen auf einer persönlichen Ebene ansetzen kann und sagt - gut, hier fangen wir an, dort wollen wir hinkommen [...] und den Weg [...] müssen wir gemeinsam gehen ...“ (I 3 2016: 6).

Weitere Äußerungen der interviewten Pädagoginnen beziehen sich auf den Wunsch nach Weiterbildungen, wodurch sie ihre Kompetenzen im Umgang mit Eltern und in Gesprächen mit Eltern verbessern und ausbauen bzw. ihre Unsicherheiten überwinden können (vgl. I 3 2016: 6 u. I 4 2016: 3).

4.1.3. Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung

Die Herausforderungen in der Kooperation werden einmal aus der Sicht der Elementarpädagoginnen und einmal aus der Sicht der VS-Pädagoginnen beleuchtet. Dabei wurde bei der Interviewanalyse der Fokus auf Aspekte wie Verantwortung für die Übergangsgestaltung sowie Aufgabenverteilung in der Kooperation gelegt. Das heißt, wer geht auf wen zu, damit die Kooperation zwischen den Einrichtungen jedes Jahr aufs Neue beginnen kann, und wie findet der Austausch zwischen den beiden Berufsgruppen statt? Welche Erwartungen haben die Fachkräfte an die andere Berufsgruppe?

Kooperation findet nicht nur zwischen den Einrichtungen KIGA und Schule statt, sondern auch auf der intrainstitutionellen Ebene zwischen den Trägern bzw. den Erhaltern und gesetzgebenden Körperschaften. Dies wurde bereits im Kapitel 2.4. beschrieben. Anhand des Interviews mit der PSI werden die Herausforderungen in der Kooperation auf dieser Ebene sichtbar. Weiters ergibt sich daraus eine Meta-Sicht auf die Zusammenarbeit zwischen KIGA und Schule.

EP 1 führt an, dass regelmäßige Besuche zwischen den Einrichtungen stattgefunden haben und Projekte organisiert wurden, durch die Schulkinder mit Kindergartenkindern zusammenarbeiten konnten. Es fanden Nachbesprechungen statt. Die Zusammenarbeit war laut ihrer Beschreibung geprägt von Respekt, Wertschätzung und Dankbarkeit, seitens der Lehrpersonen für die Mitwirkung des Kindergartens. Sie empfindet die Zusammenarbeit als positiv, findet aber, dass Zusammenarbeit von den handelnden Personen abhängig ist. Für eine gute Kooperation wird Wissen über die Erwartungen, welche Lehrpersonen an die Kinder stellen, benötigt. Aus der Perspektive dieser Pädagogin sind KIGA und Schule zwei völlig verschiedene Welten. Sie schildert, dass

Lehrkräfte eine ganz andere Art zu planen und eine andere Herangehensweise haben. Lehrkräfte zeigen Elementarpädagoginnen zwar einen gewissen Respekt, doch hätten sie kein Bild von der pädagogischen Arbeit im KIGA. Erst durch die Zusammenarbeit würden sie einander und auch die Arbeitsweise des Gegenübers gegenseitig besser kennen lernen. Weiters beschreibt sie, dass im schulischen Bereich mehr über Angebotssetzung nachgedacht werde und äußert dies folgendermaßen: „Die wissen noch gar nicht, welche Kinder kommen, wo die stehen in der Entwicklung. Aber sie wissen schon, was sie tun werden“ (I 2 2016: 7 ff.).

EP 2 blickt auf ihre lange Berufserfahrung zurück und schildert, dass der Übergang vor dem Zusammenspiel mit den Lehrpersonen sehr schwierig war. Dies habe sich aber in den letzten drei Jahren wesentlich verbessert, da es nun eine Zusammenarbeit mit der VS gibt. Sie schildert, dass durch gemeinsame Übergangsgestaltung die Arbeitsweise der beiden Einrichtungen für die Beteiligten transparenter wird. Für sie waren Hospitationen in der Schule eine Bereicherung. Durch den Austausch wurde für sie sichtbar, dass jede Lehrperson andere Anforderungen an das Kind stellt. Hier hebt sie besonders den Umgang mit der Schere und die Schreibrichtung bei Zahlen heraus. Die Einladung für die Besuche in der Schule wird von den Lehrpersonen ausgesprochen. Daraus ergibt sich jährlich eine Ungewissheit, ob die Zusammenarbeit stattfinden wird. 2016 habe es keine Treffen gegeben, weil die Lehrpersonen nicht bereit waren, diese Aufgabe zu übernehmen und die Direktorin diesbezüglich nichts zu sagen habe. Daher ist für sie die Zusammenarbeit von den Personen abhängig und sie betont, dass Elementarpädagoginnen immer für die Kooperation bereit seien. Für diese Pädagogin ist in der Kooperation wichtig, dass sich die Beteiligten gegenseitig, aber auch deren Arbeit ernst nehmen. Ihr ist sowohl die Wertschätzung in der Kommunikation als auch in der Kooperation sehr wichtig (vgl. I 4 2016: 1 - 8).

VSP 1 berichtet nur von Treffen zwischen Schule und KIGA, in denen Verbesserungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit thematisiert wurden. Sie wünscht sich eine Öffnung der Systeme, da aus ihrer Sicht KIGA wie Schule für sich alleine stehen (vgl. I 3 2016: 7 f.). Zur Thematik „kindliche Defizite“ kann sie nicht ergründen, ob diese durch fehlende pädagogische Arbeit im KIGA verursacht wird oder ob diese durch die Eltern „hausgemacht“ sind. Sie fügt aber hinzu, dass sie sehr wohl den Eindruck hat, dass sich die Kindergartenarbeit zum Positiven verändert hat und nicht mehr das „Ich-spiele-Image“ hat (vgl. I 3 2016: 3). Sie betont, dass ein Austausch wichtig wäre, damit die gegenseitigen Erwartungen geklärt werden könnten (vgl. I 3 2016: 9).

VSP 2 berichtet, dass im Vorjahr eine ganzjährige Kooperation stattgefunden hat und dabei der KIGA in die Schule kam. Dies wurde möglich, weil ihnen Qualitätsstunden zur Verfügung gestanden haben. Es sei jedoch die Aufgabe der Direktorin, die Kooperation zu ermöglichen. Sie persönlich habe jedoch keinen Einblick, ob „dem Kindergarten“ dafür Vorbereitungszeit zur Verfügung steht. Zur Vorbereitung auf die Schule zählt für sie, dass den Kindern der Umgang mit Kleber und Schere beigebracht wird. Dies sei jedoch nicht nur Aufgabe des KIGA, sondern auch der Eltern. Sie schildert, dass nicht immer eine Kooperation stattfindet, sie es aber gut findet, wenn kooperiert wird. Sie berichtet von Besuchen der Kindergartenkinder in der Schule und erwähnt, dass sie während der Unterrichtseinheit mit diesen Kindern immer alleine war und es anschließend keine Nachbesprechungen gegeben hat. Ihrer Meinung nach gibt es zwischen KIGA und Schule Berührungspunkte. Der Austausch ist für sie wichtig um einen Einblick in die pädagogische Arbeit des KIGA zu erlangen. Laut ihr gibt es noch viele Lehrpersonen,

welche die Denkweise innehaben, im KIGA würde nur gespielt und die Kinder würden zu wenig auf die Schule vorbereitet werden (vgl. I 4 2016: 5 ff.).

Die PSI betont, dass der Informationsaustausch zwischen den Fachkräften aus KIGA und Schule für die Konzepterstellung besonders wichtig war. Es gab eine große Unsicherheit bezüglich der Informationsweitergabe vom KIGA an die Schule. Hierzu benötigte es die Kooperation mit der Rechtsabteilung der Landesregierung. Die Kontaktaufnahme mit dem KIGA war bislang die Aufgabe der Schulleitung. Da jedoch in bestimmte Volksschulen Kinder aus bis zu acht Kindergärten kommen, wirken zur Entlastung der Schulleitung Lehrpersonen mit, welche die zukünftigen ersten Klassen übernehmen. In Schulen, in denen die Lehrpersonen nicht mitwirken, sieht die PSI die Herausforderung darin, dass die Informationen über die einzelnen Kinder, welche die Schulleitungen vom KIGA erhalten haben, bei den betreffenden Lehrpersonen ankommen. Laut ihren Schilderungen benötigte es auch etwas Zeit, bis bei den Lehrpersonen ein Bewusstsein vorhanden war, dass diese Informationen die Basis für ihre Arbeit darstellen. Die Planung und Gestaltung des Übergangs ist für Lehrpersonen eine zusätzliche Aufgabe, verbunden mit zusätzlichem Aufwand. Prinzipiell sieht sie dies als Vorbereitungsarbeit für die zukünftigen ersten Klassen, es sollte jedoch honoriert werden. Deswegen benötigte es eine weitere Kooperation mit der Landesregierung. Das Resultat daraus ist, dass für die Grundstufe I mehr Stunden zur Verfügung gestellt wurden. Durch die Teilnahme an den regelmäßig stattfindenden Cluster-Treffen kann sie bestätigen, dass zwischen den Fachkräften aus KIGA und VS eine wertschätzende und fruchtbare Kommunikation besteht. ElementarpädagogInnen schätzen es, wenn das Wissen vom KIGA in die Schule fließt. Der stärkste Konfliktpunkt ergab sich rund um die Thematik des Informationsaustausches, dieser dürfte jedoch durch die rechtliche Regelung beendet sein. Eine besondere Herausforderung stellt die Sprachförderung dar. Wichtig ist, dass die Entwicklung eines Kindes für alle Beteiligten transparent gemacht wird und das Kind auf seinem Entwicklungsstand abgeholt wird (vgl. I 5 2016: 1 - 7).

