



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kontinuierliche Bildungsverläufe: Kooperation(en) beim
Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule“

verfasst von / submitted by

Theresa Steiner, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

Die Master-Thesis, die ich im Zuge meines Studiums der Bildungswissenschaft verfasst habe, gewährt nicht nur Platz meine Ergebnisse zu präsentieren, sondern eröffnet die Gelegenheit, mich bei all jenen Menschen zu bedanken, die zum Erfolg der vorliegenden Abschlussarbeit beigetragen haben.

Ein herzliches Dankeschön gilt ...

- ... meinem Master-Thesisbetreuer Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß und seinem Kollegen Herrn Mag. Christian Andersen für die fachliche Betreuung und Unterstützung.
- ... den interviewten Lehrkräften, Kindergartenpädagog*innen, dass sie für ein Gespräch bereit waren und mir so Einblicke in die Praxis geboten haben. Ohne die bereitwillige Unterstützung wäre die vorliegende Master-Thesis nicht umsetzbar gewesen.
- ... jenen Eltern, die ganz offen über ihre gemachten Erfahrungen und Wahrnehmungen gesprochen haben.
- ... meinen Schul- und Studienkolleg*innen für die zahlreichen und anregenden Diskussionen zum Thema Schuleintritt, die meine wissenschaftliche Arbeit stets befruchtet haben.
- ... jenen Menschen in meinem beruflichen und sozialen Umfeld, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre die Master-Thesis zu erstellen.
- ... meiner Familie und meinem Freund für die Ermöglichung des Studiums, stetige Begleitung, Motivation aber auch für den Zuspruch, an der Master-Thesis weiterzuarbeiten.
- ... meinen Korrekturleser*innen für die aufgebrauchte Zeit und das konstruktive Feedback.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	II
VORWORT	1
1 EINLEITUNG	3
1.1 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND UND HINFÜHRUNG ZUR FORSCHUNGSLÜCKE	5
1.2 ZIELE DER MASTER-THESIS	9
1.3 BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ DER THEMATIK	10
1.4 METHODISCHES VORGEHEN UND GLIEDERUNG DER MASTER-THESIS	10
2 ALLGEMEINES ZUR TRANSITION	12
2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG	12
2.2 TRANSITIONSFORSCHUNG UND IHRE URSPRÜNGE	16
2.3 TRANSITIONSMODELL	17
2.4 THEORETISCHE UNTERMAUERUNG DURCH URIE BRONFENBRENNER HINBLICKEND AUF DEN SCHULBEGINN	19
2.5 PARADIGMA DER (DIS-) KONTINUITÄT	22
2.6 DIE ÜBERGANGSZEIT UND IHRE QUALITÄTEN	24
2.7 DIE ‚ERFOLGREICHE‘ BEWÄLTIGUNG	25
2.8 RESILIENZ	28
3 TRANSITION VOM KINDERGARTEN IN DIE VOLKSSCHULE	32
3.1 INSTITUTIONEN KINDERGARTEN UND VOLKSSCHULE	35
3.2 ZU DEN VERSCHIEDENEN ROLLEN DER TRANSITION BETEILIGTEN PERSONEN	50
3.3 RESSOURCEN FÜR DIE ÜBERGANGSBEWÄLTIGUNG	55
3.4 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR KINDERGARTEN UND SCHULE	56
3.5 HERAUSFORDERUNGEN DIE MIT DER TRANSITION VOM KINDERGARTEN IN DIE VOLKSSCHULE EINHERGEHEN	57
3.6 KOOPERATION(EN) (AM ÜBERGANG)	62
4 EMPIRISCHER TEIL – FORSCHUNGSARBEIT	77
4.1 DATENERHEBUNG	77
4.2 METHODENBESCHREIBUNG	83
5 AUSWERTUNG DER GEFÜHRTEN INTERVIEWS	95
5.1 GEGEBENE RAHMENBEDINGUNGEN (ÖRTLICHKEIT, ENTFERNUNG ZUM KDG BZW. ZUR SCHULE, ERREICHBARKEIT)	95
5.2 SCHULVORBEREITUNG IM KINDERGARTEN	97
5.3 ERFAHRUNGEN MIT KOOPERATIONSPROJEKTEN	99
5.4 WÜNSCHE UND ERWARTUNGEN (AN DIE ANDERE PROFESSION/ INSTITUTION)	108
5.5 SCHULEINSCHREIBUNG	110
6 SCHLUSSFOLGERUNGEN DER ERGEBNISSE	113
6.1 (GELEBTE) KOOPERATION (UNTER EINBEZUG DER ELTERN)	113
6.2 HERAUSFORDERUNGEN	120
6.3 ELTERNABEND	122
6.4 SCHULVORBEREITUNG IM KINDERGARTEN & PORTFOLIOARBEIT	123

6.5	SCHULEINSCHREIBUNG	125
7	<u>VERKNÜPFUNG MIT DER LITERATUR</u>	127
7.1	ORGANISATORISCHES (LETZTES VERPFLICHTENDE KINDERGARTENJAHR UND DIE GEMEINSAME SCHULEINGANGSPHASE)	127
7.2	FACHLICHER AUSTAUSCH UND KOOPERATION	128
7.3	KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN BZW. KOOPERATIONSMABNAHMEN	132
8	<u>DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE</u>	137
9	<u>ZUSAMMENFASSUNG, FAZIT UND AUSBLICK</u>	145
10	<u>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</u>	148
11	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	149
	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	162
	<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</u>	162
	<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	163
	<u>ANHANG</u>	164
	BEREITSCHAFTSERKLÄRUNG ZU DEN INTERVIEWS	164
	ERLASS ZUR UMSETZUNG DER FRÜHEN SPRACHLICHEN FÖRDERUNG INKL. BEILAGE	165
	ÜBERGABEBLATT DAZ (DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE)	170
	ÜBERGABEBLATT DAE (DEUTSCH ALS ERSTSPRACHE)	171
	ABSTRACT (DEUTSCH)	172
	ABSTRACT (ENGLISCH)	173

Vorwort

*„Es muß [Sic.] das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.
[...] Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen;
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.“*
(Hermann Hesse 2011 / Stufen)

Zitate haben bekanntlich einen besonderen Anreiz und eröffnen dem Leser bzw. der Leserin die Möglichkeit, selbst kreativ zu werden, sich in die Zeilen hineinzudenken und womöglich eigene Erfahrungen wach zu rütteln. Diese Komponenten gaben Anstoß, sich auf die Suche einer passenden Zitation zu begeben, um so in die Arbeit einzusteigen. Hierfür scheint ein Auszug aus dem Gedicht ‚Stufen‘ von Hermann Hesse (2011) passend. Transitionen haben etwas Zauberhaftes in sich und sind Teil unseres Lebens. Denn jedes Lebensalter ist davon geprägt. Die Idee, die Abschlussarbeit über das Thema Transition zu verfassen, ist neben dem brennenden Interesse, auf die besuchten Seminare im Zuge des Masterstudiums sowie auf die berufliche Tätigkeit als Kindergartenpädagogin zurückzuführen. Die vorliegende Arbeit verkörpert hierdurch regelrecht ein Herzensprojekt und ermöglicht bereits erworbenes Wissen, Ideen und Überlegungen zur Thematik Transition wissenschaftlich zu behandeln.

Das ausgewählte Zitat schließt insbesondere die Gefühlsebene der beteiligten Personen mit ein. Denn sie stehen vor einem Neubeginn. Aufgrund der beruflichen Tätigkeiten aber insbesondere wegen des eigenen Interesses, wird der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule eingehender betrachtet. Um einen Bogen zum Ausgangszitat zu spannen ist anzuführen, dass gerade die Transition vom Kindergarten in die Volksschule aus gesellschaftlicher Sicht als sehr spannende Zeit gilt, derer zugleich ein besonderer Zauber inne liegt. Kinder erzählen mit strahlenden Augen von ihren neuen Schultaschen, sie sehnen sich den Schulstart herbei. Die Vorstellungen, was mit dem Schulbeginn alles einhergeht, sind allerdings realitätsfern. Woher sollen Kinder im Kindergartenalter Wissen darüber haben, wie sich der Schulalltag gestaltet, welche Regeln und Pflichten auf sie zukommen und was es heißt ein ‚Schulkind‘ zu sein. Wichtig ist, dass Kindern der mit dem Übergang einhergehende Zauber und die Vorfreude nicht genommen wird. Anmerkungen wie zum Beispiel ‚ab nun beginnt der Ernst des Lebens‘ sollen ausgespart werden. Kinder können mit der Redewendung ohnedies nichts anfangen. Dies brachte u.a. Frau

Dr. Sabine Jörg mit ihrem Buch ‚Der Ernst des Lebens‘ auf den Punkt. Es soll aber nicht heißen, die Transition zu beschwichtigen, ganz im Gegenteil. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist einer der bedeutsamsten im Kindesalter und soll auch als solcher Platz im Leben der Familien einnehmen. Anstelle von Anmerkungen, die für Kinder fremd sind, erscheint eine Begleitung und Hinführung zu der Übergangssituation sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit wird näher darauf eingegangen und aufgrund der empirischen Untersuchung kann auf die praktische Umsetzung verwiesen werden. Diese erfährt im Zuge der ‚Neuen Schuleingangsphase‘ eine Umstellung.

1 Einleitung

Der Wechsel von Lebensphasen steht mit einer Transition in Zusammenhang. Unter Transition werden „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“ verstanden (Welzer 1993, S. 37 zit. n. Niesel, 2009, S. 75). Herzog, Neuenschwander und Wanack (2006, S. 17) zufolge ist unter einem Übergang „eine relativ kurze Zeit der intensiven Veränderung“ zu verstehen. Autoren wie Hollerer (2006, S. 211) sehen Übergänge als konstituierende Merkmale des menschlichen Lebens an. Diese können alltäglich und unspektakulär sein, aber auch tief ins Dasein eindringen und womöglich einen Wendepunkt bzw. einen Neuanfang nach sich ziehen.

Die Transition vom Kindergarten in die Volksschule ist nicht nur für das Kind, sondern auch für dessen Familie eine bedeutungsvolle Veränderung (Berkold & Heinrich, 2021, S. 95). Institutionelle Übergänge nehmen wichtige Schwellen für die Entwicklung von Bildungsverläufen ein und sind zugleich gesellschaftlich festgelegte Schnittstellen (normative Übertritte) (Knapp & Kilian, 2019, S. 645). Nach Strätz (2010, S. 68) stellt der Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule eine (große) Herausforderung dar und kann mitunter mit Problemen verbunden sein (Faust G. , 2013, S. 33f). Darauf gründet die Idee, anschlussfähige Bildungsprozesse mittels Kooperationen zu verfolgen. Darüber hinaus wurde in den vergangenen Jahren dem Elementarbereich verstärkt Bedeutung beigemessen. Blickt man auf die rechtliche Situation, insbesondere jene in Niederösterreich, so sei anzuführen, dass mit 2009 das sogenannte verpflichtende Kindergartenjahr in Kraft getreten ist. Demzufolge sind im Jahr vor Beginn der Schulpflicht Kinder dazu angehalten, einen Kindergarten zu besuchen (Nö Kindergartengesetz, 2006, § 19a). Aufgrund näherer Auseinandersetzung mit dem Gesetzestext scheint es für das Einschulungsalter bedeutend anzuführen, dass alle Kinder spätestens mit Ende des Kindergartenjahres, in welchem sie das siebente Lebensjahr vollenden, entlassen werden (Nö Kindergartengesetz, 2006). Zur Transition vom Kindergarten in die Volksschule wird seit 2013 das Modell der ‚gemeinsamen Schuleingangsphase‘ erarbeitet. Diese umfasst das letzte verpflichtende Kindergartenjahr und die Grundstufe 1 (Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung, 2018)¹. Die gemeinsame Schuleingangsphase kann nach Reicher-Pirchegger (2017a, S. 4f) die pädagogische Praxis vor große Herausforderungen stellen. Diese Bedenken rühren daher, da sowohl der Kindergarten als auch die Volksschule bisher als autonome Institutionen galten und deren Zuständigkeiten sowie Rahmenbedingungen einander unterscheiden.

¹ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html> Zugriff am 05. Juni 2019

Die gemeinsam gestaltete Schuleingangsphase hat u.a. anschlussfähige Bildungsprozesse durch Bildungsdokumentationen hervorgebracht. Diese gelten als Grundlage für den Schuleintritt und weiterführende Arbeiten. Durch das ‚Übergangsportfolio‘ werden Einblicke in den individuellen Entwicklungsstand gewährt, wodurch eine maßgeschneiderte Betreuung und Bildungsbegleitung ermöglicht wird (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5f). Weiters soll durch das Übergangsportfolio Bildungskontinuität vom Kindergarten zur Schule erreicht werden, da dieses in der Schule weitergeführt werden kann (Reicher-Pirchegger & Holzinger, 2019, S. 596). Reicher-Pirchegger (2017a, S. 6) gibt an, dass eine intensive Kooperation zwischen den Bildungsbereichen Kindergarten und Volksschule als das anzustrebende Ziel zu sehen ist. Dies zeigt sich darin, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten, Familie und Schule positive Auswirkungen auf den Übergangsprozess hat und für den frühen Schulerfolg ausschlaggebend ist (Reicher-Pirchegger & Holzinger, 2019, S. 599). Im Jahr 2009 wurde mit dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen der erste Schritt gesetzt. Bildungsprozesse sollen bestmöglich mit den nachfolgenden Unterrichtsjahren in der Schule verknüpft werden. Im Jahr 2013 wurden Modellprojekte mit Kindergärten und Schulen an ca. 35 Standorten ins Leben gerufen (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 6). Mit 2016 kam ein Beschluss des Grundschulgesetzes in welchem die *Kooperationsempfehlungen* und die *neue Form der Schüler*inneneinschreibung*² zum Ausdruck gebracht wird. Demnach werden Kindergärten und Volksschulen als ein gemeinsamer Bildungsraum gesehen und Entwicklungs- und Bildungswege sind durchgängig möglich.

Bezüglich des Forschungsschwerpunkts wird der Blick auf das Land Niederösterreich und die Kooperationen zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule gelegt. Die Kooperation der Elementar- und der Primarstufe ist nach Faust et al. (2011) notwendig, um einer positiven Bewältigung des Übergangs nachzukommen. Demzufolge ist der Austausch beider Institutionen zentral zu sehen (Fagey B. , 2017, S. 20; Lindner & Peer, 2019, S. 612). Strätz (2010, S. 67) spricht aus, dass Kooperationen viel Arbeitszeit in Anspruch nehmen und dass das Bilden von Beratungsteams (bestehend aus Fachkräften aus dem Elementar- und Grundschulbereich) entscheidend ist. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und gegenseitige Besuche sind wünschenswert und gehen mit einer wechselseitigen fachlichen Wertschätzung einher. Aber auch weitere positive Einflüsse sind zu verzeichnen, da zukünftige Schulkinder und deren Eltern die Umgebung vorab kennenlernen und dadurch Ängste und Unbehagen abbauen bzw. nicht erst entstehen lassen. Im Zentrum des BildungsRahmenPlans kann

² Durch diese gewählte Form der genderneutralen Sprache sollen sich alle Menschen gleichermaßen angesprochen fühlen.

das Vertrautwerden mit Abläufen, Bildungszielen und Erwartungen der Kooperationspartnerinnen gesehen werden (Bmukk S. 23). Dies ist ein wesentlicher Bestandteil für eine funktionierende Zusammenarbeit. Wichtig erscheint darüber hinaus auch das Andenken eines intensiven Einbezugs der Elternschaft, da letztendlich sie die einzigen Bezugspersonen sind, die das Kind während der gesamten Zeit des Übergangs begleiten (Strätz, 2010, S. 70).

1.1 Aktueller Forschungsstand und Hinführung zur Forschungslücke

Die vorangegangene Ausarbeitung zeigt die Notwendigkeit, Transitionen besonderes Augenmerk zu schenken, u.a. weil sie unausweichlich sind und zum Leben dazugehören. Der Transitionsprozess stellt Kinder, Familien und Bezugspersonen vor neue An- und Herausforderungen und gilt als ko-konstruktiver Prozess, da u.a. Eltern die Rolle der Mitbewältiger einnehmen und gleichsam (auf)gefordert sind, diese in kooperativer Weise mitzugestalten (Griebel, 2007; Lindner & Peer, 2019, S. 612). Es stellt sich die Frage, ob prozesshaft verlaufende, sprich gleitende Übergänge, oder regelrechte Neustarts positiver für die Kinder sind. Beide Extreme finden sich und jedes bietet neben Chancen auch gewisse Nachteile (Henke, 2019, S. 320; Schluß & Andersen, 2021, S. 86). Obwohl fast jedes Kind den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule erlebt, gibt es im Vergleich zu anderen Transitionen im Leben eines Kindes (Kindergarteneintritt, Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I) kaum Forschung dazu (Katschnig, Lindner, & Mühlegger, 2018, S. 1). Das aufgemachte Themenfeld kann aus verschiedenen Perspektiven beforscht werden. Der Großteil der Forschungsprojekte stellt einen erfolgreichen Übergang in den Mittelpunkt (Müller, 2014). Lenkt man das Augenmerk auf die Kooperationen bzw. Kooperationsmöglichkeiten beider Institutionen (Kindergarten und Schule), so können jedoch nur wenige Forschungsbeiträge ausfindig gemacht werden und das obwohl bekannt ist, dass Kooperationen eine positive Auswirkung auf den Übergangsprozess haben (Faust et al. 2011) und in weiterer Folge laut Katschnig et al. (2018) für den schulischen Erfolg ausschlaggebend sind. Dies bietet Anreize, sich dem Thema Kooperation mittels einer qualitativen Forschungsarbeit zu widmen und die Forschungslücke ein Stück weit zu schließen.

Den aktuellen Forschungsstand betreffend sei an dieser Stelle u.a. auf den von Koslowski (2015b) im Zuge des Modellprojekts Bildungshaus 3-10 in Baden-Württemberg erstellten Leitfanden zur Erleichterung der Kooperationsgestaltung von Kindergarten und Volksschule hinzuweisen. Arndt und Kipp (2016, S. 11) verfolgen die Ziele einer kontinuierlichen Bildungsbiografie und einer Kooperation bei der Bewältigung des Übergangs. Die Wichtigkeit der

Partnerschaftlichkeit in der Kooperation von pädagogischen Fachkräften des Kindergartens und der Schule wurde im Rahmen dieses Modellprojekts zum Ausdruck gebracht. Diese Erkenntnis kann durch den Verweis auf die Querschnittsstudie „BiKs³“ von Faust et al. (2011) unterstrichen werden. Es bedarf Respekts und gegenseitiger Wertschätzung aller Beteiligten um eine gemeinsame Vision zu erarbeiten (Müller, 2014, S. 67f). Für die Verbesserung des Übergangs sieht Faust et al. (2011) Schulbesuche und den Informationsaustausch als wichtige Kooperationsmaßnahmen. Hier ist eine Übereinstimmung mit der finnischen Studie von Ahtola et al. (2011) gegeben, da diese ebenfalls die Weitergabe von schriftlichen Informationen über das Kind (z.B. in Form eines Bildungsplans, Portfolios) wichtig erachten. Die Informationsweitergabe ist seit dem Pädagogikpaket 2018 für die sprachliche Bildung in NÖ obligat. Ähnlich der Auseinandersetzung, ob ein Übergang kontinuierlich erfolgen soll oder ob eine Diskontinuität bevorzugt wird, birgt auch das Thema der Informationsweitergabe Vor- und Nachteile. Ahtolas Studie untersucht, ob Übergangspraktiken als wechselseitige Organisationsaktivität und Zusammenarbeit (u.a. vorab Kennenlernen des schulischen Umfelds, Gespräche) zur schulischen Entwicklung der Kinder im ersten Jahr beitragen.

Bleibt man auf deutschem Boden, so können Modellversuche wie u.a. „TransKiGs“ [Kooperationsmaßnahmen, Konzepte und Materialien wurden erprobt und dokumentiert (Schmidt, 2010)], „Ponte“ [Durchführung und Reflexion professioneller und pädagogischer Kooperationen in Form von gemeinsamen Hospitationen, Fortbildungen und Projekten (Hildebrandt, Hoffsommer, Piper, & Ramseger, 2010)] und „KidZ“ genannt werden (Strätz, 2010, S. 66). Strätz (2010) weist in seinem Schriftstück einerseits auf organisatorische Probleme hin und arbeitet darüber hinaus Kooperationsideen aus, die für die angestrebte Master-Thesis von Bedeutung sind. Müller (2014, S. 25) verfolgt in Ihrer Forschungsarbeit das Ziel, den Zusammenhang der Übergangsbewältigung von Kindern bei der institutionellen bzw. nicht-institutionellen Kooperation von Kindergarten und Schule zu untersuchen.

Mit dem Projekt „Libelle“ werden Kooperationen vom Kindergarten und der Schule mit dem Hintergrund einer anschlussfähigen Förderung literacy-bezogener Lerngelegenheiten entworfen. Die Zielsetzung ist u.a. in einer anschlussfähigen Übergangsgestaltung im Sinne von Anknüpfungspunkten und der Kooperation zu sehen. (Henke, 2019, S. 321f) Kekeritz (2019, S. 327) wählte für ihr Forschungsanliegen die von einem Kindergarten und einer Schule im Kooperationssetting gemeinsam gegründete Lernwerkstatt. Es wird dabei der Frage nachgegangen, wie Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kinder sinnvoll gestalten werden können.

³ Bildungsporzesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter

Um den Blick auf Forschungen außerhalb von Österreich und Deutschland zu erweitern, kann mit Neumann (2002) auf eine schwedische Studie verwiesen werden. Neumann (2002, S. 8-22) erarbeitet verschiedene Ebenen kooperativer Maßnahmen zw. den Institutionen Kindergarten und Volksschule heraus (die (a) professionelle, (b) pädagogische und (c) strukturelle Ebene). Unter die (a) professionellen Verzahnungen fallen jene Maßnahmen des gemeinsamen Arbeitens von Pädagog*innen und Lehrer*innen (z.B. gemeinsame Aus- und Fortbildungen, Konferenzen und Planungen). Auch Carle und Samuel (2008) führen in ihrem wissenschaftlichen Abschlussbericht „Frühes lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ der Universität Bremen Ansätze professioneller Kooperation aus. Weiters kann an dieser Stelle auf den Bericht von Hanke und Hein (2010) verwiesen werden.

Gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern, worunter u.a. Besuchstage, Feste und Projekte zu verstehen sind, können der (b) pädagogischen Verzahnung zugeordnet werden. An dieser Stelle können wiederum internationale Bezüge hergestellt und auf Beiträge von Broström (2002) (Dänemark); Margetts (2002) (Australien) sowie Peters (2002) (Neuseeland) hingewiesen werden. Weiters sind zur alltäglichen pädagogischen Arbeit Methoden beider Einrichtungen wie zum Beispiel die Portfolioarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern zu sehen.

Curricula, welche die Bereiche Kindergarten und Schule strukturell verzahnen, sind widererwarten den (c) strukturellen Kooperationsmaßnahmen zuzuschreiben. In der Schweiz kam es zur Etablierung von Basisstufen (örtliche Zusammenlegung) (Birri, et al., 2010).

Schluß und Andersen (2021, S. 83-94) haben in deren Forschungsarbeit herausgefunden, dass in Oranienburg, einer Mittelstadt im nahen Verflechtungsraum Berlins, der Hort im Übergangsgeschehen Kindergarten – Schule eine wesentliche Rolle einnimmt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Kinder bereits im Sommer vor dem Schulstart mit dem Hort in Berührung kommen. Eine solch spannende Konstellation ist in NÖ nicht üblich, da bei Betreuungsbedarf während der Sommerferien die Kindergartenkinder den Kindergarten besuchen.

Um thematisch beim Gruppengefüge zu bleiben, kann auf Müller (2014, S. 221) verwiesen werden. Sie findet heraus, dass es sich positiv auf das Klassenklima und die Peerakzeptanz ihrer Mitschüler auswirkt, wenn mehrere Kinder aus einem Kindergarten gemeinsam in die Volksschule kommen. Diese Erkenntnis wird auch durch internationale Daten bekräftigt.

Mit dem FIS-Projekt⁴ kommt zum Ausdruck, dass es keine ausgeprägte Kooperationskultur zwischen Kindergärten und Schulen gibt (Hanke & Heim, 2010). Ähnliche Ergebnisse konnten

⁴ Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase

aus der TransKiGs-Studie erzielt werden. Diese Situation ist womöglich den Kooperationshindernissen (unterschiedlicher Ausbildungsgrad, Entlohnungsdifferenz, sowie differenter sozialer Status) zwischen Pädagog*innen und Lehrpersonen (Schluß & Andersen, 2021, S. 92) geschuldet. Als gemeinsames Ziel ist die Unterstützung der Wissensbildung der Kinder anzuführen. Dies soll Kraft geben, um den Mehraufwand der Ko-Konstruktion und Kooperation gerne auf sich zunehmen. Unter anderem sprechen sich Berkthold und Heinrich (2021, S. 95-104) für anschlussfähige Bildungsprozesse beim Übergang von der elementaren zur primären Bildung aus und initiieren hierfür einen Qualitätsentwicklungsprozess. Neben dem Informationsaustausch und den gemeinsamen Aktivitäten (feiern von Festen, Vorlesepatenschaften, gemeinsame Überlegungen zum Übertritt) wurde eine tatsächliche Ko-Konstruktion des gemeinsamen Bildungsverständnisses angestrebt. (ebd., S. 97) Das (Entwicklungs-) Portfolio gilt als Kernstück der Bildungs- und Arbeitsdokumentation (Berkthold & Heinrich, 2021, S. 98). In Wien wurde im Auftrag der Bildungsdirektion im Schuljahr 2014/15 die Entwicklung des Beratungsteamschulstart (BTS) als Hilfesystem in die Wege geleitet. Dieses kann kontaktiert werden, wenn es Hinweise gibt, dass ein Kind mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen zu kämpfen hat und womöglich Schwierigkeiten haben wird, in der Schule Fuß zu fassen (Hobinger et al., 2021, S. 106).

Die Forschungsarbeit von Katschnig, Lindner und Mühlegger (2018) eröffnet in Österreich einen bisher wenig erforschten Bereich. Konkret wird die Sicht der Eltern auf ihre Kinder an der Nahtstelle Kindergarten-Volksschule in den Mittelpunkt gestellt. Die empirische Studie befragt Eltern zu ihren Wünschen, Ideen sowie Ansichten und ermöglicht dadurch Bedenken, Ängste und die Sicht auf die Kooperation der Institutionen darzustellen (Katschnig, Lindner, & Mühlegger, 2018). Des Weiteren ist auf den Tagungsband ‚Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule‘ von Katschnig, Wanitschek und Bruckner (2021) hinzuweisen. Kooperationsmöglichkeiten sowie gelebte Praxen werden hier in den Mittelpunkt gerückt. Auch dem BildungsRahmenPlan der Ämter der Landesregierung (2009) können neben den Richtlinien für den elementaren Bereich Faktoren einer gelingenden Transition wie u.a. das bewusste sowie zielgerichtete Zusammenwirken aller am Übergang beteiligten Personen, entnommen werden.

1.2 Ziele der Master-Thesis

Die literarische Recherche und gewissenhafte Beschäftigung mit dem Themenfeld Kooperation(en) beim Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule machen auf die bereits getätigten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen aufmerksam (siehe Kapitel 2). Durch die angestrebte Forschungsarbeit im Zuge der Master-Thesis sollen Blickwinkel der Eltern [vgl. Katschnig et al. (2018)] um jenen der Kindergartenpädagog*innen und Lehrkräften erweitert werden. Die Kooperation der Intuitionen Kindergarten und Volksschule betreffend kann aus der von Katschnig et al. (2018, S. 8) durchgeführten Studie entnommen werden, dass diese aus Elternsicht in Niederösterreich - verglichen mit jener in Wien und der Steiermark - am größten ist. Dies weckt wiederum das Interesse, in der eigenen Forschungsarbeit einem Stadt-/ Landvergleich nachzugehen. Auch Schluß und Andersen (2021, S. 91) machen in deren Ausarbeitung auf die geographischen Gegebenheiten aufmerksam, da sich Übergänge im ländlichen Raum anders darstellen als in der Stadt. Demnach sollen die geografischen Gegebenheiten in der Abschlussarbeit Berücksichtigung finden und neue Erkenntnisse bringen. Um eine Hypothese aufzustellen, ist es durchaus vorstellbar, dass sich die geographischen Gegebenheiten auf die Kooperationsmaßnahmen und die Anzahl der Kooperationen auswirken. Diese Annahme gründet darauf, dass das Geflecht der Kooperationspartner in Städten dichter ist als am Land. In Hinblick auf den damit eröffneten Diskurs bleibt es spannend herauszufinden, wie sich Kindergartenpädagog*innen, Lehrer*innen sowie Eltern der Vorschulkinder auf ihren zu durchlaufenden Transition einstimmen bzw. vorbereiten und welche Rolle Kooperationen hierbei einnehmen. Durch die vorangegangenen Aspekte und dem Erkenntnisinteresse wird vorläufig nachfolgende *Forschungsfrage* abgeleitet.