4.1.4. Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten

In der Interviewanalyse wurde der Focus auf die unterschiedlichen organisatorischen wie rechtlichen Rahmenbedingungen des Kindergartens und der Schule in der Übergangsgestaltung gelegt.

Besonderheiten der Schule

VSP 1 führt an, dass es in ihrer Einrichtung Schnuppertage gibt, sowie Treffen zwischen Kindergarten- und Schulleitung, um sich über die Erwartungen der Beteiligten und Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit auszutauschen. In ihrer Einrichtung gibt es kein Konzept zur Übergangsgestaltung, jedoch gibt es ein SQA-Team und SQA-Themen (= ein dreijähriges Projekt), in dem voraussichtlich eines erarbeitet wird. Sie thematisiert die Klassengröße und erörtert, dass es bei einer Klassengröße von 25 Kindern zeitlich nicht möglich ist, jedem Kind einzeln die richtige Stifthaltung und den Umgang mit der Schere beizubringen. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass die Schule die Themenwahl nicht an die kindlichen Interessen anpassen kann. Es gibt Bildungsthemen, welche von allen Kindern erlernt werden müssen. Sie betont aber, dass es an ihrer Schule keine Lehrperson gibt, die ohne freie Arbeitsphasen arbeitet (vgl. I 3 2016: 4f.).

Aus dem Interview mit VSP 2 geht hervor, dass es sogenannte Qualitätsstunden für die Übergangsgestaltung gegeben hat, die aus ihr unbekanntem Gründen wieder gestrichen wurden. Die Übergangsgestaltung ist ihrer Meinung nach von der räumlichen Lage von KIGA und VS abhängig. Es benötigt laut VSP 2 eine Schulleitung, welche die Kooperation zwischen KIGA und Schule forciert. Aus ihrer Sicht wäre das Thema „Übergang“ für beide Berufsgruppen wichtig, und es benötige gemeinsame verpflichtende Fortbildungen (vgl. I 1 2016: 2f.).

Eine Besonderheit des Schulwesens ist die Einschätzung der Schulreife. Hierzu erklärt PSI im Interview, dies könne zur Herausforderung werden, wenn Eltern Einspruch erheben. Die Übergangsgestaltung ist für die Schulen wichtig, um die Zusammenstellung der Klassen zu erstellen, damit ausgeglichene Klassen zustande kommen und die Heterogenität berücksichtigt werden kann. Wenn auf eine Volksschule acht Kindergärten fallen, so ist es für Schulleitungen zeitlich und organisatorisch unmöglich, alleine die Übergangsgestaltung zu bewerkstelligen. Dazu benötigt es das Mitwirken der Lehrpersonen der zukünftigen ersten Klassen. Hier ergaben sich immer wieder Schwierigkeiten in der internen Zusammenarbeit bzw. im Informationsfluss. Weiters kristallisierte sich heraus, dass die Heterogenität der Kinder viel größer ist und daraus ergibt sich die Herausforderung der Differenzierung für die Lehrpersonen. Einige der Schulen reagieren darauf mit der Form der jahrgangsgemischten Grundstufe, wodurch von der Vorschulklasse bis zur zweiten Klasse alle Kinder in einer Klasse unterrichtet werden und so bei der Förderung sowie Begabtenförderung anders angesetzt werden kann. Für die übergeordneten Instanzen ergab sich die Herausforderung der Honorierung des zusätzlichen Aufwandes der Lehrkräfte. Für die zusätzlichen Stunden (pro Klasse in der Grundstufe I wurden den Schulen drei Stunden pro Woche dazu gegeben), welche für eine übliche VS eine gute halbe Lehrverpflichtung ausmacht. Das Land musste dementsprechend Lehrkräfte finden. (vgl. I 5 2017: 1 - 7).

Besonderheiten des Kindergartens

Beobachtungsbögen dienen EP 1 als Checkliste um zu eruieren, welche Fördermaßnahmen sie in ihrem pädagogischen Alltag für die Kinder bereitstellen muss. Sie erklärt, dass es im Vorjahr ein detailliertes Konzept gegeben hat. Nun fehlen jedoch die Ressourcen, weshalb nun jede Pädagogin ihre eigene Planung macht. Ausnahme stellen Turnsaalangebote dar, diese werden noch gruppenübergreifend organisiert. Bezüglich der Kooperation zwischen KIGA und VS schildert sie, dass sie diesbezüglich auf die Schulen warten, bis diese sich meldet. Von ihrer Einrichtung übernehmen nun zwei andere Kolleginnen die Aufgabe der Übergangsgestaltung, wenn die Zusammenarbeit mit der Schule zustande kommt (vgl. I 2 2016: 3 ff.).

Obwohl es kein Übergangskonzept in der Einrichtung der EP 2 gibt, finden wechselseitige Besuchstage in Kombination mit einem Leseprojekt statt. Die Pädagoginnen dieses KIGA warten ebenfalls darauf, dass die Lehrkräfte auf sie zukommen, damit die Kooperation in Bezug auf die Übergangsgestaltung starten kann. Innerhalb der Einrichtung findet eine Kooperation aller Pädagoginnen statt. Zur Erhebung der kindlichen Kompetenzen wird ein Beobachtungsbogen herangezogen. Der Faktor „Zeit“ wird von der Pädagogin angeführt, da individuelles Eingehen auf einzelne Kinder sehr viel Zeit benötigt. Sie betont, dass in ihrer Ausbildung das Thema „Übergänge“ nicht thematisiert wurde und sie grundsätzlich Weiterbildung als sehr wichtig empfindet (vgl. I 4 2016: 6 f.).

Die Besonderheit des Kindergartens war aus Sicht der PSI besonders die rechtliche Unsicherheit bezüglich der Informationsweitergabe. Dies sei nun bereinigt, da sich die zuständigen Institutionen (Kindergarten – Gemeinde und Schule – Land) zusammengenommen hätten, was Sinn mache, Sicherheit gibt und zu einer guten Regelung auf höherer Ebene geführt hat (vgl. I 5 2017: 6).

4.2. Quantitative Ergebnisse

Die Elementar- und VolksschulpädagogInnen wurden gebeten, einen Fragebogen zum Thema „Transition“ auszufüllen. Die Stichprobe umfasst 45 Elementar- und 45 VolksschulpädagogInnen (N = 90). Der Anteil wurde gleichmäßig auf die Bundesländer Kärnten, Vorarlberg und Wien aufgeteilt, damit ein Vergleich zwischen dem ländlichen und dem urbanen Raum möglich wird.

Insgesamt wurden 71 Fragebögen retourniert, davon konnten 65 für die Auswertung mittels ANOVA herangezogen werden. Die teilnehmenden Personen waren bis auf einen Elementarpädagogen weiblich. Der Rücklauf verteilt sich wie folgt auf die teilnehmenden Bundesländer: In Kärnten kamen 30 Fragebögen (100 %) zurück und konnten alle ausgewertet werden. Aus Vorarlberg stammen 18 Fragebögen (60 %), davon konnten jedoch nur 14 ausgewertet werden. Von den Teilnehmerinnen in Wien wurden 23 Fragebögen (69 %) ausgefüllt, 21 konnten in die Auswertung aufgenommen werden. Davon stammen 49 TeilnehmerInnen aus einem städtischen und 18 aus einem ländlichen Umfeld. Vier teilnehmende Personen machten zum Berufsort keine Angaben. Aus dem Elementarbereich gab es einen Rücklauf von 93,33 % (42 Personen), der Volksschulbereich findet sich zu 64,44 % in der Stichprobe wieder (29 Personen).

Hypothese 1: Den PädagogInnen ist nicht bekannt, dass ein bundesweites Übergangskonzept besteht.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Fragebogenitems 1 „Gibt es in Ihrer Einrichtung ein Konzept zur Gestaltung des Transitionsprozesses?“ und 16 „Konzepte bzw. Richtlinien für die Übergangsgestaltung unterstützen mich in der Gestaltung des Übergangsprozesses“ für die ANOVA herangezogen. Dabei konnte für das Item 16 „Konzept unterstützt mich“ ein signifikanter Unterschied ($p=0,019$) festgestellt werden. Durch den Post-hoc-Test wurde sichtbar, dass sich der Unterschied zwischen den Bundesländern Wien und Vorarlberg ergibt.

Da hierdurch nicht ersichtlich wird, ob es sich nun um das bundesweite Übergabekonzept handelt, wodurch sich PädagogInnen unterstützt bzw. nicht unterstützt fühlen, wurde Item 2 hinzugezogen. 13 von 22 ElementarpädagogInnen gaben an, dass das verwendete Konzept selbst entwickelt wurde. 16 von 19 VS-Pädagoginnen gaben ebenfalls an, dass es sich um ein selbstentwickeltes Konzept handelt. Nur eine teilnehmende Person aus dem Kindergartenwesen setzt das vom Träger/Erhalter vorgegebene Konzept in ihrer pädagogischen Praxis um.

Hypothese 2: Der Transitionsprozess kann aufgrund fehlender Kooperationsbereitschaft der jeweils anderen Fachgruppe nicht angeregt werden.

Für die Überprüfung dieser Hypothese wurden die Items 6 „Es gibt ausreichend Vernetzungsmöglichkeiten mit dem Kooperationspartner“ und 24 „Ich habe positive

Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln können“ herangezogen. Bei der Anwendung der ANOVA konnte hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Bundesländern oder zwischen Stadt und Land festgestellt werden.

Sieht man sich die Anzahl der Antworten der Berufsgruppen an, so geben 20 der 39 ElementarpädagogInnen an, dass sie genügend Vernetzungsmöglichkeiten vorfinden und 29 gaben an, dass sie positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln konnten.

Bei den VS-Pädagoginnen gaben 20 von 30 an, dass sie ausreichend Vernetzungsmöglichkeiten vorfinden, und 24 sammelten positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit.

Hypothese 3: Der Transitionsprozess wird durch fehlende Rahmenbedingungen beeinflusst.

Zur Verifizierung dieser These wurden die Items 18 „Die Vorbereitung und Begleitung des Überganges stellt für mich eine Herausforderung dar“ und 26 „Ich finde die Rahmenbedingungen vor, um an einer Kooperation mitwirken zu können“ herangezogen. Hier konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Bundesländern bzw. dem städtischen und ländlichen Umfeld festgestellt werden.

Betrachtet man die gegebenen Antworten der teilnehmenden Personen genauer, ist ersichtlich, dass für 14 von 39 ElementarpädagogInnen die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs eine Herausforderung darstellt. Bei den VS-Pädagoginnen gaben 9 von 30 an, gefordert zu sein.

24 von 39 ElementarpädagogInnen finden die Rahmenbedingungen vor, um mit der Schule kooperieren zu können, und seitens der VS-Pädagoginnen sind es 21 von 30 Teilnehmerinnen.

Hypothese 4: Die Übergangsgestaltung ist im städtischen Umfeld herausfordernder als im ländlichen.

Hypothese 5: Die Übergangsgestaltung ist vom Bundesland abhängig.

Für die Überprüfung der Hypothesen vier und fünf wurde die Auswertung mittels ANOVA benötigt. Dabei wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Berufsgruppen ausfindig gemacht. Ein signifikanter Unterschied besteht zwischen den Berufsorten mit $p=0,024$ und in Hinblick auf die Unterstützung durch ein vorliegendes Konzept beträgt $p=0,019$. Mittels Post-Hoc-Test wird der Unterschied zwischen den Bundesländern verdeutlicht. Der größte Unterschied besteht zwischen Vorarlberg und Wien mit $p=0,04$. In allen anderen Bereichen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Somit konnten die Hypothesen 1 – 4 nicht bestätigt werden. Die Hypothese 5 trifft zu: Die Übergangsgestaltung ist vom Bundesland abhängig.

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Berufsgruppe	Zwischen den Gruppen	,893	2	,446	1,833	,169
	Innerhalb der Gruppen	14,857	61	,244		
	Gesamt	15,750	63			
Konzept zur Transitionsge- staltung	Zwischen den Gruppen	1,338	2	,669	3,007	,057
	Innerhalb der Gruppen	13,800	62	,223		
	Gesamt	15,138	64			
Konzept unterstützt mich	Zwischen den Gruppen	7766,247	2	3883,123	4,226	,019
	Innerhalb der Gruppen	56968,738	62	918,851		
	Gesamt	64734,985	64			
Berufsort	Zwischen den Gruppen	4070,751	2	2035,375	3,971	,024
	Innerhalb der Gruppen	31777,095	62	512,534		
	Gesamt	35847,846	64			

Tab. 2: Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA aus SPSS

Abhängige Variable	(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Konzept zur Transitionsge- staltung	Kärnten	Vorarlberg	-,086	,153	,855	-,47	,30
		Wien	,271	,134	,138	-,07	,61
	Vorarlberg	Kärnten	,086	,153	,855	-,30	,47
		Wien	,357	,163	,098	-,05	,77
	Wien	Kärnten	-,271	,134	,138	-,61	,07
		Vorarlberg	-,357	,163	,098	-,77	,05
Konzept unterstützt mich	Kärnten	Vorarlberg	6,500	9,811	,804	-18,11	31,11
		Wien	-20,690	8,625	,064	-42,32	,94
	Vorarlberg	Kärnten	-6,500	9,811	,804	-31,11	18,11
		Wien	-27,190*	10,459	,040	-53,42	-,96
	Wien	Kärnten	20,690	8,625	,064	-,94	42,32
		Vorarlberg	27,190*	10,459	,040	,96	53,42

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Tab. 3: Ergebnisse des Post-hoc-Tests (nach Scheffé)

Im nächsten Abschnitt werden die in diesem Kapitel geschilderten Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Erhebung diskutiert und Schlussfolgerungen daraus abgeleitet.

5. Diskussion und Schlussfolgerung

Die Diskussion und Schlussfolgerung startet mit den qualitativen Ergebnissen. Diese werden mit den in Kapitel 2 angeführten Theorien, Forschungsergebnissen usw. in Verbindung gebracht und besprochen.

5.1. Diskussion der qualitativen Ergebnisse

Folgende Forschungsfrage sollte beantwortet werden: Welche Herausforderungen ergeben sich für PädagogInnen im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule und in der Umsetzung der vorliegenden Transitionskonzepte? Anhand der Interviewauswertung wird ersichtlich, dass die Herausforderungen in der Kooperation zwischen den Einrichtungen und die organisatorischen Besonderheiten der beiden Institutionen für die Fachkräfte die Hauptthematik darstellen sowie die kindbezogenen Herausforderungen. Das Thema „Elternarbeit“ erscheint auf den ersten Blick ein Randthema zu sein, jedoch kristallisiert sich diesbezüglich heraus, dass in diesem Bereich alle Fachkräfte noch den Wunsch nach Weiterbildung äußern. Bezüglich der Konzeptumsetzung konnten keine Herausforderungen klar definiert werden, da alle interviewten Fachkräfte angaben, nach keinem konkreten Konzept zu arbeiten.

Herausforderungen in Bezug auf das Kind

Anhand der Äußerungen zum Thema „Kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit Schulreife“ und der Nennungen bezüglich „Kognitiver bzw. motorischer Entwicklung“ wird sichtbar, dass die interviewten Elementar- und VS-Pädagoginnen keine gemeinsame Definition von „Schulreife“ bzw. „Schulfähigkeit“ besitzen. Es besteht auch kein gemeinsamer Konsens darüber, welche Fähigkeiten ein Kind vor dem Schuleintritt erlangt haben muss. Es ist weder ein gemeinsames „Bild vom Kind“ noch ein gemeinsames Verständnis von kindlichem Lernen im Interviewmaterial ausfindig zu machen. Dies bestätigt die Forderung von Huf (2017), dass es für die gemeinsame Beziehungsgestaltung zwischen den beiden pädagogischen Fachrichtungen zuerst einmal ein gemeinsames „Bild vom Kind“ und seiner Art zu Lernen benötigt (vgl. ebd.: 107 oder siehe auch Kapitel 2.3.).

Beide Elementarpädagoginnen schildern, dass sie für die Kinder pädagogische Angebote wählen, die das kindliche Selbstbewusstsein stärken und den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen. Daraus lässt sich schließen, dass diesen Pädagoginnen bewusst ist, dass es wie Hollerer (2014) beschreibt, Aufgabe der PädagogInnen ist, für ein passendes Lernklima zu sorgen, damit sich Kindern den Herausforderungen und Veränderungen des Lebens stellen können (vgl. ebd: 384 u. Kapitel 2.4.).