„Wie wird (die) Kooperation von Kindergarten und Volksschule beim Übergang beschrieben und welche Erkenntnisse lassen sich daraus im Vergleich mit der Fach-Literatur gewinnen.“

Ziel der Arbeit wird ist es, dass nach einer theoretischen Ausarbeitung des Themas Kooperation beim Übergang, ein Einbezug der Praxis durch Falldarstellungen eröffnet wird. Demzufolge soll mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse aus den qualitativ durchgeführten Interviews aufgezeigt werden, welche Kooperationen Einzug in die pädagogische Arbeit finden und wie sich diese aufgrund der geografischen Lage differenzieren.

1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik

Im institutionellen Kontext ist die Transition vom Kindergarten in die Volksschule als eine der ersten zu durchlaufenden Übergänge in der Bildungsbiografie eines jungen Menschen zu sehen und kann so als ein wesentliches Objekt bildungswissenschaftlicher Forschung gesehen werden (Lindner & Peer, 2019, S. 612). Übergänge können wie bereits eingangs erwähnt, erwartet oder plötzlich stattfinden und ziehen einen Wechsel der Lebensbereiche nach sich (Faust G. , 2013, S. 33). Damit sind Kinder (womöglich) mit Veränderungen in deren Rollen und / oder Identität konfrontiert, welche wiederum durch (starke) Gefühle begleitet werden können. Zur Aktualität der Thematik sei auf die gemeinsame Schuleingangsphase zu verweisen. Hierbei soll die Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Volksschule zu einem gelingenden Übergang beitragen. Der Einbezug der Familien am Übergang ist besonders wichtig. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Familie die einzige Konstante für die Kinder während der Übergangszeit ist. Die Master-Thesis ist in den Arbeitsbereich „Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation“ einzuordnen. Das Forschungsvorhaben gilt durchaus als bildungswissenschaftlich relevant, da Ergebnisse gewonnen werden, welche in weiterer Folge für die pädagogische Begleitung an der Nahtstelle Kindergarten und Volksschule von Interesse sind. Um die in der Praxis eingesetzten Kooperationen sowie deren Auswirkungen zu erheben, wird eine qualitative Forschungsmethode gewählt. Informationen zum methodische Vorgehen werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

1.4 Methodisches Vorgehen und Gliederung der Master-Thesis

Der Forschungsfrage wird mithilfe einer qualitativ durchgeführten Studie nachgegangen. Dazu werden narrative Interviews mit Kindergartenpädagog*innen, Lehrer*innen sowie Eltern in Niederösterreich geführt. Der Feldzugang erfolgt durch persönliche Kontaktaufnahme mit Kindergärten und Schulen sowie Eltern in den Bezirken St. Pölten Land und St. Pölten Stadt. Wünschenswert wäre es, in Summe 6 Interviews mit Pädagog*innen und 3 Interviews mit Müttern oder Vätern, deren Kinder sich im Übergangsprozess befinden, zu führen.

Der Kindergarten- und Schulalltag wird durch meine Forschung nicht gestört, die Interviews werden nach der Dienstzeit durchgeführt. Betreffend die forschungsethischen Standards wird die Freiwilligkeit sowie Anonymität (Anonymisierung der Transkripte) gewährleistet. Vor dem Beginn des Interviews wird der Interviewpartner gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, eine Kopie wird an die interviewten Personen ausgehändigt.

Die Interviews werden im Anschluss transkribiert und in Anlehnung an Nohl (dokumentarische Methode) einer Analyse unterzogen und ausgewertet.

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit rückt den Term ‚Transition‘ in den Mittelpunkt. Neben der Begriffsklärung wird die Transitionsforschung, das Transitionsmodell, eine theoretische Untermauerung, aber auch das Paradigma der (Dis-) Kontinuität und Resilienz beleuchtet. Das darauffolgende Kapitel rückt die Transition vom Kindergarten in die Volksschule ins Zentrum und es folgt eine ausführliche Ausarbeitung, welche von der Begriffsklärung bis zu Best-Practice Ideen reicht. Ebenso wird dem Thema Kooperation(en) am Übergang Platz gewährt. Im anschließenden empirischen Teil wird das Augenmerk auf die Datenerhebung und Methodenbeschreibung gelegt. Forschungsethische Aspekte werden hierbei nicht außenvorgelassen. Mit dem erworbenen Wissen wird der Weg zu der Auswertung der geführten Interviews und Schlussfolgerungen der Ergebnisse gebahnt. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse mit der Literatur verknüpft und diskutiert um in einem weiteren Schritt die Forschungsfrage zu beantworten. Im Abschließenden Kapitel werden neben zusammenfassenden Gedanken ein Fazit sowie ausblickende Ideen festgehalten.

2 Allgemeines zur Transition



Transitions invite us to turn our reality into opportunity. They are moments to connect to our essence and transform it into a gift.

(Kimberly Hunn)

Abbildung 1: Blätter Aufnahme T.S.

Transitionen sind aufgrund der Tatsache, dass sie in jedem Leben immanente Bestandteile einnehmen, jedermann bekannt und üben in weiterer Folge Vorstellungen in uns Menschen aus. Das Leben ist regelrecht von Veränderungen und stetigem Wandel geprägt. So unterschiedlich diese auch sind, sie alle haben einen Aufbruch von etwas Gewohntem und Vertrautem hin zu etwas Neuem (einer mehr oder weniger (un)bekannten Situation) gemein (Lotze, 2020, S. 319) (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 1). Die Fragen danach, was einen antreibt bzw. hilft um voranzukommen oder was uns zurückhält, ist hier zentral. Die Bewältigung der Transition ist ganz individuell (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 1). So üben jene Dinge, die einem Sorgen bereiten (unbewusst) Einfluss aus. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Seite ist anzuführen, dass es sich bei der Transition um ein entwicklungs- und familienpsychologisches Konzept handelt. Um diesen Aspekten näher auf den Grund zu gehen, soll nachfolgend der Begriffsklärung Platz eingeräumt werden.

2.1 Begriffsklärung

Der Term Transition stammt aus dem Lateinischen und wird mit den Wörtern Übergang, Durchgang übersetzt (Vollmer, 2017, S. 249). „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird“ (Griebel & Niesel, Transitionen, 2004, S. 35). Die erstmalige Verwendung des Begriffs geht auf Cowan zurück und beschreibt, dass Transitionen Auswirkungen auf die Neuordnung der psychischen Entwicklung und auf das Verhalten haben (Buse, 2017, S. 96f).

Unter Transitionen sind Lebensereignisse zu verstehen, die mit einer Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen einhergeht (individuelle, interaktionale, kontextuelle⁵) (Griebel & Niesel, 2004, S. 36; Niesel & Griebel, 2013, S. 288; Roßbach, 2006, S. 286; Textor, 2009, S. 1). Diese Übergänge können erwartet oder unerwartet zu Tage treten (Faust, 2013a, S. 33; Vollmer, 2017, S. 249). Das Kind erlebt eine Phase beschleunigter Veränderungen die mit einer besonders lernintensiven Zeit einhergeht (Griebel & Niesel, 2004, S. 35). Demnach werden unter dem Begriff Transitionen markante Wandlungsprozesse des Einzelnen und seiner Familie verstanden (Griebel, o.J., S. 2). Gennep 1999 (zit. n. (Lotze, 2020, S. 319) drückt den Wandlungsprozess so aus, dass Transitionen ein Dazwischen zeigen. Sie stehen regelrecht zwischen Abschiednehmen von dem Alten und jenen Anpassungsprozessen, dem Ankommen, in einem neuen Kontext. Nach Cowan (1991) und Welzer (1993) beide zit. n. (Lotze, 2020, S. 320) ist der Übergang als prozesshaftes Geschehen der Bewältigung von Veränderung im Lebenslauf zu verstehen.

Mit dem Begriff Transition wird darüber hinaus die theoretische Fundierung gekennzeichnet. Im wissenschaftlichen Kontext wird von Transitionen gesprochen und landläufig dem Term Übergang gleichgesetzt (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Darauf aufbauend kann im fachlichen Diskurs eine synonyme Verwendung des Terminus Übergang⁶ ausfindig gemacht werden (Niesel & Griebel, 2010 zit. n. Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Zimmerbauer (2017, S. 15) äußert hierzu jene Bedenken, dass unter dieser Begriffsbezeichnung ein einmaliges punktuelles Ereignis suggeriert werden kann. Dies ist keineswegs als solches zu betrachten, da es sich um prozesshafte Phasen handelt (Vollmer, 2017, S. 205).

Transitionen werden u.a. als „kritische Lebensereignisse (Filipp), Statuspassagen (van Gennep), Schnittstellen (Kutscha) oder Entwicklungsaufgaben (Havighurst) beschrieben“ (Fasching, 2019, S. 22). Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule stellt somit eine bedeutende Nahtstelle zwischen den eben genannten Institutionen, welche Forschung, Wissenschaft und Praxis beschäftigt, dar. Die Phase des Übergangs stellt alle Akteure vor Herausforderungen. Diese sollen als Entwicklungschancen genutzt werden. Als kritisches Lebensereignis kann sich eine Transition positiv oder negativ auf die (kindliche) Entwicklung auswirken (Griebel, 2007, S. 3; 2010, S. 117; o.J., S. 4; Vollmer, 2017, S. 249). In relativ kurzer Zeit finden wichtige Veränderungen und Anpassungen in vielen Bereichen statt. Kinder müssen sich an eine neue Situation anpassen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen

⁵ Siehe für weitere Erläuterungen Kapitel 3.2 ‚Zu den verschiedenen Rollen der Transition beteiligten Personen‘

⁶ Die vorliegende Arbeit stützt sich darauf und setzt die Termini Transition und Übergang gleichwertig ein.

Personen gestalten. Aus diesem Grund sind sie unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt. (Cowan, 1991 zit. n. Griebel & Niesel, 2018, S. 5; Vollmer, 2017, S. 249) Veränderungen in Status, Rolle sowie der Identität werden erfahrbar (Faust, 2013a, S. 33). Das Kind und seine Eltern sind sich im Klaren, dass sie eine veränderte Rolle einnehmen (Griebel & Niesel, 2004, S. 130)⁷. Griebel und Niesel (2004, S. 130) führen dazu aus, dass eine Transition auf der Ebene des Individuums durch einen erlebten Identitätswandel, einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit starken Emotionen und der Entwicklung neuer Kompetenzen gekennzeichnet ist. Aus biografischer Sicht sind Übergänge äußerst bedeutsam (Blaschke, 2012, S. 15; Buse, 2017, S. 87), da an ihnen normative Setzungen hervortreten und sie zu einer Herausforderung des biografischen Entwurfs werden (Demmer 2017, S. 16 zit. n. Zimmerbauer, 2017, S. 13). Jede einzelne Transitionssituation hat demnach ein normatives Moment inne. Die Berücksichtigung der individuellen Ressourcenlage und die individuelle Bewältigung der jeweiligen Situation kann eine Herausforderung darstellen.

Unter Transitionen werden weiters Ergebnisse definiert, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf eines Lebens unterbrechen und zu Brüchen führen⁸ (Buse, 2017, S. 97). Durch die Bewältigung dieser Brüche kommt es zu einem Erfahrungszuwachs (Buse, 2017, S. 97). Hiermit wird verdeutlicht, dass Brüche bzw. Diskontinuitäten durchaus Positives mit sich bringen können. Folglich wird mit dem Term Transition der prozesshafte Charakter und die individuelle Bewältigung des Übergangs durch das Subjekt hervorgehoben (Buse, 2017, S. 96).

Transitionen sind von Beginn an unserem Leben immanent und Teil des Wachstumsprozesses (Versin-Wenzler, 2015, S. 275, 279). Übergänge von einem Lebensabschnitt zum nächsten können aus dem Alltag (von Kindern) nicht mehr weggedacht werden (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Viele Transitionen gelten als unvermeidbar, sprich normativ – nahezu alle Personen einer Gesellschaft sind im Laufe ihres Lebens davon betroffen – andere, nichtnormative Übergänge, wiederum müssen nur von einem Teil der Menschen bewältigt werden. Bei nichtnormativen Transitionen sind weniger feste Erwartungen an die beteiligten Personen als auch marginale soziale Unterstützung spürbar (Griebel & Niesel, 2002, S. 11; Textor, 2009, S. 1). Der Schuleintritt ist als richtungsweisendes und kritisches Ereignis zu verstehen (Griebel & Niesel, 2002, S. 11), welcher, wie weitere Transitionen im Bildungssystem, im Rahmen einer Gruppe vollzogen wird. Es ist wichtig darauf zu verweisen, dass Übergänge womög-

⁷ Nähere Erläuterungen zur Rollenveränderung siehe: Kapitel 3.2 Zu den verschiedenen Rollen der Transition beteiligten Personen

⁸ siehe Kapitel 2.5 Paradigma der (Dis-) Kontinuität für weitere Ausführungen

lich subjektiv mit sehr unterschiedlichen Anforderungen verknüpft sind, die wiederum zu konträren Verarbeitungsformen in der individuellen Biographie führen können (Tillmann, 2013, S. 27).

Zu Transitionen im Kindesalter kommt es u.a. durch Veränderungen in der Familienstruktur, den Start in eine elementare Bildungseinrichtung oder den Übertritt in die nachfolgende Institution (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 22) (Walther, 2014, S. 22).

Im Lebenslauf Heranwachsender hat man es mit mindestens drei Arten von Übergängen zu tun:

- (a) Mit den natürlichen, zeitlich festgelegten und zu erwarteten [treten in allen Lebensalter auf (Kindheit, Kindergarten, Schule, Jugendzeit, Alter, Verlust von Menschen)],
- (b) mit den individuellen und ungeplant eingetretenen Ereignissen [treten in Krisen auf (Krankheit, Unfall, Arbeitslosigkeit, Umzug)] und
- (c) mit den entwicklungspsychologisch ausgelösten Veränderungen [kommen bei Sinnsuche, Um- und / oder Neuorientierungen zum Vorschein] (Tillmann, 2013, S. 17f) Heine (2014 zit. n. (Versin-Wenzler, 2015, S. 279). Die eben angeführten Transitionen sind, ihr Auftreten und ihre Bewältigung betreffend, mit gesellschaftlichen Erwartungen von ‚Normalität‘ verknüpft (Tillmann, 2013, S. 17f). Weiters können Transitionen durch Willkommens- oder Abschlussfeiern sozial markiert sein (Fasching, 2019, S. 22). Hier wird die Verbindung von Transition und Riten deutlich (Textor, 2009, S. 1). „Auf die Kinder bezogen wird angenommen, dass der Schuleintritt für sie mit tief greifenden [sic!], die Identität betreffenden Umstrukturierungen verbunden und von starken Gefühlen begleitet ist“ (Faust, 2013a, S. 33f). Auch im vom Amt der NÖ Landesregierung herausgegebenen Ratgeber für Eltern wird ausgeführt, dass der Schulbeginn bei den Kindern mit unterschiedlichen Gedanken und Gefühlen einhergeht (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 6).

Der Transititonsansatz begründet den Einbezug der Eltern und berücksichtigt ihre eigene Befindlichkeit als bewältigende Person von Übergängen (Griebel, o.J., S. 1). Dies begründet sich darin, da Eltern die Begleitung des Übergangsprozesses in den Vordergrund rücken und somit auch selbst eine Transition durchleben (Lotze, 2020, S. 320). Mit jedem Übergang geht ein Anforderungsprofil einher⁹. „In Übergängen werden die erworbenen Formen unseres verkörperten Lebensstils in Frage gestellt und müssen neu organisiert, reguliert und differenziert werden“ (Versin-Wenzler, 2015, S. 275). Die Feststellung von Transitionen ist mit individuellen Bedeutungszuweisungen verbunden (Fasching, 2019, S. 23). Demnach können Übergänge

⁹ Nähere Erläuterungen siehe Kapitel 3.5 Herausforderungen die mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule einhergehen.

nicht von vornherein als schwer oder leicht deklariert werden, geschweige denn ist eine (Höchst-)Anzahl der zu durchlebenden Transitionen festzusetzen (Fasching, 2019, S. 23).

Transitionen sind weiters entscheidende Weichenstellungen für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9). Aufgrund dessen hat die Bewältigung von Bildungsübergängen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern. Bestehende soziale Ungleichheiten können sich an den Bildungsübergängen verstärken. Demnach sind Akteure im Bildungssystem, die das Ziel der Bereitstellung von Chancengleichheit verfolgen, vor große Herausforderungen gestellt (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9). Griebel (2007, S. 1) verstärkt die Aussage dadurch, dass das Bildungssystem Übergänge zwischen Familien und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen vorsieht.

Transitionen sind nicht nur als Stufenbewältigung im Bildungssystem zu finden, sondern kommen, wie bereits erwähnt, auch als einschneidende Veränderungen in anderen Lebensbereichen vor (Tillmann, 2013, S. 17). Demzufolge gibt es Transitionen verschiedenster Art (Textor, 2009, S. 1). Im Übergang muss somit gelernt werden, was der neue Lebensabschnitt für die eigene Entwicklung bedeuten kann (Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Die weitere Entwicklung wird von diesen Vorgängen beeinflusst. Dies ist ein Mitgrund, weswegen sich die Forschung diesem Thema stellt (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7).

2.2 Transitionsforschung und ihre Ursprünge

Die Transitionsforschung kann als ein komplexes und heterogenes Forschungsfeld wahrgenommen werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 35). Dies liegt u.a. an der Vielfalt ihrer theoretischen Grundlagen sowie empirischen Untersuchungsgegenstände (Griebel & Niesel, 2004, S. 35). Durch die Verbindung theoretischer Vorgaben mit den empirischen Erkenntnissen entsteht für die Praxis eine Grundlage, um „Übergänge besser zu verstehen, konzeptionell zu durchdenken und dadurch notwendige pädagogische Überlegungen und Maßnahmen zu entwickeln“ (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Auswirkungen der biografischen und familiären Übergänge werden in den Blick genommen (Buse, 2017, S. 85). Einen weiteren gesellschaftlich, bildungspolitisch und wissenschaftlich motivierten Schwerpunkt der Transitionsforschung bildet die Fokussierung auf vertikale Übergänge im Bildungssystem (Buse, 2017, S. 85). Nicht außer Acht zulassen ist, dass dieses Forschungsfeld nicht nur die Bildungsinstitutionen ins Visier nimmt, sondern stets das familiäre Umfeld des Kindes miteinbezieht. Demzufolge handelt es „sich um ein entwicklungspsychologisches und familienpsychologisches Konzept“ (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7).

Welzer (1993) verortet die Transitionsforschung einerseits an der Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und gesellschaftliche Handlungsvorgaben sowie Handlungsanforderungen andererseits (Griebel, 2007, S. 1). Nicht zuletzt aufgrund der Vielfalt ihrer theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenstände ist die Transitionsforschung als ein ausgesprochenes komplexes und heterogenes Forschungsfeld anzusehen (Griebel & Niesel, 2018, S. 5).

Die theoretischen Grundlagen der Transitionsforschung setzen für das Transitionsmodell den Grundstein. Das Transitionsmodell wird als jene Möglichkeit gesehen, den Prozess des Übergangs von der Familie in den Kindergarten konzeptionell als auch praktisch umzusetzen (Griebel & Niesel, 2004, S. 76; Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Im nachstehenden Kapitel wird das Transitionsmodell näher beleuchtet.

2.3 Transitionsmodell

Vorwegzunehmen ist, dass auf keine einheitliche Theorie intentioneller Übergänge verwiesen werden kann (Hanke & Heim, 2010, S. 93). Der Theorieansatz stammt aus der entwicklungspsychologischen (Cowan, 1991) und der sozialpsychologischen (Welzer, 1993) Forschung. Mit dem Ansatz werden markante Veränderungen, die den Einzelnen, die gesamte Familie und ihr Lebensumfeld betreffen, bezeichnet (Griebel & Niesel, 1998, S. 3). Cowan (1991) entwickelte ein Familien-Transitionsmodell um Übergänge in der Familienentwicklung zu untersuchen und zugleich die Perspektive aller Familienmitglieder zu integrieren (Griebel & Niesel, 2002, S. 12). Ein Ausgangspunkt für die theoretische und empirische Erfassung von Transitionsprozessen kann im Transitionsmodell von Griebel & Niesel (2004, 2011) gesehen werden (Buse, 2017, S. 98).

Die subjektive Perspektive jeden Einzelnen, sein Weltbild und sein Selbstkonzept, das sich infolge einer Transition verändert, können Bestandteile eines Transitionskonzeptes sein (Griebel & Niesel, 2002, S. 12). Die Perspektive des Kindes gilt es zu berücksichtigen. Wichtig ist auch darauf zu verweisen, dass jede Transition seine spezifischen Inhalte hat. Das Transitionskonzept gilt sowohl für den Übergang in den Kindergarten als auch beim Eintritt in die Schule, sprich auch für Übergänge im Bildungswesen, als geeignet (Griebel & Niesel, 2002, S. 12) (Griebel & Niesel, 1998, S. 3).

Für die Bildung der theoretischen Grundlagen wurden verschiedene Theoriestränge herangezogen. Unter anderem kam es zur Zusammenfassung der Ansätze von
(a) Bronfenbrenner 1989,

- (b) der Bildungsforschung (Vollmer, 2017, S. 250),
- (c) der Stressforschung (Lazarus 1995),
- (d) der Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1995);
- (e) der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und
- (f) der Transitionsansatz, Verständnis von Lernen und Entwicklung als Ko-Konstruktion zu einem Modell (Buse, 2017, S. 98; Griebel & Niesel, 2004, S. 93; Niesel & Griebel, 2013, S. 288).

Der Transitionsansatz leistet einen entscheidenden Beitrag zur Überwindung von Übergangsschwierigkeiten (Griebel W. , 2012, S. 205). Neben den beteiligten Institutionen werden die Veränderungen, Anforderungen und Entwicklungen des Kindes aber auch die Eltern in den Blick genommen (Buse, 2017, S. 98; Hanke & Heim, 2010, S. 93; Griebel W., 2012, S. 205). Drauf aufbauend werden Impulse für die Übergangsgestaltung u.a. durch Einbezug der Eltern beim Schuleintritt entworfen. (Griebel W. , 2012, S. 205) Wie bei allem im Leben, so machen sich auch beim Transitionsansatz kritische Stimmen erkennbar (Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013, S. 22). Faust (2008, S. 3 zit. n. (Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013, S. 22) bringt zum Ausdruck, dass die Prämissen des Transitionsansatzes aufgrund des Bezugs zur Stressforschung und zur Theorie der kritischen Lebensereignisse die Belastungsfaktoren durch den Übergang überschätzen. „Der Transitionsansatz wird von dieser Position aus als eine Heuristik betrachtet, die zu stark Probleme des Übergangs fokussiert.“ (Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013, S. 22) Es kommt zu dem Vorschlag, das Transitionskonzept zu erweitern.

Das Transitionsmodell wird als Arbeitsinstrument für eine fachlich fundierte Transitionsgestaltung von der Familie in eine außerfamiliäre Einrichtung genutzt (Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Die damit einhergehenden Anforderungen können hierdurch genauer bestimmt werden. Weiters hilft es individuelle Ressourcen und Unterstützungsbedarfe zu erkennen. Darauf aufbauend werden passende pädagogische Angebote entworfen. (Niesel & Griebel, 2013, S. 288) Zum entwicklungspsychologischen Transitionskonzept haben Theoriestränge unterschiedlichster Art beigetragen. Wie im Kapitel 2.3 Transitionsmodell beschrieben, wurden zur Bildung der theoretischen Grundlagen verschiedene Theoriestränge herangezogen. Das nachfolgende Unterkapitel gewährt jenem Ansatz von Uri Bronfenbrenner (1981; 1989) exemplarisch Raum.

2.4 Theoretische Untermauerung durch Urie Bronfenbrenner hinblickend auf den Schulbeginn

In der einschlägigen Forschung findet Bronfenbrenners ökopsychologisches Modell (1981; 1989) der Systemebene allgemeine Anwendung (Griebel, 2010, S. 117). Der Ansatz von U. Bronfenbrenner (1979) thematisiert die Interaktion zwischen sozialen Systemen (Familie, vor-schulische Einrichtung und Schule) und begreift die Veränderung sowie die Anforderung als Diskontinuität (Griebel, 2010, S. 111). Demnach steht Lernen und Entwicklung im sozialen Zusammenhang (Hanke & Heim, 2010, S. 97). Die Entwicklung des Einzelnen geht mit umge-benden Einflüssen vonstatten und wird innerhalb des sozialen Kontextes verstehbar (Griebel & Niesel, 2004, S. 93), weswegen die Familie als Entwicklungshintergrund der Kinder in Be-trachtung miteinbezogen wird (Griebel, 2010, S. 117). Demnach soll das sozialökologische Modell aufzeigen, inwieweit Familie, Kindergarten und Schule einander wechselseitig beein-flussende Systeme darstellen (Buse, 2017, S. 90). Eine Bewältigung von Transitionen kann, wie bereits erwähnt, nicht auf das Individuum alleine bezogen werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 93). Alle relevanten Personen und soziale Systeme sind bei der Gestaltung des Übergangs zu berücksichtigen (Hanke & Heim, 2010, S. 97).

Bronfenbrenner erfasst Familie aufgrund der Tatsache, dass einzelne Individuen in mehrschich-tigen Umwelten leben, systematisch. So fächert Bronfenbrenner die Mikro- und Makro-Ebene weiter auf und beschreibt daraus folgend fünf Ebenen: Makro-, Exo-, Meso-, Mikro- und Chrono-Systeme, die als Subsysteme bezeichnet werden können. Dieses Konzept kann auf den Schuleintritt bezogen werden.

2.4.1 Systeme nach Bronfenbrenner

Das *Mikrosystem* ist das unmittelbare System, in dem eine Person lebt (Petzold, 2006, S. 57) (Griebel & Niesel, 2004, S. 85), sprich in unserem Beispiel ist das Kind in der (Klein-)Familie, den Kindergarten oder der Schule eingebettet (Buse, 2017, S. 91). Der Beitrag des Einzelnen hat Auswirkungen auf das ganze System (Griebel & Niesel, 2004, S. 85). Die Qualität der In-teraktionen innerhalb der Subsysteme wird nicht allein durch deren Mitglieder bestimmt, son-dern auch von anderen Systemeinflüssen. „Nach außen hin grenzt sich das Mikrosystem der Familie dadurch ab, dass sich die Familienmitglieder mit Außenstehenden anders verhalten als untereinander.“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 85)

Das *Mesosystem* stellt die nächst höhere Ebene dar. Sie beinhaltet die Bezüge zwischen den Mikrosystemen und stellt die Wechselbeziehungen in den Vordergrund (z.B. Beziehungen zwi-schen der Kernfamilie und der Familie der Eltern/ des Kindergartens/ der Schule) (Petzold,

2006, S. 57). Es kommt zur gegenseitigen Beeinflussung und Wechselwirkung der Beziehungen und Lebensbereiche. Demzufolge besteht ein Mesosystem aus Mikrosystemen und wird erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt (Buse, 2017, S. 91).

Das *Exosystem* setzt sich aus einem oder mehreren Mikro- bzw. Mesosystemen zusammen, in welchem das Individuum nicht handelt aber indirekt mit dem Individuum in Wechselwirkung steht. Als Beispiel kann hier die Schule der älteren Geschwister angeführt werden (Petzold, 2006, S. 57). Als weitere bedeutsame Umgebung ist z.B. auch die Arbeitswelt der Eltern anzuführen (Griebel & Niesel, 2004, S. 85). Zu dieser haben nur einzelne Familienmitglieder Zugang, aber sie übt Einfluss auf die ganze Familie aus (Buse, 2017, S. 92; Griebel & Niesel, 2004, S. 85).