Herausforderungen in der Elternarbeit

Die Bedürfnisse der Eltern bzw. die emotionale Bewältigung des Übergangs seitens der Eltern werden nur von der VSP 1 thematisiert, wobei sie hier nur die „Abnabelung vom Kind“ anspricht. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Annahme von Griebel und Niesel (2017) zutrifft, dass von pädagogischen Fachkräften die emotionalen

Anforderungen der Eltern während der Übergangsgestaltung zu wenig gesehen werden (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 2.6.).

Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung

Die Ausführungen der Elementar- und VS-Pädagoginnen in den Interviews zeigen auf, dass Kooperationsbereitschaft besteht und bereits unterschiedliche Projekte (z. B. Schnupper- und Besuchstage) durchgeführt werden. Ein zentrales Schlüsselthema wird sichtbar: Die unterschiedlichen Zugänge, Denkansätze und Herangehensweisen der pädagogischen Fachrichtungen. Dieses Thema wird von Atzesberger und Stolba beschrieben und wurde im Kapitel 2.6. bereits näher erläutert. Dies könnte bedeuten, dass eine Zusammenführung von KIGA und Schule unter dem „Dach“ einer zuständigen Behördenstelle nötig wäre, damit die Zugänge, Denkansätze und Herangehensweisen unter einem gemeinsamen Lehrplan oder Bildungsrahmenplan zusammengeführt werden könnten und die Aufgabenverteilung bzw. die Verantwortung für die Kooperation geklärt wird. Dazu könnte das neue Ministerium neue Entwicklungen ermöglichen. Seit 8. Jänner 2018 sind das Bundesministerium für Bildung und das Bundesministerium Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft zu einem neuen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusammengefasst worden (siehe dazu „Gesamte Rechtsvorschrift für Bundesministeriengesetz 1986, Fassung vom 07.01.2018 u. Fassung vom 08.01.2017 auf www.ris.bka.gv.at). Aus den Interviews geht hervor, dass zum Teil nicht geklärt ist, wer den ersten Schritt für die Kooperation tätigen muss. Anhand des bundesweiten Leitfadens „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“ sind die Schulleitungen in der Verantwortung und im Falle des Bundeslandes Vorarlberg auch die ElementarpädagogInnen. EP 2 schildert jedoch, dass die Kooperation nur dann stattfindet, wenn die Lehrkräfte den Kontakt zu ihnen aufnehmen.

Weiters wird aufgrund der Aussagen der interviewten Pädagoginnen das Ergebnis aus der Evaluierungsstudie von Reicher-Pirchegger (Details siehe dazu Kapitel 2.5.2.) erneut bestätigt, dass nämlich die Kooperation ein persönliches Anliegen darstellt und daher auch personenabhängig ist. Es wird belegt, dass sich die Kenntnisse der PädagogInnen über die Bildungsaufträge des Kindergartens bzw. die Einsicht in die Bildungsarbeit des KIGA in Grenzen halten. Dies bedeutet, dass Hollerer (siehe dazu Kapitel 2.4.) zu Recht auf das Ergebnis der Metastudie von Faust-Siehl et al. verweist, wonach ein Austausch auf Besuchsstatus nicht ausreicht, sondern Strukturen für einen laufenden Austausch über kindliche Spiel- und Lernprozesse geschaffen werden müssen. Diese Struktur kann nur herbeigeführt werden, wenn sich KIGA und Schule in einem Gebäude befinden.

Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten der jeweiligen Einrichtung

Aus allen Interviews mit den pädagogischen Fachkräften kann mit Erstaunen festgestellt werden, dass sie nach keinem speziellen Übergangskonzept arbeiten, obwohl es Konzepte in den Bundesländern gibt, nach denen sie ihre Arbeit ausrichten können. Es liegt inzwischen sogar ein bundesweites Konzept auf. Besonders ins Auge fällt, dass Elementarpädagoginnen Methoden zur Übergangsgestaltung anwenden. Seitens der Volksschulpädagoginnen wird sichtbar, dass sie dem Auftrag zur Übergangsgestaltung nur nachkommen, wenn ihnen dementsprechend zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Hollerer (2014) plädiert an die Trägerschaften für die Schaffung

interinstitutioneller Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten (siehe Ausführungen im Kapitel 2.4.), was als Schaffung dementsprechenden Rahmenbedingungen gesehen werden kann. Das Bewusstsein für die Honorierung der zusätzlichen Aufwände, wie sie die Pflichtschulinspektorin anregte, sollte daher auch in anderen Trägerschaften geweckt werden.

Im nun folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung erläutert und mit Theorien bzw. anderen Forschungsergebnissen verbunden.

5.2. Diskussion der quantitativen Ergebnisse

Aus den quantitativen Ergebnissen geht hervor, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Bundesländern Vorarlberg und Wien besteht, wenn es um die Frage geht, ob Konzepte vorliegen und diese als Unterstützung in der Übergangsgestaltung empfunden werden. Es besteht jedoch kein Unterschied zwischen Stadt und Land, wie eingangs angenommen (siehe dazu Kapitel 4.2.). Bei der Onlinebefragung von Hollwöger, Karner u. Teppan war dies jedoch ein Resultat (detaillierte Informationen zu dieser Befragung sind dem Kapitel 2.5. zu entnehmen). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass zum einen die Rücklaufquote der Fragebögen in Bezug auf Stadt und Land nicht gleich hoch ausgefallen ist. Weiters könnte es sein, dass es bei der Erstellung des Messinstrumentes „Fragebogen“ eine Definition von „Stadt“ und „Land“ benötigt hätte. Da beispielsweise die Stadt Feldkirch in Vorarlberg mit der Stadt Wien kaum vergleichbar ist. Sie unterscheiden sich in der Einwohneranzahl oder Besiedlungsdichte doch sehr stark. Dennoch ist für Feldkircher PädagogInnen ihr Berufsort „die Stadt“, selbst wenn im Vergleich zu Wien diese Stadt eher einer Gemeinde ähnelt und vielleicht aus der Wiener Perspektive diese Stadt eher als „Land“ gesehen wird.

Das Fragebogen Item 1 „Gibt es in Ihrer Einrichtung ein Konzept zur Gestaltung des Transitionsprozesses?“ bzw. 2 „Wenn ja, von wem stammt dieses Konzept“ mit den Antwortmöglichkeiten „selbst entwickelt – vom Träger/Erhalter vorgegeben – sonstiges“ müsste ebenfalls neu überdacht werden. Da nicht genau definiert ist, wer Träger oder Erhalter ist bzw. nicht die Antwortmöglichkeit „bundesweites Konzept“ zur Verfügung gestanden hat.

Dennoch erstaunt die Tatsache, dass der Großteil der Befragten angab, nach einem selbst erstellten Konzept zu arbeiten. Hier wäre interessant, zu erfahren, wer den Auftrag für die Konzepterstellung gab und weshalb sie vorgegebene Konzepte nicht verwenden.

Im nächsten Abschnitt werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse in Verbindung gebracht.

5.3. Verbindung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

Anhand der qualitativen und quantitativen Ergebnisse wird ersichtlich, dass es zwischen den pädagogischen Fachrichtungen und den Einrichtungen KIGA und Schule Unterschiede gibt. Es bestehen unterschiedliche Zugänge, Denkansätze und Herangehensweisen. Obwohl es mittlerweile ein bundesübergreifendes Übergangskonzept gibt, werden unterschiedliche Konzepte und Methoden angewendet, wodurch es keine einheitliche Übergangsgestaltung gibt und von Region zu Region, von Bezirk zu Bezirk bzw. auch von Bundesland zu Bundesland der Übergangsprozess anders

praktiziert wird. Dies bedeutet, dass es, wie von Hollerer (2014), Hollwöger et al. (2014) und weiteren in dieser Arbeit genannten Personen gefordert, gemeinsame Austausch-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und die Förderung gemeinsamer regionaler und überregionaler Projekte benötigt. Dies wird sowohl von den Interviewpartnerinnen als auch von den Fragebogen-TeilnehmerInnen dieser Forschungsarbeit immer wieder gefordert.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die Übergangsgestaltung nicht nur von den Personen abhängig ist, sondern auch von der Region. Wie bereits im Kapitel 2.5. angeführt, konnten Hollwöger et al. (2014) durch eine Umfrage in der Steiermark einen Unterschied zwischen Stadt und Land ausfindig machen. Durch diese Studie wurde ein Unterschied zwischen den Bundesländern Vorarlberg und Wien ersichtlich. Daraus kann geschlossen werden, dass die Übergangsgestaltung sehr wohl von örtlichen Gegebenheiten beeinflusst wird. Dies wird anhand des Beispiels aus dem Interview mit der PSI sichtbar, wonach es auf eine Volksschule acht Kindergärten trifft und es daher der Schulleitung nicht möglich ist, die Übergangsgestaltung alleine zu managen (siehe dazu Kapitel 4.1.4.).