Das *Makrosystem* bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge (Petzold, 2006, S. 57). Es kann als umfassende Systemebene gesehen werden, die die Familienpolitik, Gesetzgebung, gesellschaftliche Normen einbezieht und auf die geordneten Systemebenen auswirkt (Griebel & Niesel, 2004, S. 86). Unter anderem sind hier die Rahmenbedingungen für die Erziehung von Kindern, die Möglichkeiten der familienergänzenden Betreuung zu sehen (Petzold, 2006, S. 57). Interaktionen haben demzufolge weitreichende Konsequenzen für die Umwelt (Buse, 2017, S. 90). So haben beispielhaft Veränderungen in der Gesetzgebung Einfluss auf gesellschaftliche Systeme (Buse, 2017, S. 90). Weiters gehören allgemein gesellschaftlich geteilte Rollenerwartungen dem Makrosystem an.

Das *Chronosystem* bezieht die Zeitdimension mit ein, da sie für das Verständnis von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist (Petzold, 2006, S. 57).

Mit dem sozial-ökologischen Modell verfolgt Bronfenbrenner eine systemtheoretische Perspektive auf Transitionen. Mit dem Schuleintritt kommt es zur systemimmanenten und wechselseitigen Veränderung innerhalb der gemeinschaftlichen Systeme (Buse, 2017, S. 90).

Insbesondere die Systemperspektive scheint für die Thematik Übergang vom Kindergarten in die Schule von besonderer Relevanz (Buse, 2017, S. 90). Sie erlaubt die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Systemen am Schulanfang nachzuzeichnen und eröffnet dadurch ein besseres Verständnis auf der Systemebene für die Transition vom Kindergarten in die Schule.

Die Idee der miteinander verbundenen Lebenswelten als auch ihre wechselseitigen Wirkungen können aus der nachfolgenden Grafik gut abgelesen werden (Buse, 2017, S. 90).



Abbildung 2: Sozioökologisches Modell nach Bronfenbrenner Kollien, 2011 zit. n. Buse, 2017, S. 91

2.4.2 Schuleintritt als ökologischer Übergang

Die Transitionsforschung rezipiert Bronfenbrenners Ansatz vielfach als theoretische Hintergrundfolie. Auch der formale Eintritt in das Schulsystem zählt zu den ökologischen Übergängen. Der Schulanfang formiert das Exo- zum Mesosystem (Buse, 2017, S. 92).

Durch das Heranziehen des Modells nach Bronfenbrenner kann gezeigt werden, dass Kindergärten, Schulen und Familien drei Systeme sind, die alle unterschiedlichen Strukturen folgen und sich dennoch wechselseitig beeinflussen (Buse, 2017, S. 93).

In Anlehnung an Bronfenbrenner hat H. Nickel (1990) ein ökopsychologisches Modell zur Schulfähigkeit entworfen (Griebel & Niesel, 2004, S. 86). Unter Schulfähigkeit ist demnach ein Produkt der Interaktion mehrerer Ökosysteme zu verstehen. So ist erneut darauf zu verweisen, dass beim Schuleintritt die Familie, der Kindergarten und die Schule als Netzwerk eine Rolle spielen (Griebel & Niesel, 2004, S. 86).

Wird von Übergängen gesprochen, so geht es meist um eine deutliche Zäsur und nicht um einen kontinuierlichen, gemächlichen Wechsel. Denn ein alter Zustand wird verlassen und der Eintritt in einen neuen erfolgt (Tillmann, 2013, S. 17). Eine solche Transition hat eine zeitliche Struktur und beginnt Rath (2011, S. 12 zit. n. Tillmann, 2013, S. 17) zufolge mit einer Ablösung. Darauf folgt ein Dazwischen und schlussendlich tritt eine Angliederungsphase ein, bei welcher es um

Integration in den neuen Zustand geht (Tillmann, 2013, S. 17). Dem gegenüber steht das Paradigma der Kontinuität, sprich von gleitenden, sanften Übergängen. Im nachfolgenden Abschnitt sollen die Standpunkte der Kontinuität und Diskontinuität näher erläutert werden.

2.5 Paradigma der (Dis-) Kontinuität

Mitte der 1980er-Jahre stand das Paradigma der Kontinuität im Vordergrund. Die damit verbundene Strategie von sanften Übergängen wird als Kontinuitätsparadigma (Dollase 2000) bezeichnet (Griebel, 2010, S. 111). Die Taktiken eines gleitenden Übergangs, konnten sich in der Praxis nicht durchsetzen (Hacker, 2001 zit. n. Griebel, 2010, S. 112). Ein Schulsystemvergleich mit anderen Ländern wirft auf, dass die Diskontinuität im Bildungssystem nicht aufgehoben werden kann und, wie auch die Kontinuität, erkannt und pädagogisch genutzt werden soll. Diskontinuität gilt es nicht per se negativ zu betrachten (Buse, 2017, S. 97; Griebel & Niesel, 2004 zit. n. Griebel, 2010, S. 113), denn sie kann sich als produktiv entpuppen, wenn Kinder vor neue Herausforderungen gestellt werden (Hanke, 2011, S. 13) und mit intensiviertem Lernen reagieren (Buse, 2017, S. 97). Des Weiteren ist Diskontinuität ein Merkmal von Übergängen. Das Denken ‚im Interesse des Kindes‘ zu handeln scheint nach wie vor jenes zu sein, Brüche zu vermeiden (Griebel & Niesel, 2002, S. 61). Darauf aufbauend suchen Pädagog*innen reflexartig nach Modellen, Übergänge zu entschärfen bzw. ganz aus dem Weg zu räumen (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Hilfreich(er) wären jene Modelle, die Kinder, insbesondere jene mit erhöhtem Förderbedarf, gerade in diesen Übergangszeiten unterstützen (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Auch Bellenberg und Forell (2013, S. 9) fragen u.a. danach, wie Transitionen vorbereitet und begleitet werden, damit Buben und Mädchen diese nicht als Brüche erleben. Hier taucht erneut die Frage auf, weshalb Brüche in schulpädagogischen Veröffentlichungen negative Konnotation erfahren. Wie eingangs erwähnt, nehmen Transitionen einen Teil unseres Lebens ein. Sind sie demnach nicht auch zu einem gewissen Grad notwendig um sich u.a. (persönlich) zu entwickeln und versteckte Potentiale herauszulocken? Denn Transitionen können zu Herausforderungen führen und lassen einen daran, sprichwörtlich formuliert, wachsen. (Kulturelle) Anforderungen, Wünsche von Bezugspersonen als auch materielle Umgebungsbedingungen geben Entwicklungsanreize und Herausforderungen, die die individuelle Entwicklung fördern oder behindern können (Griebel & Niesel, 2004, S. 94). Die positive Entwicklung des Individuums wird als Entwicklungsoption

eingeschlossen (Buse, 2017, S. 97). Die pädagogische Aufgabe kann sowohl in der Vorbereitung dieser Phasen als auch in einer einfühlsamen und individuellen Begleitung gesehen werden (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7).

Tillmann (2013, S. 15) bringt eben angeführte Bedenken zur Sprache. Denn Übergänge bieten ihm zufolge auch Anregungs- und Entwicklungschancen. Es macht durchaus Sinn, sich der pädagogischen Herausforderung der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zur Transitionsbewältigung zu stellen. Demnach werden Vorläuferfähigkeiten und –fertigkeiten für die Schule sowie Basiskompetenzen, die Kindern erlauben mit Diskontinuität umzugehen und an ihnen zu wachsen, angestrebt (Buse, 2017, S. 97).

Schließt man alle Diskontinuitäten im Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule, so würde dies bedeutet, dass Schule wie Kindergarten und Kindergarten wie Schule sein müsste (Griebel & Niesel, 2002, S. 62). Die pädagogische Begleitung soll folglich jenem Anspruch nachkommen: „Soviel Kontinuität wie nötig“ (Griebel & Niesel, 2002, S. 62). Die Aufforderung liegt demzufolge darin, den herausfordernden Charakter der neuen Situation bei gleichzeitiger Vermeidung von Überforderung zu erhalten (Griebel & Niesel, 2002, S. 62). Dies entspricht wiederum den aktuellen Diskursen in der Transitionsforschung (Griebel & Niesel, 2004, S. 94).

Als wesentliche Aspekte der Transition können neben Identitätsveränderungen, Veränderungen der Beziehungen, der Rollen, das Auftreten starker Emotionen und das Erleben von Stress (Cowan et al. 1994, zit. n. (Griebel & Niesel, 1998, S. 3) gesehen werden. Alle zusammen ergeben ein Bild von Entwicklungsanforderungen (Welzer, 1993 zit. n. Griebel & Niesel, 1998, S. 3). Jener Aspekt der Rollen (-bilder) die sich durch die Transition ergeben, soll nachfolgend näher erläutert werden und eröffnet dem nachstehenden Unterkapitel Platz.

2.6 Die Übergangszeit und ihre Qualitäten

Mit der Transition geht eine grundlegende Änderung des Lebens und Lernens des Kindes einher, wodurch man von einem gravierenden Einschnitt sprechen kann (Faust G. , 2012, S. 12). Kummer (1998, S.49f zit. n. Versin-Wenzler, 2015, S. 279) zufolge liegt Übergangszeiten eine gemeinsame Struktur zugrunde: (Versin-Wenzler, 2015)

Form	Auflösung	Übergang	Neuformung
Vertrautheit	Abschied	Fremdheit	Vertraut werden
Gewohnheit	Ablösung	Unbekanntheit	Gewöhnung
Sicherheit	Risiko	Unsicherheit	Einübung

Tabelle 1: Struktur der Übergangszeiten mod. n. Versin-Wenzler, 2015, S. 279

Übergänge können strukturiert in Rituale und einer Gliederung in drei Phasen ausfindig gemacht werden (Buse, 2017, S. 97) (Zimmerbauer, 2017, S. 14). Die Phase des Abschieds, des Übergangs und der Anpassung. Durch diese Sichtweise wird der prozesshafte Charakter erneut erkennbar (Buse, 2017, S. 97). Die bisher vertraute, gewohnte und Sicherheit bietende Form beginnt sich aufzulösen. Es kommt zum Abschiednehmen und zugleich zur Annahme des Risikos, welches mit dem Verlust von Sicherheit zusammenhängt (Kummer 1998, 49f zit. n. Versin-Wenzler, 2015, S. 279). Jeder Übergang bringt spezifische Anforderungen mit sich. Dies ist der Grund weshalb mit Transitionen Umstellungen, Anpassungen, Chancen, Mut und Zuversicht aber auch Risiken, Unsicherheiten und Ängste einhergehen können (Zimmerbauer, 2017, S. 14). Die entstandene Diskontinuität ist dann aufgehoben, wenn der Mensch das Gleichgewicht wiedergefunden hat und das Leben kontinuierlich verläuft (Textor, 2009, S. 1). Die Phase der Transition (in welcher die alte Form nicht mehr ist und die neue noch nicht da ist) bringt Gefühle der Fremdheit und Unsicherheit, Gefühle der Neugier und Entdeckungslust mit sich (Versin-Wenzler, 2015, S. 279).

Die Übergangszeit stellt nicht gewohnte Qualitäten in den Vordergrund. Unter anderem gehören hier „erhöhte Sensibilität ...; größere Schutzlosigkeit und Verletzlichkeit; Wechseln zwischen unterschiedlichen ... emotionalen Qualitäten; Freiwerden von neuen, ungewohnten Kräften; Verfügbarwerden von Ressourcen aus dem bisher gelebten Leben; Entdecken von verborgenen Schätzen im eigenen Innern; Steigerung und Vertiefung von kreativem Potential“ aufgezählt (Versin-Wenzler, 2015, S. 280).

Die uns zuteilwerdende Lebensaufgabe besteht darin, sich von einer Lebensphase zur anderen weiter zu entwickeln und die damit einhergehenden Übergänge zu gestalten (Versin-Wenzler,

2015, S. 279). Die Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen regt die Entwicklung an (Niesel & Griebel, 2013, S. 288). In Transitionsprozessen verdichten sich Entwicklungsanforderungen und eine Reaktion mit intensiven Lernprozessen geht einher (Griebel, 2012 zit. n. Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Das Gestaltungsziel des Übergangsprozesses liegt in der (erfolgreichen) Bewältigung. Aus diesem Grund rückt das nachfolgende Unterkapitel die ‚erfolgreiche‘ Bewältigung in den Mittelpunkt.

2.7 Die ‚erfolgreiche‘ Bewältigung

Die Bewältigung der Transition wird nicht als Folge der Kompetenz der individuellen Person allein, sondern als Ergebnis des Zusammenwirkens aller an der Transition Beteiligten gesehen (Griebel, o.J., S. 4; Niesel & Griebel, 2013, S. 288). Dennoch ist u.a. die psychische Widerstandsfähigkeit¹⁰ von Kindern ausschlaggebend, wie die Transition gemeistert wird (Vollmer, 2017, S. 249).

Pädagogische Fachkräfte können u.a. beim Kompetenzerwerb (Selbstwirksamkeit, Beziehungsfähigkeit) helfen, Übergänge begleiten und als Gesprächspartner zur Verfügung stehen (Vollmer, 2017, S. 250). Schaupp (2012, 162 zit. n. Fasching, 2019, S. 22) führt an, dass die erfolgreiche Bewältigung der Transition als Eintritt in eine neue Bildungsinstitution, wie die Volksschule, einer Kompetenz des einzelnen Individuums als auch einer Kompetenz des sozialen Systems und deren Kooperation bedarf. Jede Transition ist für den Bildungsprozess von Bedeutung. Eine gelungene Transition stärkt Eltern und Kinder sowie deren Kompetenzen und ist eine gelungene Ausgangssituation für nachfolgende Übergänge (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 6; Buse, 2017, S. 98; Griebel & Niesel, 1998, S. 3; Roßbach, 2006, S. 286). „Bei einem Nichtgelingen sind Probleme bei der Bewältigung nachfolgender Übergänge zu befürchten“ (Griebel & Niesel, 1998, S. 3). Sind Kinder gefordert mehrere Übergänge zugleich zu bewältigen, so steigt das Risiko einer Überforderung (Griebel & Niesel, 1998, S. 3).

Ein erfolgreicher Übergang definiert sich durch das Fehlen größerer Probleme (Griebel & Niesel, 2004, S. 129) und bedeutet für Kinder größeres Selbstvertrauen, eine gute Beziehung zu und mit anderen Kindern und Erwachsenen, vermehrte Motivation und große Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (Griebel & Niesel, 2002, S. 17). Transitionen gelten darüber hinaus dann „als gelungen, wenn das Kind und seine Familie in der Lage sind, auf die Anforderungen des neuen Systems konstruktiv und selbstverantwortlich zu reagieren“ (Ämter der

¹⁰ Weitere Ausarbeitung hierzu siehe Kapitel 2.8 ‚Resilienz‘.

Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 22). Weiters steht ein erfolgreicher Übergang mit der Schulbereitschaft im Zusammenhang und erfordert vom Kind eine emotional, psychisch, physisch und intellektuelle Präsentation von Seiten des Kindes in der Schule (Griebel & Niesel, 2004, S. 129f). Buben und Mädchen sollen sich in der Schule wohlfühlen und in der Lage sein, schulische Angebote für deren kognitive, soziale, emotionale und psychische Entwicklung zu nutzen um in weiterer Folge einen Zuwachs an Kompetenzen zu gewähren (Hanke & Heim, 2010, S. 97). Dies ist bei gut vorbereiteten Kindern am wahrscheinlichsten. Ein guter Schulstart und -erfolg von Anfang an geht mit einer guten Schulleistung über die ganze Grundschulzeit einher (Griebel & Niesel, 2004, S. 130). Dies kann mit Eriksons Stufenmodell (1959) unterstrichen werden, welches sich über das ganze Leben erstreckt. Der Stufentheorie zufolge ist die Entwicklung an die Bewältigung von Aufgaben in sozial bestimmten, früheren und späteren Lebensabschnitten geknüpft (Griebel & Niesel, 2004, S. 90). Die erfolgreiche Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben bildet eine Voraussetzung für die Bewältigung der nächsten Stufen (Griebel & Niesel, 2004, S. 90). Greifen die einzelnen Bereiche ineinander, ist die Chance größer, dass diese Transitionsphasen angstfrei erlebt werden. Weiters ist das Fundament, um nachstehende Übergänge besser zu bewältigen, gelegt (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7). Unterschiede bezüglich der Übergangsbewältigung sind vom Grad der Mitbestimmung des Übergangs abhängig (Griebel & Niesel, 2004, S. 35).

Die erworbenen Kompetenzen an einem Übergang werden als Übergangsbewältigungskompetenzen bezeichnet (Buse, 2017, S. 97). Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung bedient sich der Anpassungsfähigkeit des Kindes, die wiederum über die soziale Unterstützung der Eltern und des Kindergartens gefördert wird (Griebel W., 2010, S. 113). Nach einer Zeit der Anpassung kann eine Reorganisation einsetzen, bis ein neues Gleichgewicht entsteht (Griebel & Niesel, 1998, S. 4).

Eine pädagogische Aufgabe ist darin zu sehen, Kinder mit Übergangsproblemen zu identifizieren und anschließend zu unterstützen. Tillmann (2013, S. 29) bringt seine Gedanken zur Aussprache und stellt dadurch in Frage, ob aus diesem Grund Übergangsprogramme für jedermann erforderlich sind. „Ist nicht gerade die Differenz in Anforderungen und Strukturen – also die Diskontinuität – ein Merkmal, das auch für Entwicklungsprozesse unverzichtbar ist?“ (Tillmann, 2013, S. 29).

Durch Beobachtungen, Erfahrungen und Fragen im Austausch mit anderen ist es Kindern möglich, sprachlich-kommunikative Kompetenzen zu vertiefen (Charlotte Bühler Institut, 2016, S.

16). „Breit gefächerte Sachkompetenzen, wie z.B. Medienkompetenz, mathematische Vorläuferfähigkeiten und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen wie lernmethodische Kompetenzen unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn“ (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 16).

Soziale Kontinuität ist für das Kind und deren Eltern besonders wichtig, so bemühen sich Eltern, dass Kinder, die einander schon kennen, zusammen in eine Klasse kommen (Griebel & Niesel, 2004, S. 128). Neben den Freunden erleichtert auch das Kennenlernen der Lehrpersonen vor dem Eintritt in die Schule den Übergang. Weiters wirken diese hilfreich bei der Verringerung von Ängsten und Unsicherheiten (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 16).

Das Geheimnis einer Gestaltung von gelingenden Transitionsprozessen liegt im langfristigen Denken und Gestalten einer Verzahnung des Kindergartens und der Volksschule (Fageth, 2017, S. 20). An dieser Stelle ist an den Abschnitt der Kooperation der beteiligten Institutionen unter Einbezug der Eltern¹¹ zu verweisen. Denn so kommt es zur gemeinsamen und anschlussfähigen Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse.

Veränderungen gehören, wie aus dem Kapitel 2 ,hervorgeht, nicht nur zu unserem Leben, sondern beeinflussen und prägen dieses. Mit dem Wandel geht der Wechsel von Vertrautem hin zu etwas Neuem einher (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 1). Entwicklungsaufgaben folgen auf Transitionen und stellen Kinder so vor die Anforderung neuer Anpassungsfähigkeiten (Wustmann, 2003, S. 111). Es kommt zur Konfrontation mit neuen Herausforderungen (Wustmann, 2003, S. 106). Für die Bewältigung gibt es kein Kochrezept und jeder bzw. jede geht anders an die Sache heran. Nicht nur die Art der Veränderung, sondern auch der Umgang mit dem momentanen Gleichgewichtsverlust – kann dieser gut ausgehalten bzw. überwunden werden – prägen das Erleben eines Übergangs maßgeblich (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 1). Viele Kinder entwickeln sich trotz Risiken (Trennungen der Eltern, Armutsprobleme in der Gesellschaft, ...) zu kompetenten, leistungsfähigen sowie stabilen Persönlichkeiten (Wustmann, 2003, S. 106). Dies weckte u.a. das Interesse von Forscher*innen und wird unter dem Term Resilienz diskutiert (Wustmann, 2003, S. 106). Im nachstehenden Kapitel erfolgt eine diesbezüglich Ausarbeitung.

¹¹ Vgl. Kapitel 3.6 ,Kooperation(en) (am Übergang)

2.8 Resilienz

Resilienz leitet sich aus dem Englischen ‚resilience‘ ab, worunter die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber Entwicklungsrisiken (biologisch, psychologisch oder psychosozialer Natur) zu verstehen ist (Vollmer, 2017, S. 61) (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 7) (Wustmann, 2004, S. 18). Resiliente Menschen besitzen die Fähigkeit mit belasteten Lebensumständen, Krisen, Veränderungen, Problemen und Stress (erfolgreich) umzugehen und lassen sich, umgangssprachlich ausgedrückt, von schwierigen Lebenssituationen (Armut, Alkoholismus der Eltern, Todesfälle, Risikobedingungen) nicht unterkriegen (Vollmer, 2017, S. 61) (Miller, 2009, S. 105) (Wustmann, 2003, S. 107). Dies hängt damit zusammen, dass sie von Grund auf positiver eingestellt sind (Moser, 2016, S. 36). Die Überwindung erfolgt durch das Heranziehen persönlicher und sozial vermittelter Ressourcen (Gartinger & Janssen, 2014, S. 424) und das Zurückgreifen auf Unterstützungsangebote (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 8). Resilienz gilt als Voraussetzung dafür, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln (Wustmann, 2004, S. 15). Im Vorschulalter haben Kinder die Gabe zu fühlen, dass sie über Kompetenzen (worunter u.a. soziale Kompetenzen, Selbstregulationskompetenzen fallen) verfügen, die es ihnen ermöglichen, Ereignisse zu bewältigen. Im Schulalter wird das ‚Fühlen‘ vom Wissen abgelöst. Resiliente Kinder besitzen in diesem Sinne ein positives Selbst-, Welt- und Menschenbild. Forscher*innen gehen davon aus, dass die Resilienzfähigkeit eine Kapazität darstellt, die im Laufe der Entwicklung durch eine Kind-Umwelt-Interaktion z.B. durch eine positive Beziehung zwischen dem Kind und den Bezugspersonen, Kultur, soziale Netzwerke und Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Volksschule erworben werden kann (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 9) (Wustmann, 2003, S. 111). Der Blick in den BildungsRahmenPlan von Kindergärten zeigt, dass die Arbeit an der persönlichen Stärkung von Kindern einen großen Stellenwert einnimmt (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 9), da die Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal ist (Miller, 2009, S. 105) (Wustmann, 2003, S. 111) (Gartinger & Janssen, 2014, S. 425). Die Resilienzfähigkeit ist weiters nicht als stabil und auf alle Lebensbereiche übertragbar anzusehen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 11). In der Entwicklung des Kindes kann sich resilientes Verhalten verändern (Wustmann, 2003, S. 111). Der Mensch selbst nimmt die Rolle des aktiven Bewältigers und Mitgestalters ein und hat in weiterer Folge „durch soziale Unterstützung und Hilfestellungen die Chance (...), mit den gegebenen Situationen erfolgreich umzugehen und ihnen nicht nur hilflos ausgeliefert zu sein“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 12). Hierin ist die gesellschaftliche Verantwortung in Zusammenhang mit der Förderung von Resilienz zu sehen (Gartinger & Janssen, 2014, S. 429).

Resiliente Vorbilder unterstützen bei der Entwicklung maßgeblich. Die Förderung von Resilienz soll, wie bereits erwähnt, früh ansetzen. Demzufolge ist es wichtig, dass Kinder bereits im Kindergarten- und Grundschulalter mit Bewältigungsformen vertraut gemacht werden (Kormann, 2007, S. 40). Beiden Institutionen kommen zentrale Funktionen zu (Miller, 2009, S. 108). Schutzfaktoren können besser aufgebaut werden, je früher daran gearbeitet wird. Im Sinne einer primären Prävention und der hohen Besuchsquote, können fast alle Kinder erreicht werden (Miller, 2009, S. 108f). Die Resilienzforschung untermauert dies und spricht Präventionsprogrammen im (vor-)schulischen Bereich große Bedeutung zu. Sie beschäftigt sich u.a. mit der Frage, was Kinder befähigt mit (belastenden, schwierigen) Situationen umzugehen. (Stundner, Kirchner, & Reis, 2010, S. 47). Hier kann unter anderem auf „Papilio, Kinder stärken! Prävention und Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung“ (PRiK) sowie „Fit und stark fürs Leben, Grundschule macht stark! Resilienzförderung in Grundschulen“ verwiesen werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, S. 63, 73ff). Kinder sollen Kompetenzen zur entwicklungsförderlichen Bewältigung von Übergängen vermittelt bekommen (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 10). Aufgrund der Tatsache, dass der Übergang in die Schule als normativer Übergang gilt (sprich als vorhersehbar), kann dieser unterstützend und zielgerichtet begleitet (z.B. durch die Schulvorbereitung und Kooperation zwischen Eltern und Institutionen) werden.

Das Resilienzkonzept ist vom Modell der Salutogenese nach Aron Antonovsky (1923-1994) geprägt und setzt aus diesem Grund an den Ressourcen des Kindes an (Wustmann, 2003, S. 109). Darin zeigt sich der Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten Sichtweise hin zur individuellen Förderung der Stärken, Ressourcen sowie Kompetenzen des Kindes (Wustmann, 2004, S. 15). Dies kann als wesentliches Merkmal erachtet werden. Das Konzept sieht vor, bereits im Vorfeld günstige Bedingungen [insbesondere im institutionellen Setting (Kindergarten, Schule)] für eine gesunde Entwicklung zu schaffen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 8). (Entwicklungs-)Übergänge kennzeichnen kritische Perioden, wo Kinder besonders anfällig für Störungen sind (Wustmann, 2003, S. 111). Das Kind steht u.a. beim Schulanfang vor Aufgaben und Anforderungen die es zu bewältigen gibt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 25). Das soziale Umfeld kann mittels unterstützender Begleitung bereits vor dem Übergang positiv auf den Übergangsprozess vorbereiten. Hier werden von Sturzbecher und Schmidpeter (2020, S. 4) fünf aufeinander aufbauende Phasen des Übergangsprozesses angeführt.

(a) Die Vorbereitungsphase: Mittels Gesprächen können gezielt übergangsrelevante Informationen übermittelt werden und Veränderungen werden hierdurch vorhersehbar. In der

(b) Separationsphase kommt es zum Abschied vom Gewohnten und gleichzeitig zum Bekanntwerden mit Neuem. Mit der

(c) Marginalphase beginnt der Schritt in das Unbekannte. Kinder befinden sich auf der Schwelle hin zur neuen Lebensphase. Die

(d) Aggregationsphase ist von der Gewöhnung an das ‚Neue‘ gekennzeichnet, denn Kinder gehen neue Beziehungen ein, werden mit neuen Strukturen und Gegebenheiten bekannt. Mit der

(e) Abschlussphase ist das Angekommensein in der neuen Lebenssituation gekennzeichnet. Demnach sind Beziehungen gefestigt und das Leben unter veränderten Rahmenbedingungen wird zur Gewohnheit. (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 4) Gut begleitete Übergänge können Griebel und Niesel (2011, S. 191) zufolge die seelische Widerstandskraft stärken.

Lösel und Bliesener (1990) haben in deren Forschungsarbeit zehn Resilienzfaktoren erarbeitet. Diese sind wünschenswerte Voraussetzungen zur Resilienzförderung und Bewältigungskompetenz (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 8f). Nachfolgend werden die zehn Faktoren sinngemäß angeführt.

- (1) stabile emotionale Beziehung zum Elternteil;
- (2) soziale Unterstützung z.B. Anerkennung durch außerfamiliäre Personen;
- (3) ein u.a. unterstützendes, wohlthuendes und offenes Erziehungsklima;
- (4) Rollenvorbilder für Bewältigungsverhalten bei Belastungen;
- (5) einen Ausgleich zwischen Verantwortlichkeiten und Forderungen;
- (6) Kompetenzen kognitiver Natur;
- (7) Persönlichkeitsmerkmale, die sich positiv auf das Bewältigungsverfahren auswirken wie u.a. Frustrationstoleranz, Flexibilität und Humor;
- (8) Selbstachtung und Selbstwirksamkeitserfahrungen;
- (9) Stress zu bewältigen anstatt diesen zu vermeiden;
- (10) „die Erfahrung von Sinnhaftigkeit, Struktur und Bedeutung in der eigenen Entwicklung“ (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 9).

In Anbetracht auf die vorangegangenen Zeilen und die Wichtigkeit der Institution Kindergarten ist der Punkt (4) der Vorbildfunktion hervorzuheben. Er ist nicht nur von besonderem Interesse, sondern hat aus folgendem Grund große Wichtigkeit: Wenn Kinder ihre Bezugspersonen erleben wie diese mit Belastungen umgehen und sie als Vorbild nehmen, haben sie die Möglichkeit, Resilienz zu erwerben und sind in weiterer Folge für deren eigene Transitionen gerüstet (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020, S. 9). Darin wird verstärkt zum Ausdruck gebracht, dass Resilienz und die Bewältigung von Transitionen aus dem Zusammenspiel des Kindes mit seiner

Umwelt entstehen. Sie sind jedoch weder allumfassend noch lebenslänglich stabil (Wustmann, 2003, S. 111). Weiters kann der Stellenwert des Kindergartens bei der Förderung von Resilienz darin gesehen werden, dass ihm die Möglichkeit einer frühzeitigen, lang andauernden, intensiven und umfassenden Stärkung und Unterstützung schwerer Lebensumständen gegeben ist (Wustmann, 2004, S. 143). Da die elementare Bildungsinstitution einen Zugang zur Familie hat, wird eine Kombination von kind- und familienorientierter Förderung möglich (Wustmann, 2004, S. 143).

Um dem Thema der vorliegenden Forschungsarbeit weiter nachzugehen, stellt das Kapitel 3 nun wie zu erwarten den Übergang von der elementaren Einrichtung in die Volksschule ins Zentrum.

3 Transition vom Kindergarten in die Volksschule

Die Transition in die Volksschule gilt, wie bereits im Kapitel 2.1 Begriffsklärung angeführt, als normativer Übergang (Lotze, 2020, S. 320). Dies gründet darauf, da die Transition aufgrund der Schulpflicht für die meisten Kinder zum gleichen Zeitpunkt, nämlich rund um die Vollendung des sechsten Lebensjahres eintritt (Lotze, 2020, S. 320). Der Übergang zum Schulkind wird von Seiten der Gesellschaft begrüßt und unterstützt (Griebel & Niesel, 2004, S. 123). Familie, Kindergarten und Schule können mit allgemeinen, gesellschaftlich definierten Strukturmerkmalen gekennzeichnet werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 92). Die Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule, sowie die Bemühung anschlussfähiger Bildungswege ist in der aktuellen gemeinschaftlichen Debatte als zentrales Thema zu sehen (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9). Anstoß für Diskussionen lieferte der Pisa-Schock, welcher u.a. der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg große Bedeutung zuschrieb. Bildung als Rohstoff für wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit des Landes wurde abermals neu entdeckt (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9).

Transitionen sind individuell und werden auch als solche erlebt. Sie sollen für Eltern und Kinder als wertschätzender Prozess gestaltet werden, welcher vom pädagogischen Fachpersonal unterstützt und begleitet wird (Gruebel, 2017, S. 26). Individualisierungstendenzen haben zu zunehmender persönlichen und heterogenen Gestaltung der Übergänge beigetragen (Zimmerbauer, 2017, S. 14). Alle beteiligten Systeme, sprich in unserem Fall die Familie, der Kindergarten und die Schule, übernehmen für das Gelingen von Transitionen Verantwortung (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 22). Bezüglich des sozialen Umfelds bedarf es einer Umstrukturierung. Hier soll auf die Rahmenbedingungen in der Familie, dem Kindergarten und der Volksschule verwiesen werden. Aber auch die individuellen Faktoren in Hinblick auf Leistungserwartungen und soziale Beziehungen zwischen den Eltern und den Bezugspersonen in der Schule sind in den Blick zu nehmen (Blaschke, 2012, S. 15; Hanke, 2011, S. 13). Mit der Umstellung stehen Kinder vor der Aufgabe sich in Ordnungen, Regeln und Anforderungen eines neuen und bisher weitgehend unbekannten sozialen Feldes einzufinden (Blaschke, 2012, S. 15; Faust, 2013b, S. 63). Der Schulanfang geht jedoch nicht nur für das Kind, sondern auch für seine gesamte Familie mit einer tiefgreifenden Veränderung der Lebenszusammenhänge und einem biografischen Abschnitt einher (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 15; Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013, S. 22; Griebel, 2010, S. 115; Gruebel, 2017, S. 25). Demzufolge kann angeführt werden, dass sich Eltern und Kinder auf einer ähnlichen Reise befinden, die jedoch unterschiedliche Herausforderungen und Chan-

cen für sie bereitstellt (Gruebel, 2017, S. 25). Bei Eltern können sich eigene biografische Erfahrungen von Übergangssituationen und Bildungsinstitutionen, die positiv oder negativ besetzt sind, in den Vordergrund drängen und zum Schuleintritt rekontextualisieren (Buse, 2017, S. 87; Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10). Dies kann dazu führen, dass sich Eltern regelrecht in ihren Schulalltag als Kind zurückversetzt fühlen. Gemachte Erfahrungen bestimmten so die Beziehung zu den Lehrkräften unbewusst (Buse, 2017, S. 88).

In weiterer Folge kommt es zu Entwicklungsherausforderungen (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 15; Griebel & Niesel, 2004, S. 121). Um diese Herausforderungen, die wiederum als Chance zu sehen sind, zu bewältigen, sind differenzierte Transitionskompetenzen notwendig. Hier sind zum Beispiel die sozial-kommunikative Kompetenzen, aber auch personale Kompetenzen wie Resilienz¹², Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen anzuführen. Bewältigungsstrategien, die die Veränderung einer stresserzeugenden Situation zum Ziel haben, wirken unterstützend (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 15). Passen die Konzepte vom Kindergarten und von der Schule zueinander, wird ein Kindergartenkind rascher zu einem Schulkind (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10).

Kinder die eine Transition von einer Bildungseinrichtung zu einer anderen durchleben, sind einerseits in der ‚alten‘ Institution die Großen und können demnach schon sehr viel, andererseits sind sie zugleich Anfänger (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10). Sie bringen erwartungsvolle Vorfreude mit sich und starten selbstsicher und optimistisch in die Schule (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 6; Faust, 2013b, S. 63; Textor, 2009, S. 5). Der Drang Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen ist sehr groß (Wustmann C. , 2012, S. 670). Demnach kann Optimismus zum Schulanfang als eine starke soziale Erwartung gesehen werden (Griebel W. , o.J., S. 5; Griebel & Niesel, 2004, S. 128). Nichts desto trotz macht sich eine ungenaue Vorstellung von ‚Schule‘ bei werdende Schüler*innen breit (Textor, 2009, S. 5) und Unbehagen drückt sich aus (Wustmann C. , 2012, S. 670). Dieses Unbehagen kann auf die mit der Transition einhergehenden Ungewissheit des zu erwartenden zurückzuführen sein (Wustmann C. , 2012, S. 670). Mit dem Schulbesuch beginnt ein Pendeln zwischen den Lebenswelten Familie und Schule (Bronfenbrenner zufolge sind sie als Mikrosysteme zu verstehen, siehe hierfür 2.4 Theoretische Untermauerung durch Urie Bronfenbrenner hinblickend auf den Schulbeginn) (Griebel & Niesel, 2002, S. 30). Über-

¹² Vgl. Kapitel 2.8 ‚Resilienz‘

gang vom Kindergarten in die Schule bringt eine Veränderung auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene, die es von dem Kind zu bewältigen gilt¹³. Als Entwicklungsaufgaben sind die zu erbringenden Anpassungsleistungen und verdichteten Lernprozesse anzuführen. (Griebel & Niesel, 2004, S. 92) Das ganzheitliche Lernen ohne jeglichen Leistungsdruck geht zu einem kognitiven, wo u.a. das Einbringen bestimmter Leistungen im Curriculum festgemacht ist hinüber (Blaschke, 2012, S. 15).

Die Dauer des Transitionsprozesses variiert von Kind zu Kind (Lotze, 2020, S. 320). Griebel und Niesel (2011, S. 18 zit. n. (Lotze, 2020, S. 320) führen eine zeitliche Spanne von einem halben Jahr bis zu zwei Jahren an. Es liegen vereinzelt Studien zum Erleben und zur Bewältigung des Übergangsprozesses aus der Kinderperspektive, die eigentlichen Akteure des Übergangs, der Eltern, Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen vor (Hanke & Heim, 2010, S. 93). Beelmann (2000), um beispielhaft einen Autor zu nennen, beschäftigte sich mit dem Einfluss familiärer und individueller Faktoren bezüglich des Gelingens des Schuleintritts (Hanke & Heim, 2010, S. 93). Zieht man Rank (2007 zit. n. Hanke & Heim, 2010, S. 96) hinzu, so kann angeführt werden, dass Kooperation im Rahmen der pädagogischen Übergangsgestaltung von den beteiligten Personen (-kreisen) nicht per se positiv konnotiert wird.

Wichtig ist, dass wir uns vor Augen führen, dass der Wechsel vom Kindergarten in die Schule aufgrund des Übergangs in ein höheres System als vertikal bezeichnet werden kann. Er wird als Einschnitt der besonderen Art für die gesamte Familie wahrgenommen und ist darüber hinaus von einer langen Übergangsphase geprägt, die durch zahlreiche Rituale, besonderen Aktionen und einem Statuswechsel der Kinder sowie Herausforderungen gekennzeichnet ist (Gruebel, 2017, S. 24). Einen gelingenden Transitionsprozess zu gestalten, stellt alle Beteiligten vor Herausforderungen (Fageth, 2017, S. 21). Kindergarten und Volksschule sind geschichtlich unterschiedlich entstanden und Unterschiede machen sich erkennbar. Es ist von Bedeutung, dass das Augenmerk auf die Gemeinsamkeiten gerichtet wird. Sowohl im BildungsRahmen-Plan als auch im Volksschullehrplan wird jene pädagogische Grundhaltung fokussiert, die auf Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen aus ist. (Fageth, 2017, S. 21) Die nachfolgenden Kapitel gewähren den beteiligten Institutionen ausreichend Raum. Der Fokus wird aufgrund der durchgeführten empirischen Forschung auf das Bundesland Niederösterreich gelegt.

¹³ Siehe Kapitel 3.2.1.2 ‚Anforderungen an das werdende Schulkind‘

3.1 Institutionen Kindergarten und Volksschule

Kindergärten und Volksschulen stellen für viele Stunden des Tages den Lern- und Lebensort von Kindern dar und beeinflussen so deren Lernbiografie maßgeblich (Geene & Borkowski, 2009, S. 156). In Erziehungspartnerschaften mit Eltern wird Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen die Aufgabe, Buben und Mädchen auf ihrem Weg zu begleiten und zu unterstützen, zugeschrieben (Geene & Borkowski, 2009, S. 156). Beide Bildungseinrichtungen haben im gesellschaftlichen Leben Ansehen. Personell, curricular und räumlich sind sie voneinander getrennt u.a. (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012, S. 71). Blaschke (2012, S. 26) weist auf den Prozess beidseitiger Annäherung hin, demzufolge befinden sich Kindergarten und Grundschule in einer Phase der Veränderung. Dem Ansatz einer Öffnung des Unterrichts, im Sinne von Freiarbeiten, Wochenplan- oder Projektarbeiten kommt besondere Bedeutung zu. (Blaschke, 2012, S. 26)

Kindergärten sind in (Nieder-) Österreich klar von den Schulen getrennt und erfahren eine stärkere Betonung der Sozialisations- und Betreuungsfunktion. Die Bildungsfunktion ist hintenangestellt. (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198).

3.1.1 Kindergarten (elementarpädagogische Einrichtung)

Als Kindergarten gelten dem NÖ Kindergartengesetz 2006 §2 zufolge „jede Einrichtung, in der Kinder frühesten vom vollendeten 2,5. Lebensjahr bis zum Schuleintritt (...) durch hierzu befähigte Personen (...) gebildet, erzogen und betreut werden.“ Demzufolge sind Kindergärten als zentrale gesellschaftliche Orte wahrzunehmen. Neben öffentlichen Kindergärten sind auch in Niederösterreich Privatkinderärten zu finden. Es verzeichnet sich ein Unterschied beim Erhalter bzw. des Trägers. Der Kindergarten nimmt neben dem Elternhaus einen wesentlichen Lebensraum des Kindes ein (Koslowski, 2009, S. 124). Er gilt als grundlegender Sozial-, Lern- und Entwicklungsort für Kinder und wird mit einer hohen Frequenz, u.a. um Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben nachzukommen, besucht (Beher, 2006, S. 312) (Stanzel-Tischler, 2013, S. 197). Die Zahl der Kindergartenbesucher steigt mit zunehmendem Lebensalter (Textor, 2006, S. 11). Dies untermauern die Daten vom Kindergartenjahr 2020/2021. Die Betreuungsquote bei den 3-Jährigen liegt bei 86,6%, bei den 4-Jährigen können 94% verzeichnet werden und bei den 5-Jährigen besuchen 97,4% eine Institution (Austria, 2020). Der Besuch des Kindergartens ist, bis auf das letzte Kindergartenjahr, welches für alle Kinder verpflichtend zu absolvieren ist, freiwillig (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9; vgl. Bundesgesetzblatt I Nr. 99/2009, zit. n. Stanzel-Tischler, 2013, S. 197). Das *letzte verpflichtende Kindergarten-*

jahr ist unter dem Gesichtspunkt der Ausweitung des Bildungsangebots (frühe sprachliche Förderung) aber auch in Richtung Errichtung einen bundesweiten vorschulischen Bildungsplan zu sehen und ist seit 2009 verpflichtend zu absolvieren. Demzufolge sind im Jahr vor Beginn der Schulpflicht Kinder dazu angehalten, einen Kindergarten zu besuchen (Nö Kindergartengesetz, 2006, § 19a). Der Zugang zum Bildungsangebot sorgt für mehr Chancengleichheit. Kinder werden beim Übergangsprozess pädagogisch begleitet (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 8; Stanzel-Tischler, 2013, S. 198). Im Hinblick auf den bevorstehenden Übergang in die Schule sowie für die Vorbereitung ist dem letzten (verpflichtenden) Kindergartenjahr große Bedeutung zuzuschreiben. Der Kindergartenbesuch ist für Kindergartenkinder wochentags in der Zeit von 7.00 Uhr bis 13.00 Uhr kostenfrei (Nö Kindergartengesetz 2006 §25). Kinder sollen während der Bildungszeit für mindestens 20 Wochenstunden, nach Möglichkeit im Rahmen der Bildungszeit, an mindestens vier Tagen der Woche anwesend sein (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 8; (Bäck & Fajtak, 2012, S. 759; Nö Kindergartengesetz 2006 §19a (5)). Hierdurch wird u.a. der Bildungsauftrag des Kindergartens in der heutigen Gesellschaft sichtbar (Bäck & Fajtak, 2012, S. 759). Kindergärten kommt der Auftrag, familienergänzend tätig zu werden, zu. Demzufolge leiten sich ihre inhaltlichen und strukturellen Angebote neben der Situation und den Bedürfnissen der Eltern auch von der Wirtschafts- und Bildungspolitik ab (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 358) (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198). Politische Einflüsse, Gesetze und Rahmenbedingungen werden durch die Landesgesetzgebung geregelt. Beispielhaft kann auf die Verlängerung der Betreuungszeiten, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten, hingewiesen werden (Strätz, 2010, S. 70), sodass manche Kinder bereits mehr Stunden im Kindergarten als in der Familie verbringen (ausgenommen sind Schlafenszeiten) (Textor, 2006, S. 11). Aus diesem Grund nehmen Kindergärten einen festen Bestandteil der Normalbiografie von Buben und Mädchen vor der Schule ein (Rauschenbach, 2010, S. 23). Austausch mit Eltern ist hierfür eine unabdingbare Voraussetzung (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 358). Zusammenfassend sei anzuführen, dass die Kindergartenjahre als unverzichtbar für die individuelle Entwicklungs- und Bildungsbiografie des Kindes gelten (Griebel & Niesel, 2004, S. 44).

Die Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule sind Blaschke (2012, S. 16) zufolge auf der Geschichte und den gesellschaftlichen Auftrag sowie Erwartungen an die Institutionen zurückzuführen. In den letzten Jahren stieg die Bedeutung der frühen Bildung (-serfahrungen) an (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 387) (Gruebel, 2017, S. 25), dies rührt u.a. daher, dass der Bildungsbegriff vermehrt mit der Phase der frühen Kindheit in Verbindung gebracht wird. Aber

auch die Wahrnehmung, dass Bildungs- und Lernprozesse schon vor dem Schuleintritt beginnen, trug dazu bei. (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198) (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 10). Unter dem Schlagwort ‚Bildung von Anfang an‘ wird zum Ausdruck gebracht, dass bereits mit der Geburt Bildungsprozesse beginnen (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 11). Das Kind gilt von Geburt an als neugierig und will die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen sowie verstehen (Koeppel, 2009, S. 76) (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2). Auch Seckinger (2010, S. 201) betont in seinem Beitrag, dass sich die Aufgabe des Kindergartens ausgeweitet hat und der Bildungsauftrag in der Trias ‚Bildung – Erziehung – Betreuung‘ eine zunehmende Bedeutung verspürt. Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, zufolge wird die Institution Kindergarten wird vermehrt als Bildungseinrichtung wahrgenommen (2014, S. 7). Daraus kann man schlussfolgern, dass der Kindergarten neben dem Betreuungsauftrag auch einem Bildungsauftrag nachkommt (Fageth, 2017, S. 19) (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9) (Strätz, 2010, S. 70), die Vorbereitung auf den späteren Schulbesuch ab dem ersten Kindertag beginnt (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 8) und so auch als essentieller Teil des Bildungssystems gilt (Fageth, 2017, S. 19). Dies unterstreichen Niesel und Griebel (2013, S. 292), indem sie den Wechsel des Anspruchs an die Kindertagestätten von der Betreuungseinrichtung hin zur Bildungseinrichtung anführen. Dieser Aussage ist kritisch zu entgegnen, da die Bildung im Kindergarten stets gegeben war. Die Einigung der Bundesländer auf einen BildungsRahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009) weist auf die verstärkte Bildungsorientierung hin. Das Lernen im Kindergarten erfolgt nach einem ganzheitlichen Verständnis. Kinder begreifen deren (Um)Welt und ihr tägliches Handlungsfeld mit allen Sinnen (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9). Trotz der Vielzahl der Konzeptionen bleibt sowohl der kindzentrierte Ansatz als auch jener, der an Alltagserfahrungen anknüpft, bestehen (Blaschke, 2012, S. 17). Das Kind wird aktiver Gestalter seiner Bildungsprozesse und die Bereitstellung fördernder Umgebung rückt ins Zentrum der elementaren Didaktik (Blaschke, 2012, S. 17). Besondere Aufmerksamkeit kommt in der Elementarpädagogik dem Raum zu (Blaschke, 2012, S. 24). In fachlichen Diskursen wird dem diesem die Metapher des dritten Erziehers zugeschrieben¹⁴. Eine spielerische Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Umwelt führt Kinder zu offenen Bildungs- und Lernprozessen (Schmidt 2004, S. 190 zit. n. (Blaschke, 2012, S. 24) (Koeppel, 2009, S. 74) (Kluczniok &

¹⁴ An dieser Stelle sei auf die Reggio Pädagogik gegründet von Loris Malaguzzi zu verweisen. Nach dem pädagogischen Ansatz nimmt der Raum als dritter Erzieher einen erheblichen Stellenwert ein.

Roßbach, 2010, S. 133). Darüber hinaus ist Lernen und Bildung immer in einen sozial hergestellten Kontext eingebunden, an welchen andere Personen indirekt als auch direkt beteiligt sind (Kluczniok & Roßbach, 2010, S. 133). Pädagogischen Fachkräften kommt hierbei eine führende Rolle zu, sie können über ihr Handeln und gesetzte Angebote Kinder in ihren Lern- und Bildungsprozessen regelrecht lenken (Kluczniok & Roßbach, 2010, S. 133). Dies bedarf einer pädagogischen Kraft die systematisch plant, gestaltet und Kindern dadurch Erfahrungsmöglichkeiten für deren Bildungsprozesse bietet (Kluczniok & Roßbach, 2010, S. 133). Es tut sich aufgrund der Tatsache, dass beide Bildungsstufen (Kindergarten und Volksschule) zur individuellen Förderung jedes Kindes verpflichtet sind, die Frage auf, welche Kompetenzen für den schulischen Erfolg in der Frühpädagogik sinnvollerweise gefördert werden sollen und wie eine Anschlussfähigkeit frühpädagogischen und schulischen Lernens gesichert werden kann (Niesel & Griebel, 2013, S. 293).

Textor (2006, S. 20) fasst zusammen, dass Bildung im Elementarbereich nichts mit schulischer Wissensvermittlung zu tun hat. Sie soll vielmehr einen Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeit, Identität und Selbstbewusstsein leisten und Einstellungen zum Lernen, soziale Umgangsformen, Schlüsselqualifikationen, Denkgewohnheiten, Wissensgrundlagen, Weltverständnis, Lebenssinn u.v.a.m. vermitteln. Bildungsprozesse finden als soziale Prozesse unter Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen statt. Bildung ist demnach mehr als Lernen und

(a) umfasst das Wissen und die Fähigkeiten der gesamten Persönlichkeit und

(b) verbindet Kompetenzen der verschiedenen Bereiche zur individuellen Einheit (Koeppel, 2009, S. 74). Bildung entsteht in einem Prozess welcher sich stets erweitert, ergänzt und neugestaltet. Achtung, Wertschätzung und Akzeptanz des Kindes als Mensch durch den Erwachsenen üben Einfluss auf die Qualität des Selbstbildungsprozesses aus. Die Kinder erleben sich als selbstwirksam und bauen ihre Identität auf. (Koeppel, 2009, S. 74) Mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt die frühe Förderung sprich der Bildungsprozess (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 8; Wehner & Pohlmann-Rother, 2012, S. 72). Diese Vorbereitung kann sich positiv auf die Kompetenzentwicklung in der Volksschule auswirken und den Übergang weg von einem spielerischen hin zum schulischen Lernen erleichtern. Die Bedeutung der Frühpädagogik / Vorschulpädagogik und deren Beitrag zum Bildungserfolg wird im Nationalen Bildungsbericht (2006, S. 33) zum Ausdruck gebracht (Hanke & Heim, 2010, S. 91). Sturzbecher und Schmidpeter (2020, S. 3) weisen weiters aus, dass der Übergang (leichter) gemeistert wird, wenn Kinder bereits mit Lernkompetenzen in die

Schule starten¹⁵. Der Kindergarten vertritt jene pädagogische Grundhaltung, Kinder durch positive Rückmeldungen und wertschätzende Kommentare in ihren Tätigkeiten zu unterstützen (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10). Leistungsvergleiche mit anderen Kindern bleiben außen vor. (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10)

Die gesetzlichen Grundlangen sind im Niederösterreichischen Kindergartengesetz 2006 verankert. Öffentliche Kindergärten sind von der jeweiligen Gemeinde zu errichten und zu erhalten. Das Land Niederösterreich verpflichtet sich zur Bereitstellung einer Kindergartenleiterin bzw. eines Kindergartenleiters, der Sendung der erforderlichen Anzahl an Pädagog*innen, ggf. einer interkulturellen Mitarbeiterin bzw. eines interkulturellen Mitarbeiters sowie einer (ambulanten) Sonderkindergartenpädagogin. (NÖ Kindergartengesetz 2006 §5 (2) (3))

Die Kinderbetreuer*innen und bei Bedarf Stützkräfte sind von dem Kindergartenerhalter zu bestellen und unterstützen die/ den Pädagog*in während der Bildungszeit. (NÖ Kindergartengesetz 2006 §5 (4))

3.1.1.1 Pädagog*innen im Elementarbereich

Betz (2013, S. 259) zufolge tut sich darüber hinaus die Frage auf, ob Benachteiligungen nicht außerhalb des Bildungssystems und bereits vor dem Schuleintritt entgegengetreten werden könnte. Um als Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge zu arbeiten, ist eine entsprechende Ausbildung und laufende Fortbildungen im Ausmaß von mindestens zwei Tagen pro Jahr (§ 5 Abs. 6) von Nöten. Die Arbeitszeit einer gruppenführenden Pädagogin bzw. eines gruppenführenden Pädagogen gliedert sich gem. § 24 in 20 Bildungsstunden, 13 Erziehungs- und Betreuungsstunden, fünf Vorbereitungsstunden und zwei Organisationsstunden. Pädagog*innen im Elementarbereich kommt neben den primären Bezugspersonen des Kindes eine Schlüsselfunktion in der Lebenswelt der Buben und Mädchen zu (Koslowski, 2009, S. 126). Sie haben eine zentrale Rolle als Dreh- und Angelpunkt für Chancengleich inne. Herausforderungen liegen zum Beispiel darin, Kinder verschiedenen Alters gemeinsam zu bilden, zu erziehen und zu betreuen. Hierfür gelten spezifische Kompetenzen der Fachkraft wie u.a. entwicklungspsychologisches Wissen im Bereich Eingewöhnung, Bindungsbeziehung, Kontakt zu anderen Altersgruppen sowie die Expertise in der Raumgestaltung als unabdingbar (Nied et al., 2011 zit. n. Betz, 2013, S. 260). Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern werden Fachkräfte vor weitere Anforderungen gestellt (u.a. Friederich, 2011; Viernickel & Schwarz, 2009). Auch Themen wie die frühe Sprachförderung und die damit einhergehenden sprachdiagnosti-

¹⁵ Hier sind Parallelen zu der durchgeführten empirischen Studie (insbesondere Interview 1) zu ziehen.

schen Kompetenzen (List, 2010) sind notwendig. Weiters bleibt die Umsetzung inklusiver Pädagogik (Sulzer & Wagner, 2011) nicht aus. In weiterer Folge ist die Reflexionskompetenz in eigener Sache zu den Themen Einseitigkeit, Privilegierung und Diskriminierung und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln notwendig. Beobachtung und Dokumentation, Übergangsgestaltung und Qualitätssicherung und –entwicklung können als Erweiterung angeführt werden. (Betz, 2013, S. 261) Kindergartenpädagog*innen nehmen eine Vermittlerrolle zwischen den spezialisierten Fördermaßnahmen externer Instanzen und einer lebensweltorientierten ganzheitlichen Perspektive ein. (Kosłowski, 2009, S. 126) Sie treten wertschätzend mit Kindern in Beziehung (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2). Dabei achten sie auf deren Bedürfnisse und gewinnen dadurch ihr Vertrauen. Ein anregendes Umfeld führt zur Balance zwischen selbstgesteuerten Lernprozessen der Kinder und Impulsen von Seiten der Kindergartenpädagogin bzw. des Kindergartenpädagogen. Um die eigene Professionalität weiter zu entwickeln, ist die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne des lebenslangen Lernens unabdingbar. (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2)

3.1.1.2 Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für Kindergärten

Mit 2009 wird der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementarte Bildungseinrichtungen in Österreich gültig (Bäck & Fajtak, 2012, S. 757). Dieser ist nicht nur als Grundlage der pädagogischen Arbeit zu sehen, sondern sorgt für die Initialzündung der Zusammenarbeit von Kindergärten und Volksschulen. Weiters gilt der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan als Grundlage für die einzelnen Länder die in deren Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich diesen weiterentwickeln. Die Empfehlung des Länderberichts für Österreich „Starting Strong“ der OECD und der Gedanke, wichtige Inhalte sowie pädagogische Richtlinien in einem Rahmenplan festzulangen, führten zu dessen Entwicklung (Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). Der BildungsRahmenPlan ist eine Maßnahme, welche die pädagogische Qualität in Österreich sicherstellt und in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse definiert (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 1). Bildungsprozesse sollen bestmöglich mit den nachfolgenden Unterrichtsjahren in der Schule verknüpft werden. Er stellt die wissenschaftlich fundierte Basis der institutionellen Bildung aller Kinder bis zum Schuleintritt dar (Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). Durch den BildungsRahmenPlan ist eine Orientierung für die Gestaltung des Bildungsgeschehens gegeben (Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). In Hinblick auf das in Kapitel [3.1.1 Kindergarten (elementarpädagogi-

sche Einrichtung)] aufgemachte Themenfeld der frühen Bildung, bringt der BildungsRahmenPlan durch die Einigung aller Bundesländer einen österreichweiten Konsens, die Wichtigkeit und das Verständnis von früher Bildung zum Ausdruck (Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). Weiters bietet der BildungsRahmenPlan eine pädagogische Orientierung, da er zum einem das Bild vom Kind (inkl. Entwicklung getätigte Unterstützung und Förderung), das Rollenverständnis der Pädagog*innen und die Prinzipien für Bildungsprozesse (u.a. pädagogische und methodische Anregungen) umfasst (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 13; Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). Somit stellt er das Fundament der pädagogischen Arbeit dar (Bäck & Fajtak, 2012, S. 758). Elementare Bildungsprozesse sollen mit den nachfolgenden Unterrichtsjahren verknüpft werden. Im Jahr 2016 wurde ein neues Grundschulgesetz beschlossen, welches die Kooperationsempfehlung regelt: Kindergärten und Volksschulen sollen als gemeinsamer Bildungsraum gesehen werden (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 6; Stoll, 2017) und Entwicklungs- und Bildungswege durchgängig ermöglichen.