6. Zusammenfassung

Die Herausforderungen am Übergang vom Kindergarten in die Schule sind für pädagogische Fachkräfte sehr vielfältig. Dabei gilt die Umsetzung von Konzepten jedoch noch nicht als die Herausforderung, sondern eher die Wahrnehmung vorliegender Konzepte scheint ein Thema zu sein. Dies bedeutet, dass die Implementierung des bundesweiten Übergangskonzeptes oder des Vorarlberger Konzeptes noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Es benötigt noch mehr Aufklärung und Einschulung in das konzeptionell dargestellte Übergangsprozedere. Aus den Interviewerzählungen der Elementar- und VS-Pädagoginnen geht eine gewisse Unsicherheit bezüglich Elternarbeit hervor. Diese wird im neuen Leitfaden nur mit der Verpflichtung der Eltern bezüglich der Informationsweitergabe angeführt. Dies bedeutet, Elternarbeit sollte ebenfalls als thematischer Schwerpunkt in das bundesweite Konzept Einzug halten.

Da aus bestehenden Forschungen und aus dieser Arbeit hervorgeht, dass regionale Bedingungen auf die Übergangsgestaltung einwirken, sollten diese vorab genauer eruiert werden und das bundesweite Konzept dahingehend überarbeitet werden. Hinzu kommt noch, dass durch den Ausführungserlass „sprengelfremder Schulbesuch“ künftig möglich ist (vgl. BGBl Nr. 56/2016: 2). Dies könnte für elementarpädagogische Einrichtungen bedeuten, dass sie zukünftig nicht nur eine sondern mehrere VS mit den Kindern aufsuchen müssen. Dabei werden sich nicht mehr alle in unmittelbarer Nähe des KIGA befinden. Dies macht die Übergangsgestaltung aufwendiger und verlangt nach mehr personellen Ressourcen oder anderen Abläufen.

Die vorliegenden Ergebnisse werfen folgende Frage auf: Warum nehmen ElementarpädagogInnen nicht von sich aus Kontakt zu den Lehrkräften auf, damit die Kooperation zugunsten einer guten Übergangsgestaltung für die Kinder starten kann?

Literaturverzeichnis

Andresen Sabine, Seddig Nadine, Künsler Sophie (2014): Das Konzept der Schulfähigkeit als Schlüssel zum Übergang. Kulturhistorische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Analyse eines bildungsrelevanten Übergangs. In: Hof Christiane, Meuth Miriam, Walther Andreas (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 37 – 48.

Atzesberger Simone, Stolba Birgitt (2014): Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und –pädagogen in Kooperation. Den Alltag auf Augenhöhe zwischen Herausforderungen und Chancen gestalten. In: BSI Mag. Braun Helga, LSI Dr. Weidinger Walter (Hrsg.) (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Heft 5-6, 2014. 438 – 444.

Bleher Werner (Hrsg.) (2011): Transfer. Band 5 Übergänge im Bildungssystem: biografisch – institutionell – thematisch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bundesministerium für Bildung (2016): Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. Wien: Bundesministerium für Bildung. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn [26.10.2017]

Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.vorarlberg.at/pdf/bildungsrahmenplan.pdf> [24.10.2017]

Charlotte Bühler Institut (2016): Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich. http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/08/Bildungskompass-Endbericht_2017.pdf [24.10.2017]

Charlotte Bühler Institut, BIFIE (2016): Schülerinnen/Schülereinschreibung Neu. Band 2 der Reihe Leitfäden zur Grundschulreform des BMB. Wien.

Dresing Thorsten, Pehl Thorsten (2010): Transkription. In: Mey Günter, Mruck Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch. Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1. Auflage. 723 – 732.

Geißler Claudia (2014): Sprachliche Heterogenität als Ressource am Übergang vom Kindergarten in die Schule? In: Österreichische pädagogische Zeitschrift (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. ÖBV: Wien, Heft 5 – 6/2014. 405 – 412.

Gesamte Rechtsvorschrift für Bundesministeriengesetz 1986, Fassung vom 07.01.2018 BGBl. Nr. 76/1986 (WV):

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000873/BMG%2c%20Fassung%20vom%2007.01.2018.pdf?FassungVom=2018-01-07> [08.01.2018]

Gesamte Rechtsvorschrift für Bundesministeriengesetz 1986, Fassung vom 08.01.2017 BGBl. Nr. 76/1986 (WV):

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000873/BMG%2c%20Fassung%20vom%2008.01.2018.pdf> [08.01.2018]

Griebel Wilfried (2012): Anschlussfähige Bildungsprozesse: Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule mit der Familie. In: BSI Mag. Braun Helga, LSI Dr. Weidinger Walter (Hrsg.) (2012): Erziehung & Unterricht. Wie Kinder lernen. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Heft 3 - 4. 2012. 162. Jahrgang. 200 – 207.

Griebel Wilfried, Niesel Renate (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH. 4. Auflage.

Haubner – Hufnagel Eva (2015): Elementarpädagogik: Beste Bedingungen von Anfang an. In: Hollerer Luise, Amtmann Elfriede (Hrsg.) (2015): Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG. 47 – 52.

Hecht Dörthe (1999): PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Lernwörterbuch zum neuen Zertifikat. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH. 1. Auflage; vollständige Neuentwicklung.

Helfferrich Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.

Höke Julia, Bührmann Thorsten, Büker Petra, Hummel Rebecca, Meser Kapriel, Miller Susanne, Stölner Robert (2017): Bildungshäuser als „Dritter Raum“ im Übergang zwischen Kita und Grundschule – Kritische Blicke auf ein Jahrzehnt Intensivkooperation. In: Götz Margarete, Breidenstein Georg, Fölling-Albers Maria, Hartinger Andreas, Heinzl Friederike, Kammermeyer Gisela, von Bülow Karin, Vogt Michaela (Hrsg.) (2017): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Thema Übergänge. 10. Jahrgang (2017), Heft 1. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 91 – 106.

Hollerer Luise (2014): Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Kindergarten und Schule. In: Bernhard Koch (Hrsg.) (2014): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. Wien: KiTa aktuell. 1. Auflage.

Hollwöger Ursula, Karner Elisabeth, Teppan Viktoria (2014): Gemeinsam Brücken bauen. In: Österreichische pädagogische Zeitschrift (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. ÖBV: Wien, Heft 5 – 6/2014. 423 – 428.

Huf Christina (2017): „Each meeting matters“ – Kindertagesbetreuung und Grundschule im Übergang zu einer intra-aktiven Beziehungsgestaltung. In: Götz Margarete, Breidenstein Georg, Föllinger-Albers Maria, Hartinger Andreas, Heinzl Friederike, Kammermeyer Gisela, von Bülow Karin, Vogt Michaela (Hrsg.) (2017): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Thema Übergänge. 10. Jahrgang (2017) Heft 1. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 107 – 119.

I 1 – Interview 1 (2016): Interview Transkript. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial zur LV „Praxisforschung“, Studiengang SMEP 18.

I 2 – Interview 2 (2016): Interview Transkript. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial zur LV „Praxisforschung“, Studiengang SMEP 18.

I 3 – Interview 3 (2016): Interview Transkript. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial zur LV „Praxisforschung“, Studiengang SMEP 18.

I 4 – Interview 4 (2016): Interview Transkript. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial zur LV „Praxisforschung“, Studiengang SMEP 18.

I 5 – Interview 5 (2017): Interview Transkript. Unveröffentlichtes Forschungsmaterial zum SE „Seminar zur Bachelorarbeit“, Studiengang SMEP 18.

Kolbitsch-Rigger Maria (2014): Vorarlberger Konzept „Von einer Hand in die andere“. In: BSI Mag. Braun Helga, LSI Dr. Weidinger Walter (Hrsg.) (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. Heft 5-6, 2014. 449 - 455.

Kuckartz Udo, Rädiker Stefan, Ebert Thomas, Schehl Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2. Auflage.

Kuckartz Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 3. überarbeitete Auflage. [E-Book]

Langer Janet (2016): Transmission in Transition: Eine bindungstheoretische Betrachtung von Diskontinuität und Kontinuität an Phasen des Übergangs. In: Mays Daniel, Franke Sebastian, Diezemann Eckart, Kißgen Rüdiger (Hrsg.) (2016): Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen. Siegen: Universitätsverlag Siegen. 13 – 23.

Mayring Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey Günter, Mruck Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch. Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1. Auflage. 601 – 613.

Mey Günter, Mruck Katja (2010): Interviews. In: Mey Günter, Katja Mruck (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden. 1. Auflage 2010. 423 – 435.