Die Portfolioarbeit rutschte 2012 am Land Niederösterreich in den Mittelpunkt der elementarpädagogischen Arbeit (Fageh, 2017, S. 19). Aus diesem Grund nimmt das nachfolgende Unterkapitel Einblick in das Portfolio.

3.1.1.3 Portfolioarbeit im Kindergarten

Wie bereits im Kapitel 3.1.1 Kindergarten (elementarpädagogische Einrichtung) zum Ausdruck gebracht, wird der Kindergarten zunehmend stärker als Bildungsinstitution wahrgenommen und ist somit ein essentieller Teil des Bildungssystems (Fageh, 2017, S. 19). Damit werden Kindergartenpädagog*innen vor Herausforderungen gestellt, anschlussfähige, individuelle und ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen zu führen. Dies kann mit dem Entwicklungs- und Übergangsportfolio gelingen. Das Portfolio hat bereits vor über fünfzehn Jahren in Kindergärten im deutschsprachigen Raum als Instrumentarium der Entwicklungsdokumentation Einzug gefunden.

Die Herleitung des Begriffs veranschaulicht, was unter dem Term Portfolio zu verstehen ist. So ist darauf zu verweisen, dass sich ‚Portfolio‘ aus den lateinischen Wörtern ‚portar‘ (tragen) und ‚folium‘ (Blatt) zusammensetzt (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärten, 2012, S. 14). Wörtlich betrachtet wird hiermit eine Mappe, in welcher Blätter aufbewahrt werden, bezeichnet. Portfolios werden u.a. in kreativen Berufen seit mehreren Jahrhunderten genutzt, um anhand einer Auswahl das Können zu präsentieren. Auch in der Finanzwelt sind Portfolios allseits bekannt. Der Portfoliobegriff wurde im Sinne einer Sammlung wertvoller Arbeiten in den Bildungsbereich übernommen, um auch hier eigene Kompetenzen und Entwicklungen zum

Ausdruck zu bringen. Weiters gilt es aufzuzeigen, dass aus pädagogischer Sicht die angelegten Mappen nicht nur für Sammlungen genutzt werden, sondern darüber hinaus auch Anlässe bieten, gemeinsam mit dem Kind über das Gesammelte und die gemachten Lernerfahrungen zu sprechen und diese zugleich zu reflektieren. (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärzten, 2012, S. 14)

Edith Steffan gilt in Österreich als Vorreiterin der Entwicklungsdokumentation am Übergang Kindergarten-Schule. Im Jahr 2008 hat sie durch ihre Publikation ‚Vom Kindergarten in die Schule‘ „die Dokumentation mittels Portfoliosystem am Übergang theoretisch gedacht und für die Praxis aufbereitet“ (Fageth, 2017, S. 19). Durch die Gestaltung der Portfoliobeiträge kommt es zur Verarbeitung gemachter Erfahrungen (was wurde in welchem Zusammenhang wann erlernt), Festigung von Lerninhalten und zur Etablierung neuer Denk- und Lernprozesse (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärzten, 2012, S. 15). Aufgrund der kindgemäßen Strukturierung und Verständlichkeit des Portfolios bietet es die Möglichkeit, im Dialog mit dem Kind Aktivitäten zu besprechen, Informationen über deren Interessen, Entwicklungsniveaus und Lernstrategien zu bekommen (Reicher-Pirchegger, 2017b, S. 116). Das Portfolio-konzept verlangt regelrecht, dass mit den Kindern über ihre Entwicklung und ihr Lernen gesprochen wird (Was denkst du über...?; Wie ist es dir gelungen, dass...?, ...) (Fageth, 2017, S. 21). Durch den Dialog wird Pädagog*innen ein Perspektivenwechsel ermöglicht. Sie erfahren, was ein Kind zu oder mit seiner Zeichnung sagen will und wie es sein Tun kommentiert. Demnach bestimmen Gespräche über das Portfolio wie gelungen die Arbeit zu sehen ist (Fageth, 2017, S. 20). Das Portfolio bietet weiters auch Gesprächsanlässe mit den Eltern und ist es eine Grundlage für den kooperativen, konstruktiven Austausch über aktuelle Entwicklungsaufgaben, -meilensteine sowie Interessen und Bedürfnisse des Kindes (Fageth, 2017, S. 21). Gewonnene Informationen bestimmen die weitere pädagogische Planung maßgeblich (Reicher-Pirchegger, 2017b, S. 116).

Blickt man auf das Land Niederösterreich so ist anzuführen, dass unter der fachlichen Koordination von Dr. Renate Steger gemeinsame Grundlagen als auch ein Leitfaden zur Umsetzung der Portfolioarbeit im Alter von null bis sechs Jahre ausgearbeitet und verfügbar gestellt wurde (Fageth, 2017, S. 19). Das Konzept beinhaltet neben dem Entwicklungsportfolio auch ein Übergangsportfolio sowie eine ‚Schatzkiste‘ um auch die Aufbewahrung von dreidimensionalen, Werken die für das Kind Bedeutung haben, zu gewähren (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärzten, 2012, S. 19). Die Anwendung der Schatzkiste hat sich in der Praxis nicht bewährt und ist nicht mehr verpflichtend anzuwenden. Das Entwicklungsportfolio ist als spezifische Form des Portfolios zu sehen (Fageth, 2017, S. 20). Neben der Sammlung von Mal-

und Werkarbeiten wird dem Anspruch, das Lernen des Kindes durch leitende Fragen bei den Dokumentationen festzuhalten, Rechnung getragen. Demnach ist die Dokumentation im Entwicklungsportfolio mehr als eine bloße Sammlung, denn sie fragt nach den individuellen Lernwegen des Kindes – womit bzw. mit wem hat es sich beschäftigt; wie ist die Idee entstanden; was sagt das Kind dazu und welche Ziele verfolgt es weiter. Geht die Portfolioarbeit wie eben beschrieben vonstatten, so werden individuelle Stärken, Kompetenzen und Interessen des Kindes sichtbar. Sichtbar nach innen, sprich im Sinne der Selbstreflexion, als auch nach außen, also im Sinne einer gelebten Erziehungspartnerschaft für alle am Bildungsprozess beteiligten Personen. (Fageth, 2017, S. 20)

Das Entwicklungs- und Übergangsportfolio sind stets Eigentum des Kindes. Kinder bringen sich bei der Auswahl der Inhalte für das Übergangsportfolio aktiv ein¹⁶ (Fageth, 2017, S. 20). Das Übergangsportfolio ist neben den Arbeiten des Kindes auch ein Teil für die Familie und ein weiterer für die Pädagogin bzw. den Pädagogen bestimmt. Durch das ‚Übergangsportfolio‘ werden Einblicke in den individuellen Entwicklungsstand, die Interessen und Stärken des Kindes gewährt, wodurch eine maßgeschneiderte Betreuung und Bildungsbegleitung ermöglicht wird (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärten, 2012, S. 19; Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5f). Weiters soll durch das Übergangsportfolio die Herstellung einer Bildungskontinuität vom Kindergarten zur Schule erreicht werden, da dieses in der Schule weitergeführt werden kann (Reicher-Pirchegger & Holzinger, 2019, S. 596). Reicher-Pirchegger (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 6) gibt an, dass eine intensive Kooperation zwischen den Bildungsbereichen Kindergarten und Volksschule als das anzustrebende Ziel zu sehen ist. Dies zeigt sich darin, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten, Familie und Schule positive Auswirkungen auf den Übergangsprozess hat und für den frühen Schulerfolg ausschlaggebend ist (Reicher-Pirchegger & Holzinger, 2019, S. 599).

Die Stärken der Portfolioarbeit können in Anlehnung an (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärten, 2012, S. 17) wie folgt zusammengefasst werden und liegen:

- (a) In der individuellen Bildungsdokumentation für jedes einzelne Kind. Durch die Portfolios können die individuellen Lernschritte der Kinder von Anfang an begleitet werden.
- (b) In der Wahrnehmung und Förderung der Stärken, Interessen und Begabungen von Jungen und Mädchen. Die Kompetenzentwicklung wird sichtbar.
- (c) In der Dokumentation und Reflexion der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse sowie der pädagogischen Arbeit. Lernwege der Kinder zeigen sich.
- (d) Darin, dass Einblicke in den Alltag des Kindes gegeben werden.

¹⁶ Diese Handhabung und Vorgehensweise ist mit den geführten Interviews (I 4, I 5, I 6) zu unterstreichen.

(e) Darin, dass sie die Grundlage zur Förderung von Lernprozessen und professionellen Informationsaustausch bilden.

(f) Darin, dass Kommunikationsprozesse gegeben werden.

(Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärzten, 2012, S. 17)

3.1.1.4 Die gemeinsame Schuleingangsphase

Das Bildungssystem ist durch aufeinander aufbauende Bildungsstufen, die von Heranwachsenden im Laufe des Lebens durchlaufen werden, charakterisiert (Roßbach, 2006, S. 280). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 3.1.1 ‚Kindergarten (elementarpädagogische Einrichtung)‘ angeführt, setzen frühe Bildungserfahrungen den Grundstein für späteres Lernen, denn Vorläuferfertigkeiten beeinflussen den Schuleintritt und die Bildungskarriere positiv (Heinrich, 2014, S. 40). Der Institution Kindergarten kommt dem Gesetz zufolge die Aufgabe zu, Kinder „nach erprobten wissenschaftlichen Methoden insbesondere der Kleinkindpädagogik, der Kindergartenpädagogik (...) unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts zu fördern und zu unterstützen.“ (§3 (2)) Aus der frühkindlichen Bildungsforschung geht hervor, dass gelingende Transitionsprozesse ‚Brüche‘ der kindlichen Bildungsbiographien vermeiden (Heinrich, 2014, S. 40). Vermieden werden soll prinzipiell Negatives. So kann an dieser Stelle schlussgefolgert werden, dass Brüche beim Übergang nicht zu fokussieren sind. Fragend will die Autorin der vorliegenden Arbeit in den Raum stellen, ob Brüche nicht auch etwas Positives mit sich bringen können und an gewissen Punkten regelrecht erwünscht sind. Darf es schlichtweg nicht anders sein, denn ich bin ja jetzt ein Schulkind? Vorbereitungen auf die Transition sind erwünscht. Hier setzt die ‚gemeinsame Schuleingangsphase‘ an. Seit 2013 wird in Österreich an einem Modell ‚gemeinsame Schuleingangsphase‘ für die Transition vom Kindergarten in die Volksschule gearbeitet. Das letzte verpflichtende Kindergartenjahr und die Grundstufe eins werden zusammengefasst und unter dem Begriff ‚gemeinsame Schuleingangsphase‘ verstanden (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2016) (Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung, 2018). Kindern wird hierdurch bei Bedarf, abgestimmt auf das Lerntempo, ein Zeitraum von drei Jahren für die Erarbeitung der Lerninhalte der ersten zwei Schulstufen (Grundstufe eins) zur Verfügung gestellt (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 11). Im Zentrum stehen anschlussfähige Bildungsprozesse und Bildungsdokumentationen für jedes Kind. Es soll auf die Entwicklungsdokumentationen aus dem Kindergarten zurückgegriffen und daran weitergearbeitet werden, wodurch ein genauer Einblick in den individuellen Entwicklungsstand ermöglicht wird (Bundesministerium für Bildung, 2016 zit. n. (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5). Der Entwicklungs- und

Sprachstand ist mittels des BESK Kompakt und DESK-DaZ Kompakt seit dem Kindergartenjahr 2019/20 verpflichtend zu evaluieren. Um ein bundesweit einheitliches Vorgehen sicherzustellen sind die Beobachtungszeiträume festgelegt. Das Übergabeblatt Sprachentwicklung¹⁷ wird von Seiten des Kindergartens ausgefüllt an die Volksschule übergeben. (BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021) Eine erweiterte institutionsübergreifende Schuleingangsphase kann Stoll (2017, S. 9) zufolge dazu beitragen, Brüche in der kindlichen Bildungsbiografie zu minimieren. Pädagog*innen geben übereinstimmend an, dass die gemeinsame Schuleingangsphase als ein vielversprechendes Modell zu sehen ist, welches die Kinder bei der Bewältigung des Übergangs von der Elementar- zur Primarstufe unterstützt und darüber hinaus Nutzen für ihren Kompetenzerwerb stiftet (Reicher-Pirchegger, 2017b, S. 122).

Neben den Kindern profitieren auch Pädagog*innen, da die Netzwerkprojekte einen idealen Rahmen für die Weiterentwicklung ihrer Professionalität darstellen z.B.: Institutionsübergreifende Teamkultur (Reicher-Pirchegger, 2017b, S. 122). Die gemeinsame Schuleingangsphase kann nach Reicher-Pirchegger (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 4f) die pädagogische Praxis vor große Herausforderungen stellen. Diese Bedenken rühren daher, dass der Kindergarten als auch die Grundschule bisher als autonome Institutionen galten und deren Zuständigkeiten sowie Rahmenbedingungen einander unterscheiden. Die Reformen benötigen entsprechende Rahmenbedingungen, u.a. zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie gesetzliche Regelungen, die der Schuleingangsphase eine solide rechtliche Basis verschaffen um in weiterer Folge ihre weitreichenden Potenziale realisieren zu können (die individuelle, kontinuierliche Förderung von Anfang an, die ungebrochene Fortsetzung individueller Bildungswege, die frühestmögliche Förderung und damit einhergehend der Abbau von Bildungsbarrieren) (Reicher-Pirchegger, 2017b, S. 123). Die gemeinsam gestaltete Schuleingangsphase hat u.a. anschlussfähige Bildungsprozesse durch Bildungsdokumentationen hervorgebracht. Diese gelten als Grundlage für den Schuleintritt und weiterführende Arbeiten.

3.1.1.5 Schuleinschreibung

Jene Kinder, die bis zum 31. August das sechste Lebensjahr vollendet haben, sind mit 1. September dieses Jahres schulpflichtig und werden aus dem Kindergarten entlassen (Nö Kindergartenengesetz, 2006). Der Schuleintritt ist an das Alter des Kindes geknüpft, kündigt sich schon vorher an (Griebel & Niesel, 2002, S. 15) und stellt somit einen normativen Übergang dar (nä-

¹⁷ siehe Kapitel 0 ‚Erlass zur Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung inkl. Beilage‘ und folgende

here Erläuterung siehe: Kapitel 2.1 Begriffsklärung). Es sind u.a. Vorbereitungen von den Eltern zu erledigen (Ausfüllen von Formalitäten, Einkaufen der Schulausrüstung) aber auch die spezifischen Angebote von Seiten des Kindergartens für die angehenden Schulkinder haben Einfluss darauf, dass es sich anders anfühlt und sich ein Statuswechsel zu vollziehen beginnt (Griebel & Niesel, 2002, S. 15).

Rauschenbach (2010, S. 30) zeigt in tabellarischer Form den Beginn der Schulpflicht auf internationaler Ebene. In fast allen europäischen Ländern werden Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren eingeschult (Rauschenbach, 2010, S. 30). Ist ein Kind schulpflichtig, wird es in die Schule aufgenommen und (seinen Begabungen und Bedürfnissen entsprechend) gefördert (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 10). Kinder werden in deren Individualität respektiert und entwickeln sich nach deren eigenen Lern- und Lebensrhythmen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2). Aufgrund der Tatsache, dass Kinder nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mitgestalten, können sie als Ko-Konstrukteure bezeichnet werden (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2). Unter Ko-Konstruktion wird die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene gesehen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 2) (Textor, 2006, S. 23) (Stoll, 2017, S. 9).

Die zuständige Schule oder das Gemeindeamt gibt bekannt, wann die Einschreibung stattfindet und welche Dokumente mitzubringen sind. Einladungen werden an die betreffenden Haushalte ausgesendet. Bei der Schuleinschreibung ist das Kind persönlich vorzustellen. Neben der formalen Aufnahme in die Schule kommt es zu einem gegenseitigen Kennenlernen. Erste Einschätzungen, ob Kinder dem Unterricht der ersten Klasse ohne Überforderung folgen können werden gemacht. (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 10) Eltern sind angehalten Unterlagen, Beobachtungen, Erhebungen, Förderergebnisse etc. aus der Kindergartenzeit bei der Schüler*inneneinschreibung vorzulegen (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 7) (Stoll, 2017, S. 11) Das Übergangsportfolio kommt bei der Einschreibung zum Einsatz. Es „unterstützt durch stärkenorientierte, ganzheitliche Blicke auf das individuelle Kind die Transition vom Kindergarten in die Schule“ (Fageth, 2017, S. 20). Das Übergangsportfolio kann darüber hinaus als Ergänzung zur verbalen Beschreibung der Lerndispositionen gesehen werden. (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 10; Fageth, 2017, S. 20) Lehrkräfte haben die Möglichkeit den Entwicklungsstand, die Kompetenzen, Potenziale, Interessen und Begabungen in die Planung und in die Umsetzung durchgängiger Bildungsprogramme einzubeziehen (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 7) (Stoll, 2017, S. 11).

Wird an das Vorwissen angeknüpft und auf Interessen sowie persönliche Relevanz Bezug genommen, sind Lernprozesse erfolgreicher (Wygotski 1956/1987, Grabner 2010 zit. n. Reicher-Pirchegger, 2014, S. 391).

3.1.2 Volksschule in Niederösterreich

Für die Gesetzgebung der Schulen im allgemeinen Pflichtschulbereich kommt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung auf (NÖ Pflichtschulgesetz 2018). Zu Beginn soll auf die im Schulorganisationsgesetz verankerte Aufgabe der österreichischen Schulen hingewiesen. Gemäß §2 Abs. 1 hat die Schule

„die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (Schulorganisationsgesetz 1962, §2 Abs. 1)

Öffentliche Schulen sind gemäß §4 für alle Kinder zugänglich, sofern der Schüler bzw. die Schülerin die schulrechtlichen Aufnahmebedingungen erfüllt und dem Schulsprengel zugehört (Schulorganisationsgesetz 1962, §4 Abs. 1f). Wie auch im Bereich Kindergarten obliegt die Erhaltung der Schulen den (Schul-) Gemeinden (BMBWF, Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch, 2019, S. 7). Die Bildungsdirektionen der Bundesländer vollziehen Bundes- und Landesagenden und sind für die Vollstreckung des Schulrechts verantwortlich (BMBWF, Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch, 2019, S. 7). In Niederösterreich gliedert sich die Bildungsdirektion in sechs Bildungsregionen (BMBWF, Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch, 2019, S. 31). Die Volksschule oder auch Grundschule genannt setzt sich aus der Grundstufe I und die Grundstufe II zusammen. Die Grundstufe I umfasst bei Bedarf die Vorstufe, die erste und die zweite Schulstufe. In der Grundstufe II sind die dritte und vierte Schulstufe verortet. (BMBWF, 2019)

Der Aufbau der Unterrichtsgestaltung gründet auf den Lehrplan der Volksschulen. Dieser ist vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung definiert.

Der Schuleintritt stellt für Kinder und deren Familien einen bedeutenden Entwicklungsabschnitt dar (Griebel W. , 2007, S. 2). Mit dem Schulanfang steigt das Kind in das Bildungssystem ein (Griebel & Niesel, 2002, S. 56). In ein System, das auf Homogenität ausgerichtet ist.

Diese spiegelt sich u.a. in Jahrgangsklassen und festgeschriebenen Lehrplänen wider (Griebel & Niesel, 2002, S. 56). Von nun an heißt es, zwischen zwei Lebensumwelten, also jener der Familie und der Schule, mit ihren jeweiligen Anforderungen hin- und herzuwechseln (Griebel & Niesel, 1998, S. 9). Die Auseinandersetzung mit einem unbekannten Lebensbereich geht mit einem Verlust im anderen Lebensbereich einher (Griebel & Niesel, 1998, S. 9). Der Schuleintritt ermöglicht allen handelnden Personen (Kindern, Eltern, Pädagog*innen, Lehrer*innen, ...) selbst Wege der Transition zu erarbeiten, um in weiterer Folge eine Kultur der Gestaltung von Übergängen zu entwickeln (Griebel W. , 2007, S. 2). „Dieser Prozess, der von Kommunikation und Partizipation getragen wird, wird als Ko-Konstruktion bezeichnet“ (Griebel W. , 2007, S. 2). Der Grundstein der Freude an der Schule und am Lernen wird durch den Schulstart gelegt (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 10). Griebel (2007, S. 3) verstärkt die eben getätigte Aussage indem er darauf verweist, dass die gesamte schulische Laufbahn durch einen gelungenen Schulstart positiv beeinflusst wird. Demnach ist das Augenmerk des Übergangs zum Schulkind mehr als gerechtfertigt und notwendig (Griebel W. , 2007, S. 3). Der erste Schultag erweist sich als Tag der starken Gefühle (Griebel & Niesel, 2004, S. 128). Alfred Adler weist vermehrt auf die Bedeutung der Schulerfahrungen für die Entwicklung von einem Gemeinschaftsgefühl (Fürstaller, Hover-Reisner, Datler, & Datler, 2014, S. 236). Soziale Kompetenzen beeinflussen den Start in die Schule positiv und verhelfen den kognitiven Kompetenzen in der Schullaufbahn zum Durchbruch (Griebel & Niesel, 2002, S. 44).

Bereits seit Mitte der 1990er Jahre wird die Einschulung aller Kinder und der damit einhergehende Verzicht auf Zurückstellung gefordert (Kammermeyer, 2006, S. 253). Fragen der Schuleingangsdagnostik haben sich dahin gewandt, ob ein Kind einen zusätzlichen Förderbedarf aufweist (Kammermeyer, 2006, S. 253). Das Kind soll nicht auf einzelne Fertigkeiten reduziert werden, sondern vielmehr mit seiner eigenen Lebensgeschichte, seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ein System Schule treffen, „welches die Entwicklungs- und Leistungsheterogenität der Schüler als Bereicherung begreifen und jedes Kind individuell“ fördert “ (Flender, 2009, S. 207). Der Beziehungsaufbau zwischen pädagogischer Lehrkraft und Schüler*innen wird als Basis des Lernens verstanden (Buse, 2017, S. 57). Man lernt besser, wenn man sich angenommen fühlt (Kuhl & Solzbacher 2012, zit. n. (Buse, 2017, S. 57) Demzufolge ist die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung die Basis für gelingende Lernprozesse (Buse, 2017, S. 57).

Die Volksschule muss der Aufgabe nachkommen, die im Kindergarten und in der Familie erworbenen Kompetenzen der Kinder zu stärken und weiterzuentwickeln (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 9). Betrachtet man das Wort Entwicklung, so impliziert dieses, dass ein Kind nicht mit dem ersten Schultag ein Schulkind ist. Es braucht

Zeit, entsprechende Erfahrungen zu sammeln. (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 9) Kindern soll Raum zur Entfaltung gegeben werden. Anschlussfähige Bildungsprozesse bedürfen Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 24). Die Volksschule baut durch spielerisches, projektorientiertes und entdeckendes Lernen auf den bereits bekannten Lernformen auf (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 24; Wustmann C. , 2004). Es bedarf einer genauen Beobachtung der Kinder und ihrer Lerngeschichte, um ungünstige Lernvoraussetzungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern (Flender, 2009, S. 196). Hierbei kann eine gelebte Kooperation mit dem Kindergarten positiv unterstützen. Lernen soll lustvoll und emotional sein. Nicht die Ergebnisse, sondern der Prozess steht im Mittelpunkt (Arnold, u.a. 2006, S. 25 zit. n. (Koeppel, 2009, S. 76). Neue Sachverhalte werden am besten gelernt, wenn man sie mit bereits bekanntem Wissen verknüpft (Gruebel, 2017, S. 26). Der Grundschullehrplan bildet die Grundlage für eine eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Unterrichts (Kühr, 2014, S. 43). Die Unterrichtsgestaltung soll die individuellen Lernvoraussetzungen mitbedenken (Stoll, 2017, S. 9). Es geht schließlich um den Lernzuwachs jedes Einzelnen und stellt zugleich die Schule bei der Gestaltung der Lernprozesse und Fördermaßnahmen vor die Aufgabe, sich an der individuellen Biografie des Kindes zu orientieren. Individualisierung und Differenzierung sind dem Lehrplan zufolge zugleich fördernd und fordernd zu verstehen. Pädagog*innen die damit vertraut sind, achten auf eine vielfältig ausgestaltete Lernumgebung, Rückzugsorte und erweiterte Möglichkeiten für Bewegung. (Stoll, 2017, S. 9) Mit dem Schulstart geht (ungewollt) ein Vergleichen der Leistungen einher (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10). Auch wenn in der Schule in den letzten Jahren alternative Leistungsbeurteilungen auftreten, wird sie nichts desto trotz als bewertend und beurteilend wahrgenommen (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 10).

Rollen sind für Kinder leichter zu erfüllen, wenn Erwartungen klar und ausgesprochen sind (Wustmann C. , 2012, S. 670). Weiters wirken sich geleistete Vorbereitung (z.B. durch Kooperationen) aller Beteiligten positiv auf das Hineinwachsen in die Rolle aus. Im nachfolgenden Abschnitt werden die verschiedenen Rollen näher in den Blick genommen.

3.2 Zu den verschiedenen Rollen der Transition beteiligten Personen

Transition ist nicht als eng umgrenztes Ereignis, sondern als Prozess zu sehen (Griebel & Niesel, 1998, S. 4). Der Transitionsprozess beginnt schon lange Zeit vor dem eigentlichen Übergang (Griebel & Niesel, 2004, S. 76) mit den Vorbereitungen von Seiten der Familie und des Kindergartens (Griebel & Niesel, 1998, S. 4; Griebel & Niesel, 2004, S. 122).

Man spricht von vertikalen Übergängen, wenn von der Familie in eine vorschulische Einrichtung, vom Kindergarten in die Schule, von der Volksschule in eine weiterführende Schule, ... gewechselt wird (Griebel & Niesel, 2004, S. 94). Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule stellt demnach das Kind (welches den Übergang zu bewältigen hat) und das soziale Umfeld (insbesondere Eltern, Geschwisterkinder) vor große Veränderungen in deren Rollen, Beziehungen als auch deren Identität (Textor, 2009, S. 1). Eltern finden als zentrale Akteure im Transitionsprozess zunehmend mehr Betrachtung (Lotze, 2020, S. 322). Neben den erwähnten Personenkreisen bestimmen pädagogische Fachkräfte, ratgebende Eltern sowie organisationsbedingte Strukturen einen gelingenden Übergang (Griebel & Niesel, 2004, S. 121; Fasching, 2019, S. 22). Die Rolle ist mit einer sozialen Position innerhalb eines bestimmten Systems verbunden (Griebel & Niesel, 2002, S. 25). Rollen gelten leichter zu erfüllen, je klarer und ausgesprochener die Erwartungen sind und je besser der Einzelne auf sie vorbereitet ist (Griebel & Niesel, 2002, S. 25). Da sich das Rückmeldungs- und Belohnungssystem ändert, müssen Kinder lernen wie seine Bewertung funktioniert. Es erfährt worauf es in der Interaktion mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin ankommt (Griebel & Niesel, 2002, S. 27). Soziale Prozesse, wie u.a. Übergänge, lassen sich gestalten und als Ko-Konstruktion bezeichnen (Griebel & Niesel, 2004, S. 134). Pädagog*innen der betreffenden Institutionen begleiten (moderieren) den gemeinsamen Übergangsprozess und eröffnen durch institutionsübergreifende Aktivitäten sowie Einladungen zu Gesprächen Möglichkeiten zur regelmäßigen Verzahnung beteiligter Institutionen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 24). Demnach ist Kooperation als Voraussetzung für Ko-Konstruktion zu sehen (Griebel & Niesel, 2004, S. 134). Neben den institutionellen Kooperationsaktivitäten unterstützen Kindergartenpädagog*innen Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 24). Kooperationen und Unterstützungen ist aufgrund der Tatsache, dass der Eintritt in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für jedes Kind ist, besonderes Augenmerk zu schenken (Griebel W. , 2012, S. 200).

Im nachfolgenden Diagramm wird die Grundstruktur veranschaulicht. Sie stellt die Transition vom Kindergarten in die Volksschule mit deren teilnehmenden Personen dar und unterteilt die Akteur*innen in bewältigende und moderierende.

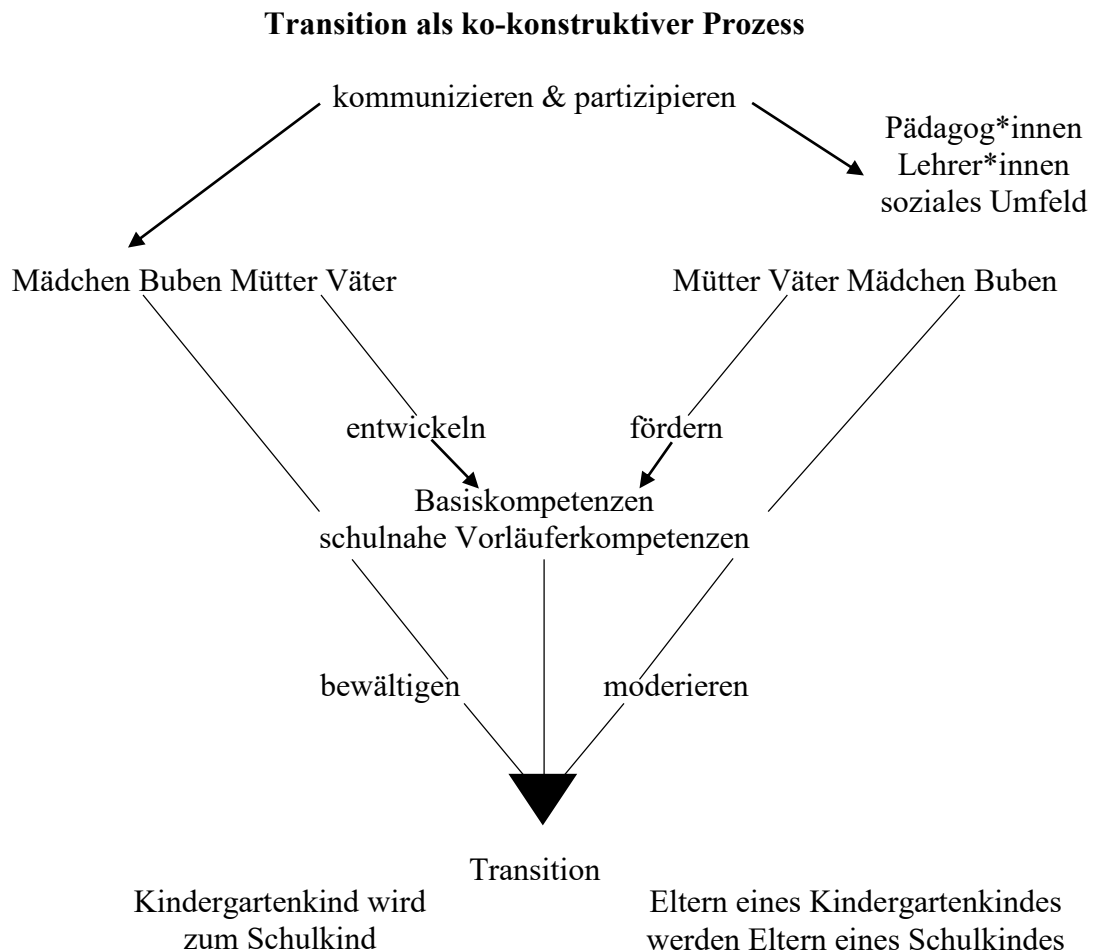


Abbildung 3: Transition als ko-konstruktiver Prozess mod. n. Griebel & Niesel, 2004, S. 120

Das Modell Transition als ko-konstruktiver Prozess rückt handlungsleitende Schwerpunkte ins Zentrum: Die Berücksichtigung aller Akteur*innen und ihr Zusammenwirken, das in einem prozesshaften Geschehen die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt (Griebel & Niesel, 2004, S. 120).

Geht man nach dem Transitionsmodell, so wird zwischen den Akteuren, die die Transition aktiv bewältigen (die Kinder und deren Eltern) und jenen, die den Übergang professionell gestalten und moderieren (die pädagogischen Fachkräfte) ein bedeutsamer Unterschied erkennbar (Griebel & Niesel, 2004, S. 121; (Niesel & Griebel, 2013, S. 288); Hanke & Heim, 2010, S. 97; Vollmer, 2017, S. 250). Es kommt zu komplexe Veränderungen auf der Beziehungsebene des Kindes mit Erwachsenen und anderen Kindern (Griebel & Niesel, 2002, S. 18). Transitionen bringen zugleich Chancen sowie Belastungen mit sich (Wustmann C. , 2012, S. 670). Daraus

rühren Veränderungen und Diskontinuitäten, die es aktiv zu bewältigen gilt. Jene Anforderungen, die mit dem Übergang einhergehen, werden als Entwicklungsaufgaben aufgefasst (Griebel W. , 2007, S. 4) und betonen dadurch den motivationalen, herausfordernden Charakter (Griebel & Niesel, 2004, S. 93; Griebel W. , 2011, S. 24). Die Gemeinsamkeit aller Transitionen liegt in den Anforderungen und Veränderungen auf drei Ebenen [des Individuums (individuelle Ebene), der Beziehungen (interaktionale Ebene), der Lebensumwelten (kontextuale Ebene)] (Buse, 2017, S. 99; Griebel, o.J., S. 4; Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 8; Hanke, 2011, S. 13; vgl. Bronfenbrenner 1976, S. 205; Resch 2008, S. 50f. beide zit. n. Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013, S. 22; Wustmann C. , 2012, S. 670). Auf der Individuellen Ebene kommt es zu Identitätsveränderungen und Bewältigung starker Emotionen. Die Aufnahme neuer Beziehungen, Veränderung bzw. Verlust von bestehenden Beziehungen als auch der Rollenzuwachs sind der interaktionalen Ebene zuzuordnen. Die kontextuelle Ebene hat die Integration zweier oder mehrerer Lebensumwelten evtl. weiterer familialer Übergänge zu versehen. (Griebel, o.J., S. 4) Demnach sind individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebenen miteinander verschränkt (Griebel & Niesel, 2018, S. 6; Textor, 2009, S. 1).

Der Kindergarten und die Volksschule verfolgen unterschiedliche Bildungsaufträge (Griebel & Niesel, 2004, S. 122). Werden gegenseitige Erwartungen offengelegt, so können Ängste und Unsicherheiten in der Zusammenarbeit sowohl mit den Familien als auch zwischen den Berufsgruppen abgebaut werden (Niesel & Griebel, 2013, S. 294). Im Transitionsprozess kommt es zu Berührungspunkten beider Institutionen, wodurch eine pädagogische Abstimmung und ein fachlicher Austausch sinnvoll ist (Griebel & Niesel, 2004, S. 122). Es gilt zu klären, wie die Transition durch alle Beteiligte am besten vorbereitet und gestaltet werden kann. Die Begleitung der Transition stellt sie vor fachliche Herausforderung(en), die innerhalb eines Teams bzw. zwischen den pädagogischen Institutionen sorgfältiger Abstimmungsprozesse bedarf und als besonders arbeitsintensive Phase des Jahresablaufes erfahren wird (Niesel & Griebel, 2013, S. 289). Kinder und Eltern müssen davon überzeugt sein, dass sie den anstehenden Veränderungen nicht machtlos ausgeliefert sind, sondern einen aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einnehmen. Die mit dem Übergang in die Schule verbundenen Anforderungen werden von Kindern unterschiedlich erlebt und durch verschiedenen Strategien bewältigt. Demnach soll auch die Unterstützung zielgenau und bedürfnisgerecht angelegt sein. (Griebel & Niesel, 2004, S. 122) Werden Kommunikationen, in denen die Eltern als Experten ihres Kindes und Fachkräfte als Experten für die Kinder der Bildungseinrichtung, fungieren geführt, und durch Teilnahme Übereinstimmung in der Bedeutung der einzelnen Schritte hergestellt, so sind die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Transitionsbewältigung der Kinder und somit auch für die

Entwicklung der Eltern als Erwachsene gegeben (Niesel & Griebel, 2013, S. 294). Die Kompetenz eines sozialen Systems wird von der Qualität der öffentlichen Rahmenbedingungen und politischen Entscheidungsträgern mitbestimmt (Niesel & Griebel, 2013, S. 294).

3.2.1 Wechselseitiger Einfluss von Familie und Schule: Anforderungen an die Kinder und deren Eltern

Unter verschiedenen Rahmenbedingungen und Mitteln haben Familie und Schule die gemeinsame Aufgabe, das Kind zu erziehen und zu bilden (Griebel & Niesel, 2002, S. 14). Die Absicht der Eltern kann u.a. darin gesehen werden, dass sie ihren Kindern eine günstige Ausgangsbasis für ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft schaffen. Die Erziehung und Bildung durch Eltern geschieht laienhaft, wohingegen in der Schule ausgebildete Fachkräfte dem Bildungs- und Erziehungsauftrag Folge leisten. Familie und Schule können gegeneinander, nebeneinander oder miteinander Arbeit leisten. (Griebel & Niesel, 2002, S. 14) Es erscheint wichtig stets mitzudenken, dass einerseits die Schule Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung des Kindes ausübt und andererseits die Eltern die Bildung und den Schulerfolg des Kindes beeinflussen (Krumm, 2001; Walper & Roos, 2001 zit. n. (Griebel & Niesel, 2002, S. 15).

Die Transition in die Schule ist und bleibt mit veränderten Erwartungshaltungen sowie besonderen Anforderungen an Kinder und deren Eltern verbunden (Blaschke, 2012, S. 28). Beim Übergang in die Grundstufe Eins handelt es sich um eine erfahrungsintensive Zeit, welche den weiteren Weg der Kinder bestimmt (Blaschke, 2012, S. 31).

Der Schuleintritt geht nicht nur mit einem bedeutenden Übergang für das Kind einher, sondern ist auch im Leben der Eltern ein Übergang hin zur Familie mit einem Schulkind (Hofer, 1992 zit. n. Griebel & Niesel, 2002, S. 14). Übergangsprozesse verlangen den Kindern, deren Eltern aber auch den involvierten Pädagog*innen ‚einiges ab‘ (Wustmann C. , 2012, S. 669). Es gilt Trennungen, Rollenwechsel, Neustrukturierung des Alltags und Befürchtungen zu bewältigen (Wustmann C. , 2012, S. 671). Das nachstehende Unterkapitel gewährt aus diesem Grund den Anforderungen an die Eltern eines werdenden Schulkindes Platz.

3.2.1.1 Anforderungen an die Eltern eines werdenden Schulkindes

Gerade in der Zeit vor einer Transition sollen Eltern und Erwachsene wachsam über ihre eigene Einstellung gegenüber der Schule und deren Wortlaut sein (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7). Ein positiv gerichteter Blickwinkel auf die Schule und das Lernen überträgt sich auf das Kind (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7) und ist der internationalen Transitionsforschung zufolge

nicht nur beim Kind selbst, sondern auch bei den Eltern von großer Bedeutung (Griebel W. , 2010, S. 113). Dies rührt u.a. daher, dass Eltern eine Vorbildfunktion für Kinder einnehmen (Griebel & Niesel, 2002, S. 29). Demnach sollen auch Erwachsene dem Schulstart mit Freude, Neugier und Optimismus entgegensehen (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7). Die Entwicklung eines positiven Bildes der Lehrkraft und das Gefühl, gerade mit ihr großes Glück zu haben, vermittelt bei den Eltern ein gutes Gefühl sowie Sicherheit (Griebel & Niesel, 2002, S. 110). Sie können somit Verantwortung für ihr Kind auf eine andere Person mit ruhigem Gewissen übertragen (Griebel & Niesel, 2002, S. 110). Eltern erleben den Übergang in einer Doppelrolle (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 22) (Griebel & Niesel, 2004, S. 124). Sie haben zum einen selbst eine Transition zu bewältigen und gestalten zum anderen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft den Übergang als kompetente Ansprechpersonen aktiv mit (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 22) (Griebel & Niesel, 2004, S. 124). Die Unterstützung des Kindes bei der Übergangsbewältigung kann als zusätzliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 124). Kinder werden von ihren Eltern im Sinne des lebenslangen (gemeinsamen) Lernens (nachhaltig) unterstützt (Griebel W. , 2012, S. 201).

3.2.1.2 Anforderungen an das werdende Schulkind

Die auf das werdende Schulkind zukommenden Anforderungen sollen wie die im Kapitel 3.2 ‚Zu den verschiedenen Rollen der Transition beteiligten Personen‘ angeführten drei Ebenen ausgearbeitet werden. Es kommt zu Anforderungen auf:

- (a) Der individuellen Ebene, sprich einer Veränderung der Identität vom Kindergarten zum Schulkind. Emotionen wie Vorfremde, Neugier, Stolz aber auch Unsicherheit, Trauer und Angst müssen reguliert werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 123) (Textor, 2009, S. 1) (Griebel & Niesel, 2018, S. 5). Der Ausbau zur Neuerwerbung von Kompetenzen wie u.a. von Selbstständigkeit, Kulturtechniken, u.v.m. ist unerlässlich. (Griebel & Niesel, 2004, S. 123) Der Wechsel von etwas Gewohntem zu etwas Ungewohntem kann Unbehagen verursachen (Holzinger, Jagersberger, Ostermann, & Kratky, 2014, S. 7).
- (b) Der interaktionalen Ebene. Beziehungen zur Lehrkraft und zu den Mitschülern müssen erst entwickelt werden und bestehende Beziehungen (zur Kindergartenpädagogin bzw.

zum Kindergartenpädagogen, innerhalb der Familie) gehen mit einer Veränderung einher. Darüber hinaus gilt es einen Rollenzuwachs zu bewältigen. (Griebel & Niesel, 2004, S. 124)

- (c) Der kontextuellen Ebene. Zwei zentrale Lebensbereiche, nämlich jene der Familie und Schule, müssen integriert werden. Weiters muss ein Wechsel des Curriculums weg von Methoden und Inhalten des Kindergartens hin zu einem Curriculum mit dem Schullehrplan erfolgen. (Griebel & Niesel, Transitionen, 2004, S. 124)

Es hat sich gezeigt, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht nur schulspezifische Anforderungen verlangt, sondern auch Basiskompetenzen fordert, die für die Bewältigung von Transitionen im Allgemeinen benötigt werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 124). Welche Ressourcen Kinder bei der Bewältigung des Übergangs positiv unterstützen, kann dem nächsten Kapitel entnommen werden.

3.3 Ressourcen für die Übergangsbewältigung

Die Übergangsbewältigung stellt, wie bereits im Kapitel 3.2 ‚Zu den verschiedenen Rollen der Transition beteiligten Personen‘ angeführt, die gesamte Familie vor eine Aufgabe. Eltern müssen lernen, mit Herausforderungen und Verunsicherungen umzugehen (Geene & Borkowski, 2009, S. 164). Im Übergang vom Kindergarten zur Volksschule wird Müttern und Vätern eine wichtige Funktion als Bindeglied zugeschrieben (Geene & Borkowski, 2009, S. 165). Hier wird eine pädagogische Beratung und Begleitung vorausgesetzt (Geene & Borkowski, 2009, S. 165). Die Übergangsbewältigung kann durch individuelle, familiäre und Umgebungs-Ressourcen positiv beeinflusst werden (Griebel & Niesel, 2004, S. 126). Nachfolgend werden Schutzfaktoren genannt, die als Ressourcen für die Übergangsbewältigung Ansehen erlangen (können) und zugleich Risiken mildern (Griebel & Niesel, 2004, S. 126).

- a) Biologische kindbezogene Schutzfaktoren: Positives Temperament, hohe Intelligenz.
- b) Psychosoziale Faktoren: Positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.
- c) Familienbezogene Schutzfaktoren: Stabiles emotionales Verhältnis, unterstützendes und emotional warmes Erziehungsklima, positive Partnerschaft der Eltern, Familienzusammenhalt und Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten.

- d) Kontextuelle Schutzfaktoren: Sozioökonomischer Status, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, Freundschaftsbeziehungen des Kindes und positive Erfahrung in Kindergarten und Schule.

(Griebel & Niesel, 2004, S. 126f)

Kinder benötigen für die Übergangsbewältigung Selbstvertrauen, Problemlösefertigkeiten, körperliche Gesundheit, die Fähigkeit der Stressbewältigung und allgemeines Wohlbefinden (Griebel & Niesel, 2004, S. 131). Demnach handelt es sich um soziale Kompetenzen. Der Schuleintritt verlangt danach, verbale Informationen, Wörter und Sprache der Schule zu verstehen. Kommunikative Kompetenzen sind erforderlich. Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule werden schulnahe Vorläuferkompetenzen diskutiert. (Griebel & Niesel, 2004, S. 131)

3.4 Rahmenbedingungen für Kindergarten und Schule

Die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs bildet die Vernetzung von Kindergarten, Schule, ev. Hort und Eltern (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 23). Wird eine zielgerichtete und verantwortete Zusammenarbeit zum Ziel, so gilt eine regelmäßige gegenseitige Information, Kommunikation und Partizipation als unabdingbar (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 23). „Eine erfolgreiche und nachhaltige Zusammenarbeit mündet in die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 23). Abläufe, Bildungsziele und Erwartungen der Kooperationspartner*innen sollen einander vertraut sein (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 23).

Die Aufgabe der am Übergang beteiligten Personen orientiert sich einerseits in der Gestaltung der Bildungsbiografien der Kinder als auch in den Entwicklungs- und Kompetenzstand des Kindes anschlussfähigen und herausfordernden Bildungsprozessen (Liebers, 2013, S. 68). Der Familienalltag bietet vielfältige Möglichkeiten die Gesamtentwicklung des Kindes zu fördern und auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7). Auf den Schulalltag können u.a. ein regelmäßiger Kindergartenbesuch, selbstständiges An- und Ausziehen, die Übernahme von kleinen altersgemä-

ßen Aufgaben und Pflichten aber auch die gemeinsame Vorbereitung des zukünftigen Arbeitsplatzes sowie zeitgerechtes Schlafengehen und Aufstehen vorbereiten (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7).

Es gilt, eine für das jeweilige Kind förderliche Balance zwischen dem Anknüpfen an Vertrautes und gleichzeitig an ein bislang unbekanntes Raum-, Zeit- und Lernsetting zu finden (Liebers, 2013, S. 68). Schneider (2001, S. 472 zit. n. (Blaschke, 2012, S. 33) macht sich dahingehend stark, Diskontinuität als Entwicklungspotenz zu nutzen und nicht stets auf Kontinuität zu pochen.

Beziehungen und Beziehungsgestaltungen erfüllen nicht nur innerhalb pädagogischer Arbeitsfelder eine wichtige Funktion, sondern auch in deren Übergang (Fasching, 2019, S. 24).

3.5 Herausforderungen die mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule einhergehen

„Aus historischen Gründen haben sich in Österreich Kindergarten und Schule als zwei voneinander weitgehend unabhängige Systeme entwickelt, was die durchgängige Bildung über die Institutionsgrenzen hinweg erschwert“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 3). Ein fast unversöhnlich erscheinendes Nebeneinander von Kindergärten und Schulen ist zu beobachten (Rauschenbach, 2010, S. 22). Dies rührt u.a. daher, da sie zu verschiedenen Systemen gehören (Faust, 2013a, S. 33), mit unterschiedlichen Gesetzen (Leu, Diller, & Rauschenbach, 2010, S. 9) (Stanzel-Tischler, 2013, S. 197), behördlichen Zuständigkeiten, Rahmenbedingungen sowie Ausbildungen geführt werden (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5). Aus diesem Grund ist die pädagogische Praxis vor beachtliche Herausforderungen gestellt (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5). Hinsichtlich auf die pädagogische Arbeit betont auch Faust (2013a, S. 33) in ihrem Beitrag, dass nicht nur die Ausbildung des Personals unterschiedlich ist, sondern auch die Ziele und Methoden wenig aufeinander abgestimmt sind (Faust, 2013b, S. 63). Leu et al. (2010, S. 9) verweisen in deren Beitrag ebenso auf die Unterschiede in der Ausbildung und auf das konträre gesellschaftliche Ansehen von Lehrkräften und Kindergartenpädagog*innen. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen obliegt dem Bund (Stanzel-Tischler, 2013, S. 197) und ist somit zentral organisiert. Sie erfolgt auf der Ebene der Sekundarstufe II in Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik, umfasst eine Ausbildungsdauer von fünf Jahren und schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Wird der Entschluss eine Kindergartenpädagogin bzw. ein Kindergartenpädagoge zu werden, erst nach dem Erlangen der Reifeprüfung gefasst, so ist die Qualifikation in Form eines zweijährigen Kollegs zu

erreichen. Der Ausbildungsweg soll künftig verändert werden. So wird von Seiten der Vorbereitungskommission (2011, S.8 zit. n. Stanzel-Tischler, 2013, S. 198) ein Bachelorstudium für die Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs (Altersklasse 0-12 Jahren) vorgesehen. An den Bachelorabschluss schließt eine Berufsinduktionsphase an. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, mit einem Master- bzw. Doktoratsstudiums fortzufahren. (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198) Bereits ausgebildete Pädagog*innen haben die Möglichkeit eine zusätzliche Qualifikation auf tertiärer Ebene zu erwerben. Hier kann u.a. auf das Bachelorstudium ‚Elementarbildung: Inklusion und Leadership‘ an der KPH Wien / Krems verwiesen werden.

Einblicke in internationale Forschungsergebnisse und die österreichische Entwicklung sollen der Frage, weswegen die Institutionen stärker miteinander verbunden sein sollen, nachgehen. Die Zusammenarbeit von Pädagog*innen im Kindergarten und der Schule ist in Österreich auf keinen Fall als Neuland zu sehen. Vielerorts können Kooperationen und gemeinsame Aktivitäten verzeichnet werden (Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 5). Institutionen rücken hierdurch (näher) aneinander (Faust, 2013a, S. 33).

Lotzes (2020) Ausarbeitung liegt erhobenes Datenmaterial zugrunde. Eltern verspüren eine Differenz zwischen den Bildungseinrichtungen Kindergarten und Volksschule. Die Transition wird in unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen wahrgenommen. Zum Beispiel sei hier auf die Veränderung im Modus Kommunikation zu verweisen. Das Verhältnis zum Kindergarten wird als informell bzw. zum Teil freundschaftlich beschrieben (Lotze, 2020, S. 323). Dies kann am ‚Duzen‘ der Kindergartenpädagoginnen, ‚Siezen‘ der Lehrkräfte, und der Sphärendifferenz aufgrund der Dimension Spielen im Kindergarten und Lernen in der Schule verdeutlicht werden (Lotze, 2020, S. 324). Die Organisation des institutionellen Alltags bringt eine Differenz bezüglich des Kontakts mit sich. Eltern, sofern sie ihr Kind selbst in den Kindergarten bringen, treffen beim Bringen und Abholen Tag für Tag auf die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten. In der Volksschule werden die Kinder bereits beim Schuleingang verabschiedet wodurch es zu keinem täglichen Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen kommt (Lotze, 2020, S. 324).

3.5.1 Herausforderungen für die gesamte Familie

Aktuellen Studien zufolge sind die Anforderungen an die Erziehungskompetenz und die Herausforderung durch die Bildung der Kinder gestiegen. Dies lässt Eltern einen steigenden Druck verspüren und eine Zunahme erlebter Belastungen wird erkennbar. Die Frage der Kindererziehung ist für Erziehungsberechtigte schwieriger geworden und über die Hälfte steht regelrecht

vor Problemen. (Hänggi, 2013, S. 375) Es ist ein Anstieg der Anforderungen an die Erziehung zu vernehmen. Dies lässt sich auf den (empfundene) erhöhten Druck, Buben und Mädchen gut zu erziehen und auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten, zurückführen. (Hänggi, 2013, S. 378)

Dollase (2010, S. 38) zeigt auf, dass die Transition vom Kindergarten zur Grundschule bei 10-15 Prozent der Kinder Anpassungsprobleme hervorruft. Wohingegen 85% diesen Übergang mit Freude und Anstrengungen gut bewältigten. Der Anteil jener Kinder die Probleme mit dem Übergang haben, wird auf etwa die Hälfte (aller Buben und Mädchen) geschätzt (Griebel & Niesel, 2018, S. 5). Übergangsprobleme können auf Unsicherheiten und Ängste sowie mangelnde soziale Kompetenzen aber auch Brüche der Bildungsbiografie gründen (Strätz, 2010, S. 68). Aus Sicht der Kindergartenpädagog*innen, Lehrer*innen und Eltern zeigen in etwa fünf Prozent der Kinder ein halbes Jahr vor sowie nach dem Schuleintritt ängstlich-depressives Verhalten, Aufmerksamkeitsprobleme oder körperliche Beschwerden (Faust, 2010 und Beelmann, 2006 beides zit. n. (Liebers, 2013, S. 67).

3.5.2 Bildungspolitische Maßnahmen des kollektiven Lernprozesses

Reicher-Pirchegger (2014, S. 387) stellt die These auf, dass sich ein Erfolg nur dann einstellen kann, wenn die bildungspolitische Erwartungshaltung mit organisatorischen, kulturellen und professionsspezifischen Reformbestrebungen einhergeht. Um den Paradigmenwechsel gerecht zu werden, müssen die Bildungsphilosophie, Bildungsprozesse und Bildungsziele der beiden Institutionen aufeinander abgestimmt werden und schließlich in eine neu ausgerichtete kooperative Praxis münden. Nachfolgend sind bildungspolitische Maßnahmen angeführt, die diesen kollektiven Lernprozess begleiten (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388).

- (a) *Verpflichtendes Kindergartenjahr*: Im Jahr 2009 wurde hierzu vom Bund und den Ländern Österreichs die Vereinbarung (Art. 15aB – VG) unterzeichnet (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388). Diese hat die Einführung der halbtägigen kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in Kindergärten zum Ziel. (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388)

Das verpflichtende Kindergartenjahr wurde unter dem Gesichtspunkt der Ausweitung des Bildungsangebots gesehen, (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198) wobei große Bemühungen in der Verbesserung der sprachlichen Kompetenz (insbesondere von Kindern mit einer anderen Erstsprache) zu sehen sind (Stanzel-Tischler, 2013, S. 198). Es wird darüber hinaus - hinblickend auf Integration und sprachliche Förderung (von Kindern mit

anderen Erstsprachen) - eine Ausweitung der Kindergartenpflicht auf zwei Jahre fachlich diskutiert. Mit Beginn des Kindergartenjahres 2016/2017 sind die Bundesländer verpflichtet, Eltern deren Kindern vor dem 1. September des jeweiligen Jahres vier Jahre alt geworden sind und noch keine Anmeldung zum Besuch des Kindergartens vorliegt, zu einem Elterngespräch einzuladen (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2016). Hier ist die Anwesenheit des Kindes verpflichtend. Das Gespräch soll die positiven Auswirkungen bezüglich der Erlangung sozialer Fähigkeiten, der Erhöhung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und der Kreativität anführen (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2016). Der frühe Kindergartenbesuch lässt Kinder in vielerlei Hinsicht profitieren (Hanke Heine S 91).

- (b) Der *BildungsRahmenPlan*: In diesem wird besonders Wert auf die Streuung der Begleitung und Moderation von Transitionsprozessen gelegt (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388). Die Aufgabe der Pädagog*innen liest sich wie folgt:

Um anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen, wird der Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden große Bedeutung beigemessen. Die Volksschule schließt laut Lehrplan durch Lernen im Spiel und offenes, projektorientiertes sowie entdeckendes Lernen an die vorrangigen Lernformen elementarer Bildungseinrichtungen an und baut auf bereits erworbenen und differenzierten Kompetenzen auf. (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, 2009, S. 24)

- (c) Auch der Blick auf den Lehrplan der Volksschule lässt auf das Bestreben nach intensiver *Zusammenarbeit* zwischen Kindergarten und Volksschule verweisen (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388). Kinder sollen demnach bei der Bewältigung von neuen Herausforderungen, als auch bei geforderten Anpassungsleistungen nicht nur von Eltern, sondern auch von Lehrkräften unterstützt und individuell gefördert werden (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388). Institutionelle Rahmenbedingungen bestimmen das Verhältnis zwischen Eltern und Institution (Buse, 2017, S. 25). Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit zwischen Volksschule und Kindergarten vorgesehen (Stanzel-Tischler & Breit, 2009, S. 28). Dies führt zu Punkt d.
- (d) Weiters können auch Rahmenbedingungen aus gegenwärtigen *Modellprojekten* angeführt werden. Diese haben institutionsübergreifend eine lernbereichsspezifische Kooperation von Kindergarten und Volksschule zum Ziel (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 388).