Otto Ariane, Dr. (2016): Der Problemfall in der Kindergruppe – Exklusions- und Inklusionsprozesse am Übergang vom Kindergarten zum Klassenzimmer. In: Mays Daniel, Franke Sebastian, Diezemann Eckart, Kißgen Rüdiger (Hrsg.) (2016): Netzwerk Transition. Inklusion in Übergangsphasen bei Störungen des Sozialverhaltens. Beitragsdokumentation zur Tagung am 11. und 12. September 2015 an der Universität Siegen. Siegen: Universitätsverlag Siegen. 41 – 51.

Reicher-Pirchegger Lisa (2014): Der Schulanfang – ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. In: Österreichische pädagogische Zeitschrift (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. ÖBV: Wien, Heft 5 – 6/2014. 387 – 397.

Schaffer Hanne (2014): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. 3., überarbeitete Auflage.

Schulrechtsänderungsgesetz BGBl. Nr. 56/2016. (online): http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_I_56/BGBLA_2016_I_56.pdf

[04.11.2017]

Schreier Margrit, Odağ Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey Günter, Mruck Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch. Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1. Auflage.

Schmuck Ingeborg, Parz-Kovacic Birgit (2015): Bildungswege von Kindern oder Bildung von Anfang an. Transition vom Kindergarten in die Schule. In: Hollerer Luise, Amtmann Elfriede (Hrsg.) (2015): Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG. 23 - 31.

Strauß Sabine, Müller Sabine (2014): „Hurra, wir lernen gemeinsam!“ Ein erweitertes Eingangsstufenmodell zur positiven Unterstützung von unterschiedlichen Entwicklungsphasen von fünf- bis achtjährigen Kindern auf Kooperationsbasis Übungskindergarten - Praxisvolksschule. In: Österreichische pädagogische Zeitschrift (2014): Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle. ÖBV: Wien, Heft 5 – 6/2014. 430 – 436.

Vorarlberg Landesgesetzblatt (2008): 53. Verordnung: Kindergartenbildungs- und –erziehungsplan. 26. Stück. Herausgegeben und versendet am 28. August 2008. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_VO_20080828_52/LGBL_VO_20080828_52.pdf [04.11.2017]

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Überblick und Informationen zu den Interviewpartnerinnen</i>	17
<i>Tab. 2: Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA aus SPSS</i>	26
<i>Tab. 3: Ergebnisse des Post-hoc-Tests (nach Scheffé)</i>	26

Anhang

Anhang 1: Übergabebblatt und Zeitplan des Vorarlberger Konzeptes (Kapitel 2.5.1.)

Anhang 2: Interviewleitfäden für die Interviews mit den Pädagoginnen und der
Pflichtschulinspektorin (Kapitel 3.1.1)

Anhang 4: Fragebogen (Kapitel 3.2.1.)

Anhang 3: SPSS-Auswertungsergebnisse (Kapitel 4.2.)

Übergabeblatt KIGA - VS

KIGA _____	NAME _____
KIGA-PÄDAGOG/IN _____	GEBURTSDATUM _____
SCHULE _____	KIGA-JAHR <input type="checkbox"/> 1. <input type="checkbox"/> 2. <input type="checkbox"/> 3.
PÄDAGOG/IN _____	DATUM _____

BEOBACHTUNGEN IM KIGA

(VON DER SCHULE AUSZUFÜLLEN IM PERSÖNLICHEN GESPRÄCH MIT DEM KIGA)

Vorarlberger Beobachtungsbogen (VBB)									
	A	B	C	D	E	F	G	H	
trifft zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft teilweise zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Sinnesmodalitäten B Bewegungsplanung / Körperschema C Bevorzugung der rechten oder linken Hand D Sprachentwicklung E Gedächtnis / Merkfähigkeit F Spezifische Lernvoraussetzungen G Aufmerksamkeit / Konzentration / Ausdauer H Verhaltensbereich									

Sprache	<input type="checkbox"/> DP1
Die Sprache	<input type="checkbox"/> ist altersgemäß. <input type="checkbox"/> ist verzögert. <input type="checkbox"/> kann nicht beurteilt werden.

ZUSÄTZLICHE NOTIZEN

Begabungen, usw. <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
--

EINSCHÄTZUNG DER SCHULE AUFGRUND DES ÜBERGABEGESPRÄCHS WEGWEISER

<input type="checkbox"/> schulreif	—————→	V1	oder	V2	
<input type="checkbox"/> überdurchschnittlich					
<input type="checkbox"/> unklar	—————→	EM*	V1	oder	V2
<input type="checkbox"/> nicht schulreif					
<input type="checkbox"/> mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache (andere Erstsprache)					

SCHULSPEZIFISCHE INFORMATIONEN

BAPS	Mai	V1	Sept.	V2
<input type="checkbox"/> unauffällig - unterdurchschnittlich	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
A) Phonologie	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
B) Sprache	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
+ überdurchschnittlich o durchschnittlich - unterdurchschnittlich	+ o -		+ o -	
Zahlenwissen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

	+ trifft zu	o trifft teilweise zu	- trifft nicht zu	
Ergänzende Module (optional)				EM
Muster fortsetzen				
• Serialität korrekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Raum-Lage korrekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Arbeitsgeschwindigkeit altersadäquat		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Grafomotorik altersadäquat		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
++ weit überdurchschnittlich + überdurchschnittlich o durchschnittlich - unterdurchschnittlich -- weit unterdurchschnittlich	++	+	o	-
Mann-Zeichentest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESAMTEINDRUCK

schulreif (und überdurchschnittlich)
 VoS
 SPF
 a.o.*
 a.o. VoS*
 eFB

* Neu einschulende Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen werden im Sinne einer gezielten weiterführenden Förderung im darauffolgenden Frühjahr mathematisch und sprachlich gesteuert

Übergang vom Kindergarten in die Volksschule in Vorarlberg

Stand: Jänner 2017

Alter des Kindes	Zeitraum	Maßnahmen	Verantwortliche	Beteiligte	Inhalte	Anmerkungen
3 Jahre	September	Elterninformation und Sensibilisierungsphase	Kindergartenpädagog/innen (KIGA-Päd.)	KIGA-Päd., Eltern	Was geschieht im Kindergarten (KIGA) an pädagogischer Förderung?	
	ab März	Sprachstandsfeststellung und verpflichtendes Elterngespräch für Kinder, die nicht im KIGA angemeldet sind	Gemeinde, KIGA-Päd.	KIGA-Päd., Gemeinde, Eltern	Sprachstandsfeststellung und verpflichtendes Elterngespräch <i>(erhältlich beim Amt der Vorarlberger Landesregierung/Fachbereich Kindergarten Ila Schule)</i>	Bei Sprachförderbedarf: verpflichtender KIGA-Besuch
4 Jahre	ab Sept.	Elternvereinbarung zur Sprachförderung	Gemeinde, KIGA-Päd.	KIGA-Päd., Gemeinde, Eltern	bei Auffälligkeit: Förderplan mit Vereinbarungen	Unterstützung der Vereinbarung durch das Gemeindeformular: "Elternvereinbarung"
	bis März	Vorarlberger Entwicklungs-/ Beobachtungsbogen und Differenzierungsprobe D nach Breuer/Weuffen (VBB + DP D)	KIGA-Päd.	KIGA-Päd.	VBB und DP D für alle Kinder	Bei Auffälligkeit: Fördermaßnahme und/oder Zuweisung an Fachinstitutionen <i>Nähere Informationen - www.oks.or.at</i>
5 Jahre	Sept.	Verpflichtung für KIGA	KIGA-Päd., Gemeinde	KIGA-Päd., Gemeinde, Eltern	Kindergartenbesuch	Gesetzliche Bestimmung im Kindergartengesetz
	Herbst	Schülerinneneinschreibung an der Volksschule	Gemeinde	Gemeinde, Schule, Eltern, Kind	Meldung schulpflichtiger Kinder an Sprengel-Schulen mit Angabe der Einrichtung, an der die Kinder sich befinden	Empfehlung: Vorstellung des Kindes in der Schule durch die Eltern
	Sept. - Nov.	VBB 2. Teil und DP 1	KIGA-Päd.	KIGA-Päd., Eltern	Testung der im VBB 1. Teil auffälligen Kinder – Entwicklungsverlauf; Elterninformation	Bei Auffälligkeit: Fördermaßnahme und/oder Zuweisung an Fachinstitutionen <i>Nähere Informationen - www.oks.or.at</i>
	Nov. - März	Abklärung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)	KIGA-Päd., SPB (Sonderpädagogische/r Berater/in) bzw. Kooperationsbeauftragte/r	KIGA-Päd., SPB bzw. Kooperationsbeauftragte/r, Eltern, PSI	Abklärung der Kinder mit absolutem/relativem Gutachten	Bearbeitung der Anträge durch die/ßen Pflichtschulinspektor/in (PSI)
	April - Ende Mai	Übergabegespräch und Schulreifefeststellung	VS-Direktor/in	VS-Direktor/in Lehrer/innen, KIGA-Päd.	Schulreifescreeenings (BAPS und Zahlenwissen), grundsätzlich im Kindergarten (Mai) oder in der Schule (September)	In Absprache mit KIGA Ort bestimmen; evtl. Zusammenfassung mehrerer Kindergärten an einem Ort
			VS + KIGA	VS-Direktor/in, Lehrer/innen, KIGA-Päd.	Strukturiertes Übergabegespräch	Übergabeblatt KIGA-VS: www.fruehe-bildung.at
		Ergebnisgespräch	VS-Direktor/in	VS-Direktor/in, Lehrer/innen, Eltern	Ergebnisgespräch: Schuleintritt des Kindes	
Elternabend	VS-Direktor/in	VS-Direktor/in, Lehrer/innen, Eltern, KIGA-Päd.	Voraussetzungen für den gelungenen "Start in die Schule"	KIGA wird von der jeweiligen VS eingeladen		

Interview Leitfaden (Pädagoginnen) zum Thema „Transition“

Jedes Jahr beginnen Kinder in der Schule. Wie denken Sie, erleben Kinder diesen für sie neuen Lebensabschnitt und damit die sogenannte Übergangsphase, den Transitionsprozess?

Fragen rund um „Transition“:

Wie ist die Aufgabenverteilung zwischen Kindergarten und Schule bezüglich des Übergangsprozesses? (Konzept – von wem – Zuständigkeiten)

Erzählen Sie bitte, wie Sie den Übergangsprozess beginnen und durchführen?

Was benötigen Sie, damit der Übergangsprozess gut gelingt?

Was brauchen Kinder, um sich gut auf diesen Prozess einlassen zu können? Welche erschwerenden oder förderlichen Aspekte gibt es aus Ihrer Sicht in der Übergangsgestaltung?

Gibt es Unterschiede in der Transitionsbewältigung bei Mädchen und Buben?

Welche Bedeutung nimmt Transition in ihrem beruflichen Alltag ein?

Welche Wünsche haben sie bezüglich Weiterbildung – braucht es aus Ihrer Sicht mehr Weiterbildungsangebote zum Thema „Transition“?

Wann ist aus Ihrer Sicht der Übergangsprozess abgeschlossen?

Gibt es Übergangsprozesse die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind?

Gibt es in der Gestaltung von „Transition“ etwas, das Sie besonders belastet bzw. was ist für Sie die Herausforderung?

Wenn Sie an Ihre Ausbildung zurückdenken, in welchen Rahmen wurde das Thema „Transition“ im Unterricht behandelt?

Rolle/Sicht auf die andere Berufsgruppe:

Welche Vorstellung haben Sie von der anderen Berufsgruppe?

Wird Ihr Beitrag von der anderen Berufsgruppe geschätzt und anerkannt?

Gibt es für Sie Berührungspunkte zwischen Kindergartenpädagogik und Schulpädagogik? Haben diese zwei Berufsfelder Gemeinsamkeiten?

Wie gestaltet sich die Kommunikation mit ihrem Kooperationspartner?

Welche Inhalte zur kindlichen Entwicklung sollten in der Ausbildung der anderen Berufsgruppe ergänzend behandelt werden?

Wie schätzen Sie den Beitrag ihrer eigenen Berufsgruppe ein?

Interview Leitfaden (Pflichtschulinspektorin) zum Thema „Transition“

Jedes Jahr wechseln Kinder vom Kindergarten in die Schule: Wie denken Sie, erleben Kinder diesen für sie neuen Lebensabschnitt und damit die sogenannte Übergangsphase, den Transitionsprozess?

Welche Bedingungen machten es notwendig ein Übergangskonzept zu erstellen bzw. wie entstand das Übergangskonzept in Vorarlberg?

Gibt es während der Konzepterstellung Ereignisse, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind?

Welche Herausforderungen ergaben sich bei der Konzepterstellung?

Welche Herausforderungen ergaben sich bei der Implementierung des Konzeptes?

Wie ist die Aufgabenverteilung zwischen Kindergarten und Schule bezüglich des Übergangsprozesses nun geregelt?

Welche Herausforderungen ergeben sich aus Ihrer Sicht für die VolksschulpädagogInnen?

Welche Herausforderungen ergeben sich aus Ihrer Sicht für die ElementarpädagogInnen?

Wie gestaltet sich die Kommunikation mit den beteiligten PädagogInnen bei einem Cluster-Treffen?

Was benötigen Kinder, aus Ihrer Sicht, um sich gut auf diesen Prozess einlassen zu können?

Welche erschwerenden oder förderlichen Aspekte gibt es aus Ihrer Sicht in der Übergangsgestaltung?

Wann ist aus Ihrer Sicht der Übergangsprozess abgeschlossen?

Datum: _____

Liebe PädagogInnen!

Der Fragebogen erhebt, wie Sie den Prozess „Übergang zwischen Kindergarten und Schule“ gestalten und in Ihren Arbeitsalltag integrieren. Bitte beantworten Sie die Fragen nach dem ersten Eindruck, der Ihr Gefühl am besten widerspiegelt.

1. Gibt es in Ihrer Einrichtung ein Konzept zur Gestaltung des Transitionsprozesses? Ja Nein

2. Wenn ja, von wem stammt dieses Konzept?

- selbst entwickelt
 vom Träger/Erhalter vorgegeben
 sonstiges: _____

3. Gibt es in Ihrer Einrichtung bestimmte „Zuständigkeitsbereiche“ bei der Transitionsgestaltung? Ja Nein

Wenn ja: Wer ist für welchen Bereich zuständig?

4. Wann beginnen Sie mit der Begleitung des Transitionsprozesses? ab: _____

5. Wie viele Arbeitsstunden benötigen Sie für die Planung und Umsetzung? 0 – 5 Stunden
 6 – 10 Stunden
 10 – 15 Stunden
 andere Angabe: _____

6. Es gibt ausreichend Vernetzungsmöglichkeiten mit dem Kooperationspartner? Ja Nein

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
7. Ich gestalte den Übergangsprozess gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es ist mir bewusst, dass alle Beteiligten in den Transitionsprozess eingebunden werden sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dabei gefällt mir, dass ich mit einem anderen pädagogischen Feld in Berührung komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Für mich sind die beiden Berufsfelder – Kindergartenpädagogik und Volksschulpädagogik – gleichrangig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eine gemeinsame Grundausbildung von Elementar- und PrimarpädagogInnen wäre sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich wünsche mir mehr Weiterbildungsmöglichkeiten in Bezug auf die Übergangsgestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. In der Zeit des Übergangsprozesses fühle ich mich belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Kontakt mit der anderen pädagogischen Berufsgruppe fühle ich mich unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Meine Erfahrungen und Haltungen finden beim Kooperationspartner Gehör.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Konzepte bzw. Richtlinien für die Übergangsgestaltung unterstützen mich in der Gestaltung des Übergangsprozesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich wünsche mir mehr Unterstützung vom Kooperationspartner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die Vorbereitung und Begleitung des Überganges stellt für mich eine Herausforderung dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Der Übergang zwischen Kindergarten und Schule ist sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich bin mir meiner Rolle und Aufgabe in der Übergangsgestaltung bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich habe das Gefühl nicht allen Erwartungen und Bedürfnissen gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Meine eigenen Transitionserfahrungen stehen meinem pädagogischen Handeln während der Phase des Überganges im Weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich stelle den ersten Kontakt zum Kooperationspartner her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich habe positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Die Kooperation der beiden Systeme wirkt sich positiv auf den Bildungsverlauf des Kindes aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich finde die Rahmenbedingungen vor, um an einer Kooperation mitwirken zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich wünsche mir mehr Zusammenarbeit mit dem zuständigen Kooperationspartner Schule bzw. Kindergarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich fühle mich über den Tätigkeitsbereich des Kooperationspartners gut informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich kann in der Übergangsgestaltung auf Wissen aus meiner Ausbildung zurückgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. In meiner Ausbildung wurde „Transition“ über einen längeren Zeitraum thematisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Fragen zu Ihrer Person:

weiblich männlich

Alter: _____

Haben Sie eigene Kinder? Ja Nein

Wenn Ja: Geschlecht Ihrer Kinder: (Anzahl) _____ weiblich und (Anzahl) _____ männlich

Ausbildung:

Bakip mit Matura PÄDAK (mit Diplom)

Bakip ohne Matura PH (mit Bachelor)

Kolleg für Kindergartenpädagogik andere Ausbildung: _____

In welchem Jahr haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen? _____

Haben Sie nach der pädagogischen Ausbildung noch weitere Fortbildungen zur Transition Kindergarten-Schule absolviert? Ja
 Nein

Berufserfahrung:

Dienstjahre: _____

Als gruppen- oder klassenführende/r Pädagogin/Pädagoge: _____ Jahre

Berufsort: Stadt Land Bundesland: _____

Eigene Erfahrungen:

Besuchten Sie selbst vor Schuleintritt einen Kindergarten? Ja Nein

Meine Erinnerungen an den Übertritt in die Schule sind ...

vorwiegend positiv
 vorwiegend negativ
 weiß nicht

Vielen DANK für Ihre Mitarbeit!