- (e) *Schulleiter*innenbroschüren* empfehlen konkrete Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation zwischen Pädagog*innen, Eltern und Kindern um eine langfristige Begleitung des Übergangs vom Kindergarten zur Volksschule zu ermöglichen (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 389). Elternkontakte vor als auch nach dem Schuleintritt gelten als bewährte Hilfe (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 389).
- (f) Letztlich kann auf das Regierungsprogramm der *gemeinsamen Schuleingangsphase* hingewiesen werden. Das letzte verpflichtende Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre werden als sogenannte *gemeinsame Schuleingangsphase* aufgefasst (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 389). Insbesondere die im Abschnitt f) beschriebene gemeinsame Schuleingangsphase ist für die vorliegende Arbeit von großem Interesse. Aus diesem Grund wird ihr vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Aus systemischer Perspektive kann die Herausforderung darin gesehen werden, eine intensive Kooperation zwischen den Institutionen Kindergarten und Volksschule anzuregen, um in weiterer Folge fortlaufende Bildungsprozesse zu ermöglichen (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 389). Die pädagogische Praxis ist regelrecht gefordert, sich in methodisch-didaktischer, inhaltlicher und curricularer Hinsicht stärker zu verschränken. Die Abstimmung der individuellen Entwicklungsbeobachtungen und damit einhergehende Entwicklungsdokumentation sind ebenso herausfordernd. „Es muss ... im Bewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen verankert werden, dass es elementare und frühe, ... dem Schulanfang vorausgehende Tätigkeiten und Aufgaben gibt, die deshalb so intensiv wahrgenommen werden sollten, weil sie den Schulanfang erleichtern und die Schulerfolgchancen erhöhen.“ (Hacker 2008, S. 110, zit. n. (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 389).

Beim Ein- und Austritt in Bildungsinstitutionen sowie an institutionellen und lebensgeschichtlich-biographischen Schnittstellen „kommt professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche Funktion zu“ (Fasching, 2019, S. 9). Demzufolge sind Kooperationen unentbehrlich und finden im nachstehenden Teil Resonanz.

3.6 Kooperation(en) (am Übergang)

Gerade an der Nahtstelle Kindergarten-Volksschule ist eine Kooperation des pädagogischen Personals beider Bildungseinrichtungen unter Einbezug der Kinder und deren Eltern zu verfolgen. Dies rührt daher, dass Kooperationen große Bedeutung für die gemeinsame Gestaltung und einem positiven Transitionsprozess zugeschrieben wird (Geene & Borkowski, 2009, S. 164), wodurch unvorhersehbare Potentiale, u.a. für die Ausgestaltung des Übergangs, zum Vorschein kommen (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3). Im Volksschullehrplan wird angeführt, dass der Gestaltung der Schuleingangsphase besondere Bedeutung zukommt. Gelebte Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und vorschulischen Institutionen (Kindergärten) sind der Grundstein für einen harmonischen Schuleintritt (Anlage A, zweiter Teil, Punkt 11 des BGI Nr. 134/19). Wird die Transition gemeinsam mit vertrauten Kindergartenfreund*innen durchlebt, so gibt dies Sicherheit (Müller, 2014, S. 58). An dieser Stelle ist weiters ein Verweis auf Bronfenbrenner (1979, S. 211) (siehe Kapitel 2.4) zu ziehen, denn bereits er zeigt auf, dass vertraute Personen in Übergangssituationen sich positiv auf (kindliche) Entwicklung auswirken. Die Beziehung zu anderen ist, gerade für Kindern die am Übergang in die Volksschule stehen, wichtig. Dies zeigt sich im internationalen sowie auch nationalen Bereich (vgl. Einarsdóttir 2007; White & Sharp 2007; Loizou 2011; Dockett & Perry 2007; Margetts 2006 zit. n. (Müller, 2014, S. 64)

Die Kooperationsbereitschaft ist für das Gelingen des Übergangs ausschlaggebend (Bäck & Fajtak, 2012, S. 761). Geene und Borkowski (2009, S. 163) sowie Faust, Wehner, & Kratzmann (2011) verdeutlichen dies, indem sie der Kooperation und Elternarbeit für den (erfolgreichen) Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe eine Schlüsselfunktion zuschreiben. Demnach ist die Zusammenarbeit zentral zu sehen (Fageth, 2017, S. 20) (Lindner & Peer, 2019, S. 612) und wichtig, um den Übergang ebenso für Eltern zu gestalten und gleichzeitig den Bewältigungsprozess der Kinder und deren Eltern zu unterstützen (Buse, 2017, S. 105) (Faust, Wehner, Pohlmann-Rother, & Kratzmann, 2013, S. 423). Neben der Kooperation mit Eltern ist auch die interdisziplinäre Verzahnung von Kindergarten und Volksschule von Bedeutung. Das pädagogische Personal stößt an dieser Stelle an Grenzen unterschiedlichster Art. Diese sollen (in der vorliegenden Arbeit) gemeinsam mit den möglichen Ursachen aufgezeigt werden.

Als ein Sinnbild für Kooperation ist beispielhaft die Reise(-vorbereitung) heranzuziehen. Eine detailreiche Planung, genaues Vorausdenken aber auch ein Abstimmen unter den Reiseteilnehmer*innen trägt zum Gelingen bei. In diesen Punkten lassen sich Parallelen zur Kooperation erkennen. Denn gerade eine (institutionsübergreifende) Zusammenarbeit bedarf gewissenhafter

Planung, Abstimmung untereinander aber auch ein Vorausdenken. Kooperation im Bildungswesen ist Wenzel, Koeppel und Carle (2009, S. 3) zufolge wenig erforscht. Bevor im Detail auf die Kooperationspartner eingegangen wird, scheint eine kurze Begriffsklärung von Kooperationen im Übergangsbereich vorteilhaft.

3.6.1 Begriffsklärung

Der Term Kooperation wird mit jenem der Zusammenarbeit gleichgesetzt. Wenzel et al. (2009, S. 3) stellen eine Definition von Kooperation im Übergangsbereich wie folgt auf: Unter Kooperation kann „das Zusammenbringen von Handlungen zweier oder mehrerer Personen oder Systeme, und zwar derart, dass die Wirkungen der Handlungen zum Nutzen aller dieser Personen oder Systeme führen“ verstanden werden. Pädagog*innen verbinden deren Einzelkräfte um einen Vorteil für alle beteiligten Menschen zu erzielen (Fengler 1996, S. 9 zit. n. (Koslowski, 2015b, S. 13). Demzufolge ist jede Kooperation zielgerichtet und geht mit einem Nutzen für die Beteiligten einher (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3). Der Begriff Kooperation beschreibt u.a. ein Grundverständnis von Sinn und Ziel der Zusammenarbeit, eine gemeinsame Entscheidung, die Optimierung von Handlungsabläufen, aber auch Aufteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten (Koslowski, 2015b, S. 13).

Die interdisziplinäre Kooperation ist ein drängender und sinnvoller Anteil pädagogischer Arbeit (Koslowski, 2009, S. 129). Hierdurch wird ein beinahe noch neues und fachliches Feld betreten (Koslowski, 2009, S. 130). Überzeugungsarbeit gibt es keine mehr zu leisten. Pädagog*innen im Kindergarten sollen in Anbetracht ihrer Position und Rolle Unterstützung auf verschiedenen Ebenen erfahren. Dabei geht es zum einen um die Bereitstellung von Materialien und Literatur. Beteiligte benötigen theoretische Orientierungen und Kenntnisse, um einen professionellen Umgang innerhalb eines Bezugssystems zu unterstützen. Einander Kooperationspartner zu sein, impliziert gegenseitige Verpflichtung und damit einher ein Verständnis füreinander zu entwickeln, dass gemeinschaftliches Handeln zielführend ist und so Problemlagen qualitativ und erfolgversprechend gelöst werden können. Die wechselseitige Anerkennung des Expertentums stelle die Wahrung professioneller Grenzen und Entscheidungsräumen sicher. (Koslowski, 2009, S. 134)

Kooperation wird im schulpädagogischen Diskurs als eine Lösung für diverse pädagogische und didaktische Probleme gesehen (Breuer & Reh, 2010, S. 33). Idealerweise wird von Synergie-Effekten ausgegangen, als ob sich Kooperation unverzüglich auszahlt, wenn sich alle Be-

teiligten ernsthaft darum bemühen. Nüchterner betrachtet eröffnen Kooperationen neue Gesprächsräume über Angebote, die Arbeit anderer Kolleg*Innen und Schüler*Innen. Teams haben sich zur Entscheidungsfindung bewährt. (Breuer & Reh, 2010, S. 33)

3.6.2 Kooperationsmaßnahmen und deren Ausrichtung

Durch die Kooperation werden neue Chancen ermöglicht. Der Erfolg wird durch den Weg und die kompetente Gestaltung des Kooperationsprozesses bestimmt (Koslowski, 2015b, S. 14). Um positiv auf die Kompetenzentwicklung zu wirken, ist es wichtig, dass eine pädagogische Praxis auf fortlaufende individuelle Bildungsprozesse abzielt und einen Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern im Rahmen des Transitionsprozesses ermöglicht (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 391). Pädagogische Maßnahmen richten sich in erster Linie auf die Förderung der Beziehungen zwischen

- (a) den Fachkräften der (vor)schulischen Institutionen,
- (b) den Kindern untereinander und
- (c) den Familien und Bildungseinrichtungen (Griebel & Niesel, 2004, S. 88). Der Transitionsprozess ist vielschichtig, komplex und unterscheidet sich von Schule zu Schule. In Anlehnung an Rank (2009, S. 144) können nachfolgend Bereiche der Zusammenarbeit zwischen Elementar-, Primarbereich und der Elternschaft angeführt werden. Unter anderem gilt
 - (a) ein regelmäßiger Kommunikationsaustausch der beteiligten Institutionen,
 - (b) eine mannigfaltige und nachhaltige Erfahrung der Kinder, mit den Räumlichkeiten, den Tätigkeiten als auch den Personen, im Kindergarten sowie in der Schule
 - (c) regelmäßiges, gemeinsames pädagogisches Handeln aber auch
 - (d) die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer (Leit-) Vorstellungen als unabdingbar (Rank, 2009, S. 144). Durch Kooperation der beteiligten Gruppen am Übergang soll mithilfe eines dialogischen Prozesses eine stärkere Anschlussfähigkeit der Bildungsbereiche hergestellt werden (Buse, 2017, S. 106). Professionelle Kooperation zwischen Eltern, Einrichtungen und Experten ist für Kinder dann von Nutzen, wenn sie beim Kind ankommt (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3). Demnach reicht es nicht aus, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Kindern gestärkt wird, sondern auch der Aufbau von kooperationserleichternden und –fördernden Strukturen ist miteinzubeziehen (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3).

Gelingende Kooperationen setzen Stamm (2013, S. 282) zufolge Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand der Kinder voraus. An dieser Stelle soll an auf die Weitergabe von Auskünften und Daten von der Kindergartenleitung an die Schulleitung aufmerksam gemacht werden (§38 Abs. 6 NÖ Kindergartengesetz), weshalb dieser Voraussetzung nicht nachgekommen

werden kann. Stamm (2013, S. 282) zufolge gehen hierdurch wichtige und für eine fortdauernde Förderung unabdingbare Auskünfte verloren. Folgt man den Ausführungen vom Amt der NÖ Landesregierung (Änderung des NÖ Kindergartengesetzes 2006 aufgrund der Art. 15a B-VG Vereinbarung über die Elementarpädagogik, 2019, S. 2), so bieten das Übergangsportfolio (siehe Kapitel 3.1.1.3 Portfolioarbeit im Kindergarten) und der ‚Brief an das Kind‘ ausreichend Informationen über die körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes, weshalb eine zusätzliche Weitergabe schriftlicher Aufzeichnungen oder mündlicher Informationen nicht erforderlich sind

Mit 1. September 2016 trat die Grundschulreform u.a. mit den Zielen einer Verbesserung des Bildungsniveaus, mehr Individualisierung, Kompetenzorientierung, Chancengleichheit und einer neuen Form der Schuleinschreibung in Kraft (Stoll, 2017, S. 9). Der Kindergarten und die Volksschule sollen ein gemeinsames Bildungsverständnis leben, durchgängige Entwicklungs- und Bildungswege schaffen und Kindern faire Chancen eröffnen (Stoll, 2017, S. 9). Strätz (2010, S. 66) führt praktische Erfahrungen und mögliche Probleme aus und verweist auf organisatorische Herausforderungen, da der einfachste Fall eines Kooperations-Tandems, sprich, ein Kindergarten arbeitet mit einer Schule zusammen, der Realität (meist) nicht entspricht. Dies beruht auf der Tatsache, dass Schulen größer sind als Kindergärten und demnach eine Volksschule Zugänge aus mehreren elementaren Einrichtungen hat. Im ländlichen Bereich wird in solchen Fällen von ‚Kooperationssternen‘ gesprochen (diese bestehen aus mehreren Kindergärten und einer Schule). Blickt man auf Städte, so kommt noch ein weiterer Effekt hinzu, nämlich jener, dass das Einzugsgebiet des Elementar- und Primarbereichs unterschiedlich ist. Eltern aus verschiedenen Teilen der Stadt haben sich für Kindergärten mit besonderem pädagogischen oder weltanschaulichen Profil entschieden und lassen ihr Kind später wohnortsnah einschulen. Dies erfordert Kooperationsnetze, die aus mehreren Schulen und einer noch größeren Anzahl an Kindergärten bestehen. (Strätz, 2010, S. 66) Als ein weiterer stets zunehmender Aspekt ist die Nachmittagsbetreuung, der Hort, anzuführen.

Mit dem Blick auf die Schulentwicklungsforschung werden drei Niveaus der Kooperation unterschieden (Gräsel et al.2006, zit. n. (Hanke, 2011, S. 14):

- (a) „Kooperation als ein wechselseitiger Austausch zwischen den professionellen Akteuren“ (Hanke, 2011, S. 14). Es geht um einen Informationsaustausch zwischen den Pädagog*innen beider Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Volksschule).
- (b) Unter einer arbeitsteiligen Kooperation ist die Verständigung der Kooperationspartner über eine präzise Zielstellung, eine Form der Aufgabenteilung und Zusammenführung

zu verstehen. Das Ende bestimmt eine genaue arbeitsteilige Organisation der Zusammenarbeit (Hanke, 2011, S. 14).

- (c) Als dritte und anspruchsvollste Form der Zusammenarbeit kann auf die Ko-Konstruktion verwiesen werden. Hierunter ist eine wechselseitige Auseinandersetzung, gemeinsamer Konstruktion neuer Zusammenhänge zu verstehen (Hanke, 2011, S. 14).

3.6.3 Kooperation zwischen Eltern, (Kinder) und Kindergarten

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist zu verschiedenen Zeiten unterschiedlichen Akzenten nachgekommen (Buse, 2017, S. 31). Dies steht mit dem gesellschaftlichen Bild der Mütter und Väter stark im Zusammenhang. Aus den historischen Ausarbeitungen wird deutlich, dass mit dem Wandel von Familie und Familienformen eine Veränderung des Auftrages von Kindergärten einhergeht. (Buse, 2017, S. 31) Auch Petzold (2006, S. 55) macht zu Beginn seines Beitrags auf den Wandel der Familie in den vergangenen Jahrhunderten aufmerksam. Die Familie gilt als Basisinstitution der Gesellschaft (Petzold, 2006, S. 56).

Eltern sind für die Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen aufgeschlossen und wollen sich regelrecht engagieren, so die der Arbeit von Lotze zugrundeliegende Studie (Lotze, 2020, S. 333). Der Bildung ihrer Kinder schreiben Eltern eine hohe Bedeutung zu (Lotze, 2020, S. 334). Eltern sehen sich für einen gelingenden Schulbesuch ihrer Kinder verantwortlich. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie gesellschaftlich als Verantwortliche adressiert werden (Lotze, 2020, S. 334).

Die Kooperation zwischen Kindergarten und Elternhaus ist als Lern- und Forschungsgemeinschaft zu sehen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 359) und definiert sich über das Kind (Buse, 2017, S. 67). An dieser Stelle ist auf das Beziehungsdreieck hinzuweisen. Kindergartenpädagog*innen bewegen sich mit Eltern und Kindern in einem Beziehungsdreieck und sollen sich bewusstmachen, „dass sie aufeinander bezogen die Kontakte zum Kind gestalten und ausbalancieren“ (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 359). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog*innen wirkt sich positiv auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder aus. Dadurch entsteht ein sozialökologisches System, wie Bronfenbrenner es definieren würde. Es kommt zu wechselseitigen Auswirkungen der beiden Systemebenen (Eltern-Kind/ Pädagogin bzw. Pädagoge-Kind). Die Brücke zwischen diesen kann durch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog*innen gelingen. (Buse, 2017, S. 68)

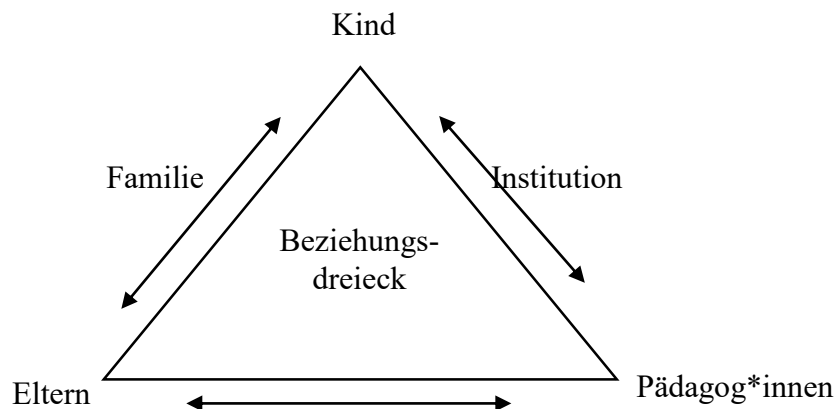


Abbildung 4: Beziehungsdreieck der Erziehungspartnerschaft mod. n. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 360

Pädagog*innen werden nach den (Ehe-)Partner*innen als die wichtigsten Ansprechpersonen bei Erziehungsfragen gesehen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 360). Insbesondere bei Wünschen nach Unterstützung, Entwicklungsfragen, bei der Erziehung sowie bei möglichen Verhaltensauffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 360). Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern ist durch professionelle Haltungen und handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte bestimmt (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 361). Professionelle Beziehungen bilden die Grundlage für Bildungs-, Entwicklungs-, und Lernprozesse des Kindes (Buse, 2017, S. 71). Pädagogische Arbeit verlangt regelrecht danach, dass Kindergartenpädagog*innen deren (eigene, biografisch geprägten) Einstellungen und (Vor-) Urteile der Interaktionssituation reflektieren (vgl. auch Fischer, 2011). Dies rührt daher, da pädagogische Situationen stets von Komplexität, Mehrdeutigkeit und Ungewissheit gekennzeichnet und dadurch begrenzt planbar sind (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10, zit. n. (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 361).

In den letzten Jahren kommt es zu einem Bedeutungszuwachs der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog*innen im Sinne von Bildungserfolg und Chancengerechtigkeit (Buse, 2017, S. 57).

Die Transition ist zum einen als Forschungsfeld in jener Hinsicht, dass Eltern im Prozess des Übergangs einen direkten Vergleich zwischen den beiden Bildungsinstitutionen haben und dadurch die Wahrnehmung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Akteur*innen in den Institutionen erhoben werden kann, interessant (Buse, 2017, S. 85). Zum anderen können Eltern selbst als Darsteller des Übergangs in den Blick geraten und dabei Entwicklungsaufgaben bewältigen (inhaltliche Ebene) (Buse, 2017, S. 85).

Eltern die über die Entwicklungslinien informiert sind, interessieren sich dafür, welche Beiträge sie selbst für die kindliche Entwicklung leisten können (Strätz, 2010, S. 70). Kompetente Eltern können Kinder während der Kindergartenzeit als auch nach dem Wechsel in die Schule besser unterstützen als schlecht informierte (Griebel W. , 2010, S. 114). Eltern die stets im Kontakt mit der Kindergartenpädagogin bzw. dem Kindergartenpädagogen sind, sehen soziale Kompetenzen ihrer Kinder um in der Schule gut zurechtzukommen als wichtig an (Griebel W. , 2010, S. 121).

3.6.4 Kooperation zwischen Eltern und Schule

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen erfüllt einen rechtlich festgesetzten Rahmen (Buse, 2017, S. 26). Hier ist auf den Paragraph (§) 177 im Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB) zu verweisen, wo die Obsorge beiden Elternteilen die Pflege und Erziehung des Kindes erteilt. Eltern haben einen großen Einfluss auf die Lernprozesse der Kinder. Diese werden in weiterer Folge bildungsbiografisch relevant (Buse, 2017, S. 106). Der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wird ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, welcher in der hohen Bedeutsamkeit der familiären Rahmenbedingungen wiedergegeben wird (Flender, 2009, S. 206) (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 357). Verbindliche Vereinbarungen zur Kooperation werden bekräftigt und die gegenseitige Aufgabenverteilung soll deutlich gemacht werden (Buse, 2017, S. 105) (Griebel & Niesel, 2002, S. 28). Eine ausführliche Information an Erziehungsberechtigte, wie sie ihr Kind für den Schulbesuch motivieren können, sowie optimal bei der Hausaufgabe unterstützen ist sinnvoll (Griebel & Niesel, 2002, S. 28). Parameter für eine positive Beziehung und Entstehung einer wachstumsfördernden zwischenmenschlichen Interaktion sind Authentizität, Empathie und Wertschätzung (Buse, 2017, S. 62). Bei der Kooperation zwischen Familie und Schule finden weitgehend institutionalisierte Formen Anwendung und es kommt zu einer schriftlichen und formalen Kommunikation über Elternbriefe, Informationsblätter und Zeugnisse (Griebel W. , 2010, S. 115) (Griebel & Niesel, 2002, S. 28). Aufgrund dieser vorwiegend formalen Angebote wird wenig direkte Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften eröffnet (Griebel & Niesel, 2002, S. 33). Elternabende, Elternsprech-tage, Sprechstunden und Mithilfe bei Schulfesten bieten einer gelegentlichen Mitarbeit im Schulleben Möglichkeiten (Griebel W. , 2010, S. 115). Darauf gründend sollen Pädagog*innen angeleitet werden, wie sie Eltern stärker in den Schulkontext einbeziehen, Erziehungs- und Bildungsziele möglichst transparent gestalten und Erziehungsberechtigte dahingehend anleiten, das Lernen der Kinder zuhause zu fördern und zu begleiten (Flender, 2009, S. 206). Eltern gelten gerade am Schulanfang als motiviert und wollen sich aktiv beteiligen (Buse, 2017, S.

105). Durch den Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen wird allen Beteiligten erleichtert, bei auftretenden Problemen oder Herausforderungen die Kontaktaufnahme nicht zu scheuen (Buse, 2017, S. 105). Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit kann durch

- (a) die Verantwortung für das gemeinsame Wohl des Kindes in verschiedenen Lebensbereichen,
- (b) Erkenntnisse des Entwicklungseinflusses durch familiäre Sozialisationsbedingungen als auch
- (c) die Erfahrung einer Atmosphäre des Willkommenseins, verdeutlicht werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 357f).

Die Selbstständigkeit des Kindes betreffend, kommt dem alleine An- und Ausziehen, der Trennung von Bezugspersonen und der Orientierung in bekannter Umgebung Aufmerksamkeit zu. Interesse am Unterricht, Anstrengungsbereitschaft, ausdauernde und stetige Arbeit und der sorgsame Materialumgang sind hinblickend auf das Arbeitsverhalten im Unterricht wichtig. (Flender, 2009, S. 202)

Es wird dahingehend postuliert, den Begriff Elternarbeit durch jenen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu ersetzen (Buse, 2017, S. 35). Die begriffliche Änderung soll das Grundverhältnis einer Kooperation verdeutlichen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 358). Weiters wird durch den Term der Erziehungspartnerschaft die Notwendigkeit des Austausches von Eltern und Pädagog*innen (sprich der Beziehungsaspekt) im Interesse des Kindes sowie zur Förderung der Buben und Mädchen zum Ausdruck gebracht (Textor, 2009, S. 157f. zit. n. (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 359). Im fachlichen Diskurs macht sich eine kritische Sichtweise des Begriffs der Erziehungspartnerschaft aus. Bedenken, dass durch den Terminus Partnerschaft das asymmetrische Verhältnis zwischen Eltern und Pädagog*innen nicht ausreichend reflektiert wird, werden geäußert. (Cloos und Karner 2010, zit. n. (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 360)

3.6.5 Best-Practice-Ideen: Kooperation an der Nahtstelle Kindergarten und Volksschule
In Anlehnung an Griebel (2007, S. 11) tragen nachfolgend angeführt Punkte zu einer gelingenden Kooperation bei.

- (a) Der rege Austausch zwischen allen an der Transition Beteiligten (Eltern, Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen) über ihr Bildungsverständnis ist wichtig. Dokumentationen der Lernwege geben über die Rolle von Spiel und Lernen, Bildung und Erziehung in den Einrichtungen Aufschluss. (Griebel W. , 2007, S. 11)

- (b) Eltern sollen von den Pädagog*innen als Experten ihrer Kinder angesehen werden (Günther, Marx, & Pallocks, 2017, S. 12) (Griebel W. , 2007, S. 12). Anliegen der Eltern sollen ernst genommen werden. Pädagog*innen stehen für kontinuierliche Informationen und Hilfen zur Seite.
 - (c) Das Verständnis von Schulfähigkeit sollen Eltern gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften entwickeln (Griebel W. , 2007, S. 12).
 - (d) Kooperative Projekte ermöglichen Eltern und deren Kindern während der Kindergartenzeit die Schule und dort agierende Personen kennenzulernen.
 - (e) Eltern wissen, wen sie bei Fragen den Übergang betreffend ansprechen dürfen (Kontaktperson im Kindergarten und in der Schule).
 - (f) Führen von Entwicklungsgesprächen um Eltern über den Entwicklungsstand, individuelle Begabungen aber auch besondere Bedürfnisse des Kindes zu informieren.
 - (h) Eltern werden gebeten, der Weitergabe von Informationen über das Kind an die Schule zuzustimmen und sind an Gesprächen beteiligt.
 - (g) Anforderungen an die Eltern eines Schulkindes (Hausaufgabenbetreuung ect.) werden kommuniziert.
- (Griebel W. , 2007, S. 11ff)

3.6.6 Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule & die damit einhergehenden Herausforderungen einer (gelingenden) Kooperation

Faust (2008, 234 zit. n. (Seckinger, 2010, S. 204) zufolge sollen Kooperationen die Eingewöhnung in die Schule regelrecht erleichtern. Dies führt wiederum dazu, dass das Interesse an einer Verbesserung der Anschlussfähigkeit der Lernprozesse auch von der Schulseite vorhanden ist. Es kann somit ein starker Wunsch an einer Verbesserung des Übergangs, von beiden Seiten (Schule und Kindergarten), verzeichnet werden. Hier ist es wichtig, dass die Erwartungen dieselben sind. (Seckinger, 2010, S. 204) Für eine Kooperation gilt die Gleichwertigkeit der Partner*innen als Voraussetzung (Koeppel, 2009, S. 75). Gerade aus dem Grund, dass Personen zweier Professionen, die aus unterschiedlichen Systemen kommen, – wodurch sich ihr professionelles Verständnis und ihre Arbeitsweise unterscheidet – daran beteiligt sind (Koslowski, 2015b, S. 14). Die Gestaltung der Kooperationsprozesse zwischen Kindergarten und Volksschule ist für ein gutes Ergebnis maßgeblich (Koslowski, 2015b, S. 14). Beispielfhaft kann hier auf das Modellprojekt vom Bildungshaus 3-10 geblickt werden. Hier werden jahrgangs- und institutionsübergreifende Spiel- und Lernangebote erarbeitet und in regelmäßigen Abständen

umgesetzt. Durch den außergewöhnlichen Lernraum verzeichnet sich ein Gewinn aller Beteiligten (Koslowski, 2015b, S. 15-18).