SPSS – Auswertungsergebnisse

Ergebnisse zur Hypothese 1:

ONEWAY deskriptive Statistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%- Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Berufsgruppe	Kärnten	30	1,50	,509	,093	1,31	1,69	1	2
	Vorarlberg	14	1,21	,426	,114	,97	1,46	1	2
	Wien	20	1,50	,513	,115	1,26	1,74	1	2
	Gesamt	64	1,44	,500	,063	1,31	1,56	1	2
Konzept zur Transitionsge- staltung	Kärnten	30	,70	,466	,085	,53	,87	0	1
	Vorarlberg	14	,79	,426	,114	,54	1,03	0	1
	Wien	21	,43	,507	,111	,20	,66	0	1
	Gesamt	65	,63	,486	,060	,51	,75	0	1
Konzept unterstützt mich	Kärnten	30	9,50	24,342	4,444	,41	18,59	2	99
	Vorarlberg	14	3,00	,555	,148	2,68	3,32	2	4
	Wien	21	30,19	44,599	9,732	9,89	50,49	1	99
	Gesamt	65	14,78	31,804	3,945	6,90	22,67	1	99
Berufsort	Kärnten	30	4,83	17,792	3,248	-1,81	11,48	1	99
	Vorarlberg	14	22,07	41,692	11,143	-2,00	46,14	1	99
	Wien	21	1,00	,000	,000	1,00	1,00	1	1
	Gesamt	65	7,31	23,667	2,936	1,44	13,17	1	99

Einfaktorielle ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Berufsgruppe	Zwischen den Gruppen	,893	2	,446	1,833	,169
	Innerhalb der Gruppen	14,857	61	,244		
	Gesamt	15,750	63			
Konzept zur Transitionsge- staltung	Zwischen den Gruppen	1,338	2	,669	3,007	,057
	Innerhalb der Gruppen	13,800	62	,223		
	Gesamt	15,138	64			
Konzept unterstützt mich	Zwischen den Gruppen	7766,247	2	3883,123	4,226	,019
	Innerhalb der Gruppen	56968,738	62	918,851		
	Gesamt	64734,985	64			
Berufsort	Zwischen den Gruppen	4070,751	2	2035,375	3,971	,024
	Innerhalb der Gruppen	31777,095	62	512,534		
	Gesamt	35847,846	64			

Mehrfachvergleiche

Scheffé-Prozedur

Abhängige Variable	(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Konzept zur Transitionsgestaltung	Kärnten	Vorarlberg	-,086	,153	,855	-,47	,30
		Wien	,271	,134	,138	-,07	,61
	Vorarlberg	Kärnten	,086	,153	,855	-,30	,47
		Wien	,357	,163	,098	-,05	,77
	Wien	Kärnten	-,271	,134	,138	-,61	,07
		Vorarlberg	-,357	,163	,098	-,77	,05
Konzept unterstützt mich	Kärnten	Vorarlberg	6,500	9,811	,804	-18,11	31,11
		Wien	-20,690	8,625	,064	-42,32	,94
	Vorarlberg	Kärnten	-6,500	9,811	,804	-31,11	18,11
		Wien	-27,190*	10,459	,040	-53,42	-,96
	Wien	Kärnten	20,690	8,625	,064	-,94	42,32
		Vorarlberg	27,190*	10,459	,040	,96	53,42

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Ergebnisse zu Hypothese 2:

ONEWAY deskriptive Statistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Vernetzungsmöglichkeiten	Kärnten	30	17,17	37,224	6,796	3,27	31,07	0	99
	Vorarlberg	14	,79	,426	,114	,54	1,03	0	1
	Wien	21	19,19	39,672	8,657	1,13	37,25	0	99
	Gesamt	65	14,29	34,226	4,245	5,81	22,77	0	99
Positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln können	Kärnten	30	9,97	24,208	4,420	,93	19,01	2	99
	Vorarlberg	14	10,50	25,476	6,809	-4,21	25,21	3	99
	Wien	21	20,90	38,829	8,473	3,23	38,58	1	99
	Gesamt	65	13,62	29,905	3,709	6,21	21,03	1	99

Einfaktorielle ANOVA

		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Vernetzungsmöglich- keiten	Zwischen den Gruppen	3305,684	2	1652,842	1,430	,247
	Innerhalb der Gruppen	71663,762	62	1155,867		
	Gesamt	74969,446	64			
Positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln können	Zwischen den Gruppen	1651,108	2	825,554	,921	,404
	Innerhalb der Gruppen	55586,276	62	896,553		
	Gesamt	57237,385	64			

Mehrfachvergleiche

Scheffé-Prozedur

Abhängige Variable	(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mittlere Differen- z (I-J)	Standard- fehler	Signifi- kanz	95%- Konfidenzintervall	
						Unter- grenze	Ober- grenze
Vernetzungsmöglich- keiten	Kärnten	Vorarlberg	16,381	11,004	,337	-11,22	43,98
		Wien	-2,024	9,673	,978	-26,28	22,24
	Vorarlberg	Kärnten	-16,381	11,004	,337	-43,98	11,22
		Wien	-18,405	11,730	,299	-47,83	11,02
	Wien	Kärnten	2,024	9,673	,978	-22,24	26,28
		Vorarlberg	18,405	11,730	,299	-11,02	47,83
Positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln können	Kärnten	Vorarlberg	-,533	9,691	,998	-24,84	23,77
		Wien	-10,938	8,519	,443	-32,31	10,43
	Vorarlberg	Kärnten	,533	9,691	,998	-23,77	24,84
		Wien	-10,405	10,331	,605	-36,32	15,51
	Wien	Kärnten	10,938	8,519	,443	-10,43	32,31
		Vorarlberg	10,405	10,331	,605	-15,51	36,32

Ergebnisse zu Hypothese 3:

ONEWAY deskriptive Statistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
Vorbereitung/Begleitung stellt Herausforderung dar	Kärnten	30	1,87	,860	,157	1,55	2,19	1	4
	Vorarlberg	14	9,21	25,855	6,910	-5,71	24,14	1	99
Finde Rahmenbedingungen für Kooperation vor	Wien	21	16,24	34,634	7,558	,47	32,00	1	99
	Gesamt	65	8,09	23,477	2,912	2,27	13,91	1	99
Finde Rahmenbedingungen für Kooperation vor	Kärnten	30	9,77	24,270	4,431	,70	18,83	1	99
	Vorarlberg	14	2,79	,579	,155	2,45	3,12	2	4
Finde Rahmenbedingungen für Kooperation vor	Wien	21	16,24	34,638	7,559	,47	32,01	1	99
	Gesamt	65	10,35	25,806	3,201	3,96	16,75	1	99

Einfaktorielle ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Finde Rahmenbedingungen für Kooperation vor	Zwischen den Gruppen	1539,328	2	769,664	1,162	,320
	Innerhalb der Gruppen	41081,533	62	662,605		
	Gesamt	42620,862	64			
Vorbereitung/Begleitung stellt Herausforderung dar	Zwischen den Gruppen	2573,813	2	1286,906	2,440	,096
	Innerhalb der Gruppen	32701,633	62	527,446		
	Gesamt	35275,446	64			

Mehrfachvergleiche

Scheffé-Prozedur

Abhängige Variable	(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Finde Rahmenbedingungen für Kooperation vor	Kärnten	Vorarlberg	6,981	8,332	,705	-13,92	27,88
		Wien	-6,471	7,324	,678	-24,84	11,90
	Vorarlberg	Kärnten	-6,981	8,332	,705	-27,88	13,92
		Wien	-13,452	8,882	,324	-35,73	8,82
	Wien	Kärnten	6,471	7,324	,678	-11,90	24,84
		Vorarlberg	13,452	8,882	,324	-8,82	35,73
Vorbereitung/Begleitung stellt Herausforderung dar	Kärnten	Vorarlberg	-7,348	7,433	,616	-25,99	11,30
		Wien	-14,371	6,534	,097	-30,76	2,02
	Vorarlberg	Kärnten	7,348	7,433	,616	-11,30	25,99
		Wien	-7,024	7,924	,677	-26,90	12,85
	Wien	Kärnten	14,371	6,534	,097	-2,02	30,76
		Vorarlberg	7,024	7,924	,677	-12,85	26,90