Die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich ist inzwischen unumkehrbar geworden (Strätz, 2010, S. 64) und eine Verbindung aufgrund der Übergangsgestaltung, des anschlussfähigen Bildungs- und Erziehungsauftrags und der Verpflichtung zur individuellen Förderung ist ausfindig zu machen (Faust, 2010, S. 43, 51). Daraus resultiert die Aufgabe, Kontinuität der Bildungsbiographie jedes einzelnen Kindes sicherzustellen (Faust, 2010, S. 51). Nach Holzinger et al. (2014, S. 10) ist eine deutliche Zunahme des fachlichen Austausches zwischen Pädagog*innen beider Institutionen zu vernehmen. Intensive Kooperationen benötigen großes Engagement sowie hohen Arbeitseinsatz und sollen im Zeitbudget miteingerechnet sein (Strätz, 2010, S. 67). Kooperationsbeziehungen mit der Schule werden mitunter als weitere Schwierigkeit und Arbeitsbelastung empfunden (Geene & Borkowski, 2009, S. 161). Perspektiven ergeben sich für jene Formen der Kooperation, die sich für die Beteiligten nicht als Belastung erweisen, Möglichkeiten der partizipativen Weiterentwicklung eröffnen und den Alltag dadurch entlasten indem Kinder den Übergang erfolgreich(er) bewältigen (Hanke & Heim, 2010, S. 106). Um eine strukturelle Absicherung zu gewähren, gehört die Bildung von Beratungsteams, bestehend aus Pädagogen von Kindergärten und der Grundschule, dazu (Strätz, 2010, S. 67). Angemessene Rahmenbedingungen sind für eine gelingende Zusammenarbeit neben einer reflektierten Haltung der Fachkräfte und einer zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Zusammenarbeit erforderlich (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 366) Als sinnvolle und wünschenswerte Maßnahme können gemeinsame Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen gesehen werden. Diese sind aufgrund der unterschiedlichen Dienstgeber und Organisationsstrukturen schwer umzusetzen (Strätz, 2010, S. 67). Unumstritten ist der Aspekt, dass Kooperation von dem Engagement der Einzelpersonen (Strätz, 2010, S. 67) und den persönlichen Initiativen der Beteiligten abhängt (Griebel & Niesel, 2002, S. 59). Kindergartenpädagog*innen haben die Aufgabe, Bildungsprozesse von jedem einzelnen Kind zu beobachten und zu dokumentieren (Strätz, 2010, S. 69). Lehrkräfte haben den Auftrag, möglichst früh die individuellen Lernausgangslagen zu bestimmen und daran anzuknüpfen (Strätz, 2010, S. 69)¹⁸. Gegenwärtig werden bundesweit Reformbestrebungen in Bezug auf intensivisierte Kooperationsprozesse in Kindergärten und Volksschulen gestartet (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 387). Kooperationsmaßnahmen, die den Schuleintritt erleichtern sollen, sind recht verbreitet aber vor allem der Einbezug der Eltern ist

¹⁸ An dieser Stelle ist auf die geregelte Informationsweitergabe (Portfolio und Sprachstandbogen) zu verweisen.

ausbaufähig (Faust, 2013a, S. 40). Denn dieser hat bei Übergangsaktivitäten als auch bei Kommunikationen zwischen Schule und Familie vor dem Schuleintritt eine positive Wirkung auf die Übergangsbewältigung (Griebel W. , 2010, S. 113). Eltern sind darüber hinaus letztendlich die einzigen Bezugspersonen, die das Kind während der gesamten Zeit des Übergangs begleiten (Strätz, 2010, S. 70). Aufgrund der verschiedenen Professionen die miteinander kooperieren, sind differierende Erwartungen nicht auszuschließen. Die Einstellungen der Kindergartenpädagog*innen und Lehrkräfte werden den Anforderungen an eine gelingende stufenübergreifende Förderung noch nicht gerecht (Faust, 2013a, S. 41). Eine Zusammenarbeit ist kein einfaches Unterfangen und verlangt nach Anerkennung des anderen, Offenheit für fremde Ideen sowie Kompromissbereitschaft für eine gemeinsame Zielabstimmung (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 4). Kindergartenpädagog*innen bringen vermehrt zum Ausdruck, dass es immer wieder Vorbehalte von den Lehrkräften gibt und sich Statusunterschiede zeigen (Seckinger, 2010, S. 202). Der Auslöser für Probleme kann vielfach auf die mangelnde Kommunikation zurückgeführt werden (Geene & Borkowski, 2009, S. 158). Demnach versteht es sich selbstredend, dass Kommunikation der Schlüssel zu einem am Kind orientierten und sinnvoll aufeinander aufbauenden Bildungssystem ist. Durch die Kommunikation zwischen den Bildungsstufen sind die Bildungschancen eines Kindes gesichert (Geene & Borkowski, 2009, S. 158). Es können weitere professionelle und berufsständische Konflikte aufgefunden gemacht werden (Geene & Borkowski, 2009, S. 159). Diese sind formaler und inhaltlicher Art. Formaler Art: hier wird ein Hierarchiegefälle basierend auf der unterschiedlichen Ausbildung deutlich. Kindergartenpädagog*innen schließen mit der Matura ab. Lehrer*innen hingegen erwerben einen akademischen Grad. Dieser Unterschied hat sich in der Praxis regelrecht nivelliert da Kindergartenpädagog*innen ein hohes Maß an Fortbildungen und Weiterqualifizierungen in Anspruch nehmen. Bei Lehrern erscheint das Weiterbildungsangebot geringer. Durch den Einbezug verschiedener (Fach-) Kompetenzen kommt es zur gegenseitigen Ergänzung und ein großes Anregungsspektrum, etwas Neues zu kreieren, entfaltet sich. Gegenseitige Hospitationen gelten als unerlässliche Voraussetzung um eine wechselseitige fachliche Wertschätzung zu generieren (Strätz, 2010, S. 67). Wenn der berufliche Alltag der jeweils anderen pädagogischen ‚Zunft‘ durch eigene Anschauung kennengelernt wird, ist man aus Überzeugung für eine Zusammenarbeit bereit und bringt sich bestmöglich ein (Strätz, 2010, S. 67).

Vielerorts werden gemeinsame Elternveranstaltungen angeboten (Strätz, 2010, S. 70). Hier ist es wichtig, dass die Anschlussfähigkeit von Kindergärten und Volksschulen und die Entwicklungslinien (die oft die Bildungsbereiche übergreifend verläuft) verdeutlicht werden (Strätz, 2010, S. 70). Unter Anschlussfähigkeit ist sowohl die Kontinuität der Übergangsgestaltung, die

Förderung der Lern- und Bildungsprozesse der Kinder als auch die Nutzung von Diskontinuitäten (siehe auch 2.1 Begriffsklärung ; 2.5 Paradigma der (Dis-) Kontinuität; 2.7 Die ‚erfolgreiche‘ Bewältigung; 3.4 Rahmenbedingungen für Kindergarten und Schule) um Entwicklungsaufgaben und –anregungen für Kinder zu gewähren zu verstehen (Hanke, 2011, S. 13). Um eine Anschlussfähigkeit in der Übergangsgestaltung zu erreichen, sind curriculare Abstimmungen zwischen den beteiligten Institutionen notwendig (Hanke, 2011, S. 13). Wehner und Pohlmann-Rother (2012, S. 71) führen aus, dass sich Lehrkräfte im Vergleich zu den Pädagog*innen im Kindergarten mit der Übergangsgestaltung zufriedener zeigen.

Blickt man auf die Ergebnisse aus dem Evaluierungsprojekt ‚Schuleingangsphase plus‘, so zeigen diese, dass von Seiten der Lehrer*innen hohe Akzeptanz betreffend der institutionellen Zusammenarbeit erkennbar ist und vom persönlichen Anliegen gestützt wird (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 392). Nichts desto trotz geht aus den geführten Interviews hervor, dass Lehrkräfte die Kooperationsarbeit als enormen organisatorischen Aufwand erachten und weder genügend Vorbereitungszeit noch ausreichend gesetzliche Rahmenbedingungen vorhanden sind, um einen förderlichen Rahmen für Kooperationsprojekte zu schaffen (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 393).

Als Schwierigkeiten (gelingender) Kooperationen sind

- (1) Zeit- und Personalmangel;
- (2) Organisationsprobleme u.a. Unabkömmlichkeit am Vormittag;
- (3) unterschiedliche Ausbildungen und wenig Wissen voneinander;
- (4) Datenschutz und Schweigepflicht aber auch
- (5) die Anzahl an Kooperationspartnern: Volksschulen müssen im Gegensatz zum Kindergarten mit mehreren Kindergärten kooperieren anzuführen u.a. (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012, S. 71f)

3.6.7 Formen der Zusammenarbeit – Best-Practice-Ideen

Das eröffnete Unterkapitel räumt den vielfältigen Formen und Angeboten der Zusammenarbeit Platz ein (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 363). Des Weiteren sollen erprobte und wissenschaftlich begleitete Konzepte vorgestellt werden, um Anlässe für eine kooperative Gestaltung der Transition zu bieten. Eltern können ihrem Kind Unbekanntes vertraut machen, indem sie die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unterstützen, Gespräche mit dem Kind über den Schulbeginn führen und Fragen beantworten (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7). Schnuppertage und Besuche von Schulfesten eröffnen dem Kind

die Möglichkeit, die noch unbekannte Welt der Schule kennenzulernen (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 7). Die Basis von passgenauen Angeboten ist eine systematische (Bedarfs-)Analyse (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 363). Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die jeweiligen Interaktionen und Angebote zielgruppenspezifisch adaptiert werden. Nachfolgend sollen *Formen der (möglichen) Zusammenarbeit mit Eltern* angeführt werden:

- | | |
|---|--|
| (a) Informationen | (f) Themenbezogene Elternabend (unter Einbezug einer Lehrperson) |
| (b) Tür- und Angelgespräche | (g) Entwicklung des Kindergartens hin zum Familienzentrum |
| (c) Entwicklungsgespräche | (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 363f); |
| (d) Mitbestimmung, -wirkung, -arbeit der Eltern bei Kooperationsaktivitäten | (Stundner, Kirchner, & Reis, 2010, S. 43) |
| (e) Elternbildung im engeren Sinne | |

Nachstehend aufgelistete Kooperationsmaßnahmen können zwischen Kindergarten, Eltern und Schule stattfinden:

- | | |
|---|--|
| (a) Gegenseitige Einladungen eröffnen Platz für Fragen; ermöglichen, dass die Umgebung und Räumlichkeiten kennengelernt werden) | (i) Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen treffen einander um gemeinsam pädagogische Arbeitsprogramme abzuklären und Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente zu bestimmen |
| (b) Besuch der Kindergartengruppe durch die Lehrperson | (j) Von Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen wird gemeinsam ein Kooperationskalender erstellt (gemeinsames Treffen um Kooperationsaktivitäten unter dem gemeinsamen Bildungsverständnis zu planen) |
| (c) Allgemeiner Informationsaustausch | (k) Elterninformationen werden von Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen erstellt und binden Eltern ein |
| (d) Gemeinsame Fortbildungen der Pädagog*innen beider Institutionen | |
| (e) Teilnahme der Lehrperson am Elternabend im Kindergarten | |
| (f) Gestaltung gemeinsamer Feste und Feiern | |
| (g) Schnuppertage in der Schule | |
| (h) Besuch von Schulveranstaltungen in Begleitung von Eltern (ev. gibt es hier einen Programmpunkt für angehende Schüler*innen) | |

(l) Durchführung gemeinsamer Aktivitäten mit Kindergarten- und Volksschulkindern (Lernwerkstat, Projekte, ...)

(m) Erstellung eines Tutor*innenkonzepts / Partnerschaftskonzepts – künftige Schulkinder erhalten ältere Kinder als Ansprechpartner*in

(n) Führen von Übergangsgesprächen
(bei Bedarf / Wunsch)

(Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 9; Griebel & Niesel, 2002, S. 24; 47; Reicher-Pirchegger, 2017a, S. 7; Seckinger, 2010, S. 204-207; Wehner & Pohlmann-Rother, 2012, S. 74)

Zu dem unter Punkt n) angeführten Übergangsgespräch ist zu sagen, dass dieses dann zustande kommt, wenn Eltern es wünschen oder der Kindergarten bzw. die Schule die Initiative für ein Übergangsgespräch ergreift (Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten, o.J., S. 9). Dennoch ist es in Niederösterreich bei Bedarf als verbindlich. Weiters sind das Übergangsportfolio und das Übergabeblatt obligatorisch.

Faust (2012, S. 14) plädiert dafür, dass pädagogische Intensionen unter Einbezug der Eltern so früh wie möglich in die Institution Kindergarten Einzug finden sollen. Das Ziel von Kooperationsaktivitäten ist, dass Kindern und Eltern der Übergang in die Volksschule erleichtert wird. In Finnland und den USA stellten Forschungen dieses Ziel in Frage. In der amerikanischen Studie wurde der Einfluss der Übergangsvorbereitung auf die Fähigkeitseinschätzungen der Kinder durch ihre Lehrperson(en) (sozialer, selbstregulatorischer und leistungsbezogener Art) beforscht. Das Ergebnis zeigt, dass eine größere Anzahl an Maßnahmen (gegenseitige Besuche, Informationsabende, Aktivitäten) sich positiv auf eine höhere Fähigkeitseinschätzung auswirkt. (2012, S. 16). Die finnische Studie legt das Augenmerk auf die schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten, wodurch sie sich von reinen Einschätzungen abgrenzt. Dies führt zu den Kooperationsmaßen zurück. Die am häufigsten praktizierten Maßnahmen beim Übergang Kindergarten – Volksschule zielen auf das Vertrautwerden von Kindern und deren Eltern mit der Schule ab. Hier greift Faust (2012, S. 17) erneut auf internationale Berichte, aus denen hervorgeht, dass diese Maßnahmen nachweislich keine positive Wirkung erzielen, zurück. Kindern wird ein Blick in das Innere der Schule gewährt, jedoch unterscheidet sich dieser vom Alltag. Angehende Schüler*innen beobachten ihre Umwelt sorgfältig und gewinnen auf diese Weise Informationen über die Schule, z.B. indem sie Berichten und Erfahrungen von älteren Kindern Gehör schenken. Buben und Mädchen werten gewonnene Informationen für sich aus und setzen diese in Rollenspielen in Szene. (2012, S. 18) Nach Faust (2012, S. 18) beeinflussen die Abstimmung der Curricula und der Austausch über den individuellen Entwicklungsstand anhand einer Entwicklungsdokumentation den Übergang positiv mit.

Im nachstehenden Kapitel wird neben dem Forschungsdesign auch die methodologische Vertiefung der durchgeführten Abschlussarbeit vorgestellt.

4 Empirischer Teil – Forschungsarbeit

Mittels einer qualitativ durchgeführten Studie wird dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage nachgegangen. Hierzu wurden narrative Interviews mit Kindergartenpädagog*innen, Lehrer*innen sowie Eltern in Niederösterreich geführt. Der Feldzugang kam durch persönliche Kontaktaufnahme mit Kindergärten, Schulen und Eltern zustande. Es kann auf sechs Interviews mit Pädagog*innen und drei Interviews mit Müttern, deren Kinder sich im Übergangsprozess befinden, zurückgegriffen werden. Nähere Ausführungen zur Untersuchungsgruppe folgen im anschließenden Unterkapitel, siehe hierfür Abschnitt 4.1.2. Forschungsethische Standards betreffend werden Freiwilligkeit sowie Anonymität (u.a. Anonymisierung der Transkripte) gewährleistet. Für eine ausführliche Ausarbeitung der forschungsethischen Standards siehe Abschnitt 4.1.1. Die Auswertung und Analyse der Transkripte erfolgte in Anlehnung an Arnd Michael Nohl und seiner dokumentarischen Methode. Demnach soll der eröffnete Abschnitt einen tieferen Einblick in die Datenerhebung, Untersuchungsmethoden und die Analyse inkl. Diskussion der gewonnenen Daten gewähren.

4.1 Datenerhebung

Nach der eingeholten Zustimmung zur Durchführung der Interviews von Seiten der Abteilung Kindergärten am Land Niederösterreich und der Bildungsdirektion Niederösterreich wurde der Kontakt zu den Kindergärten und Schulen aufgenommen. Alle interviewten Personen erteilten mündlich sowie schriftlich mittels Unterzeichnung des Formulars ‚Einverständniserklärung‘ (siehe Anhang) ihre Zustimmung, das Interview aufzuzeichnen und es als Grundlage der Forschung zu sehen. Eine Kopie der Einverständniserklärung wurde an die interviewten Personen ausgehändigt. Hierin wird weiters versichert, der Anonymität befragter Personen inkl. allen personenbezogenen Daten gewissenhaft Rechnung zu tragen. Dies führt sogleich zu den forschungsethischen Aspekten. Um die Wichtigkeit dieser hervorzuheben wird ihnen ein eigener Abschnitt 4.1.1 gewidmet.

4.1.1 Forschungsethische Aspekte

Forschungsethischen Aspekten gilt es besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Nicht zuletzt aus dem Grund, da alle Phasen des Forschungsprozesses mit forschungsethischen Aspekten korrelieren und dadurch einer fortlaufenden Reflexion bedürfen. Demnach sind forschungsethische Fragen immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis (Von Unger, 2014, S. 17). In wenigen Worten zusammengefasst bezieht sich die Forschungsethik auf die Gestaltung

der Forschungsbeziehungen, worin Fragen des Umgangs mit Informationen sowie des Datenschutzes mitbedacht werden (Von Unger, 2014, S. 18). Nicht außer Acht zu lassen gilt auch das Recht zur freien Entscheidung an Untersuchungen teilzunehmen. Darüber hinaus sind die Persönlichkeitsrechte der zu untersuchenden Personen stets mit Respekt zu behandeln und die Anonymität zu wahren (Von Unger, 2014, S. 19).

Blickt man auf den Term der Subjektivität, so ist hier eine differenzierte Bedeutung in den unterschiedlichen Forschungsmethoden ausfindig zu machen. Aus qualitativer Sicht, so auch im geplanten Vorhaben der Master-Thesis, nimmt die Subjektivität einen unvermeidbaren Bestandteil des Forschungsprozesses ein. Sie ist insbesondere für den Erkenntnisprozess der forschenden Person wertvoll (Von Unger, 2014, S. 23). Voraussetzung dafür ist eine kritische und selbstreflexive praktische Umsetzung. Darüber hinaus muss sich die forschende Person über ihre bzw. seine Positionierung im Forschungsfeld und den daraus resultierenden Einfluss auf den Prozess der Forschung bewusst sein. Von Unger (2014, S. 23) spricht hierbei von Qualitätsmerkmalen qualitativer Forschungen. Zusammenfassend sei demnach anzuführen, dass aufgrund des reflektierten und verantwortungsvollen Umgangs der Subjektivität des bzw. der Forschenden alle Voraussetzungen für die Generierung qualitativ hochwertiger Erkenntnisse gegeben sind (Von Unger, 2014, S. 24). Bevor das eröffnete Kapitel 4.1.1 geschlossen wird, soll explizit darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich die Forschungsethik mit sozialer Verantwortung beschäftigt und weit über rechtliche Belange hinausgeht (Von Unger, 2014, S. 32).

4.1.2 Untersuchungsgruppe

Wie bereits in den einleitenden Worten des 4. Abschnitts erwähnt, besteht die Untersuchungsgruppe aus je drei Kindergartenpädagoginnen¹⁹, Lehrerinnen und Eltern aus Niederösterreich. Mit ihnen wurde ein Interview im 1:1 Setting geführt. Das aufgemachte Themenfeld nicht nur durch Heranziehen einer Beteiligtegruppe zu erfassen, sondern hier auf ein ‚Dreiergespann‘ zu greifen hat Vorzüge und beleuchtet mehrere Sichtweisen. Der Feldzugang erfolgte durch persönliche Kontaktaufnahme mit Kindergärten, Schulen und Eltern. Die interviewten Pädagoginnen im Kindergarten stehen als gruppenführende Kindergartenpädagogin in einer sogenannten Familiengruppe (Alter der Kinder: Zweieinhalb bis sechs Jahre) und sind zugleich mit der Leitung des Hauses betraut. Letzteres war für die Teilnahme am Interview nicht Voraussetzung, sondern ergab sich, ohne darauf zu achten. Bei den Lehrkörpern erklärten sich jene Personen

¹⁹ Hier wird bewusst die weibliche Form gewählt. Dies gründet darauf, da, wie aus der unten angeführten Tabelle ersichtlich, alle teilnehmenden Interviewpartner dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind.

bereit, die entweder zurzeit eine aktive Kooperation mit dem Kindergarten bzw. den Kindergärten leben und bzw. oder im kommenden Schuljahr mit einer ersten Klasse starten. Bei dem dritten Personenkreis, jener der Elternschaft, wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass deren Kind vor einer Transition steht, bzw. diese gerade durchlebt. Es kann insbesondere darauf verwiesen werden, dass in zwei der drei Fälle zu dem Kindergarten auch ‚die dazugehörige‘ Schule sowie ein Elternteil eines Kindes des entsprechenden Kindergartens sich zum Interview bereit erklärt hat. Das heißt, die gelebte Kooperation und dessen Darstellung kann von drei Seiten aus in Erfahrung gebracht werden. Hierin verdeutlicht sich, worauf bei der Wahl der Interviewpartner geachtet wurde, um die Thematik möglichst allumfassend zu beleuchten. Die Untersuchungsgruppe eröffnet des Weiteren die Möglichkeit, einen Stadt- Landvergleich durchzuführen. In der nachstehenden Tabelle wird eben Erwähntes tabellarisch dargestellt.

Interview	Interviewte Person	Geschlecht	Land bzw. Stadt	Dienstjahre > 10	Leitungsfunktion	Aktiv betreibende Kooperation
1	LP 1	W	Land			Ja
2	LP 2	W	Land	Ja	Ja	Ja
3	LP 3	W	Stadt	Ja		Mäßig
4	KPIN 1	W	Land	Ja	Ja	Ja
5	KPIN 2	W	Land		Ja	Ja
6	KPIN 3	W	Stadt	Ja	Ja	Ja
				1. Kind der Familie	Schule im Ort vorhanden	ortsansässige Schule gewählt
7	ET 1	W	Land	Ja	Ja	Ja
8	ET 2	W	Land	Nein	Ja	Ja
9	ET 3	W	Land und Stadt	Ja	Ja	Nein

Legende: LP = Lehrperson; KPIN = Kindergartenpädagogin; ET = Elternteil; W = weiblich;

Tabelle 2: tabellarische ‚Vorstellung‘ der interviewten Personen

An dieser Stelle sei erneut auf die ethnischen Aspekte zu verweisen. Um diese zu wahren, enthält die vorliegende Abschlussarbeit keine personenbezogenen Daten, welche Rückschlüsse auf die Identität der einzelnen Personen ermöglichen. Für die nachfolgenden Grafiken wurde auf das Datenmaterial von Statistik Austria zurückgegriffen. Eine detaillierte Zitation bleibt aufgrund der zu wahrenen Anonymität außen vor.

Zu Jahresbeginn 2021 lebten in Österreich 8.932.664 Menschen. Für die vorliegende Arbeit ist die Altersklasse der fünf- bis sechsjährigen von großem Interesse, da diese die Transition in die Volksschule gerade durchleben bzw. noch vor sich haben. Zu Jahresbeginn waren 87.296 Menschen fünf und 86.694 sechs Jahre alt (Statistik Austria, 2021). Blickt man auf das Bundesland

Niederösterreich, so lag die Bevölkerung am 1. Jänner 2021 bei 1.690.879 Menschen. Hiervon waren 16.338 fünf Jahre und 16.492 sechs Jahre alt. Nach Wien hat Niederösterreich den höchsten Anteil an Kindern, die sich vor dem bzw. im Übergang in die Volksschule befinden. In der Tabelle 3 werden die Zahlen tabellarisch dargestellt und nach dem Geschlecht gesplittet.

Bevölkerung am 1.1.2021	Österreich	Buben	Mädchen	Niederösterreich	Buben	Mädchen
Insgesamt	8.932.664	4.396.952	4.535.712	1.690.879	832.553	858.326
5 Jahre	87.296	45.030	42.266	16.338	8.438	7.900
6 Jahre	86.694	44.767	41.927	16.492	8.491	8.001

Tabelle 3: Bevölkerung am 1. Jänner 2021 nach Alter und Geschlecht (Statistik Austria, 2021)

Zur Darstellung der Untersuchungsgruppe wird auf die Bezirks- und Gemeindeebenen geblickt. Die Wohnbevölkerung der null bis vierzehnjährigen Menschen in den Gemeinden bzw. der Stadt kann aus der Tabelle 4 entnommen werden. Diese Altersspanne ist breiter gefächert und berücksichtigt die fünf- und sechsjährigen Kinder. Als besonders spannend sind die beiden letzten Tabellenzeilen anzusehen. Die Zeile ‚Volkschüler*innen am Wohnort‘ führt aus, wieviele Volksschulpflichtige in der (Stadt-) Gemeinde leben. Wohingegen in der Zeile ‚Volksschüler*innen am Schulort‘ zum Ausdruck kommt, wieviele die Schule im Ort / in der Stadt besuchen. So kann u.a. am Beispiel der Gemeinde 1 gesehen werden, dass hier 61 Kinder im Volksschulalter leben, jedoch nur 57 Kinder die Volksschule in der Gemeinde 1 besuchen. Demnach sind (zumindest) vier²⁰ Kinder in einer anderen Volksschule untergebracht. In der Gemeinde 2 ist das umgekehrte Beispiel der Fall. Hier leben 105 Volksschüler. Besucht wird die Volksschule der Gemeinde 2 von 115 Kinder. Daher werden (zumindest) zehn Kinder einer anderen Gemeinde, einer anderen Stadt, hier unterrichtet. Blickt man auf die Bezirksebene, welcher die Gemeinden 1 und 2 angehören, so leben hier 5.233 Volksschüler*innen aber nur 5.123 besuchen eine der Schulen im Bezirk. Das Pendant hierzu zeigt sich im städtischen Bereich. Hier gibt es mehr Volksschulkinder am Schulort (2.227) als Volksschulkinder in der Stadt (2.113). Folglich besuchen (zumindest) 114 Kinder aus der Umgebung die Volksschule in der Stadt.

Wie bereits erwähnt, sind die gezogenen Rückschlüsse mit Vorsicht zu genießen, da das erhobene Datenmaterial nicht ausführt, wieviele Kinder der Gemeinden bzw. der Stadt die örtliche Schule besuchen bzw. wieviele woanders zur Schule gehen. Daher hat die Verfasserin den Zusatz ‚zumindest‘ gewählt.

²⁰ Womöglich auch mehr Kinder, da es keine Information gibt, ob von den 57 Kindern am Schulort alle von der Gemeinde 1 kommen oder hierher pendeln.

Wohnbevölkerung 0-14	Gemeinde 1	Gemeinde 2	Politischer Bezirk	(Stadt-) Gemeinde 3 = pol. Bezirk	Bundesland NÖ
Insgesamt	242	384	19.243	7.424	237.081
Buben	119	188	9.805	3.861	121.961
Mädchen	123	196	9.438	3.563	115.120
VS-Schüler am Wohnort	61	105	5.233	2.113	64.725
VS-Schüler am Schulort	57	115	5.123	2.227	64.116

Tabelle 4: Wohnbevölkerung 0-14 Jahre Stand 2011 und Volksschüler am Wohnort vs. Am Standort (vgl. (Statistik Austria, 2021))

Die nachstehende Tabelle gibt Überblick über die Einwohnerzahl, Anzahl der Katastralgemeinden, die Anzahl der Kindergärten und Kindergartengruppen innerhalb der Gemeinde bzw. Stadt, Anzahl der Volksschulen, Transportmöglichkeit der Kinder via Kindergartenbus und zu guter Letzt die Entfernung zur nächstgelegenen Stadt.

	Gemeinde 1 (LP 1; KPIN 1; ET 1)	Gemeinde 2 (LP 2; KPIN 2; ET 2)	Politischer Bezirk	(Stadt-) Gemeinde 3 = pol. Bezirk (LP 3; KPIN 3)	Bundesland
Einwohner	1.607	2.339	132.064	55.878	1.690.879
Anzahl der Katastralgemeinden	5	19			
KDG / Gruppen	2 KDG / 4 Gruppen	1 KDG / 5 Gruppen	71 öffentliche + 3 private KDG / zumindest 221 Gruppen (4.487 Kinder)	31 öffentliche + 5 private KDG / zumindest 90 Gruppen (1.719 Kinder)	1.058 öffentliche 37 private (=1.095 ODER 1.091 Statistik Austria) / 3.193 Gruppen (55.286 Kinder)
Volksschule in der Gemeinde	ja	ja		14 öffentliche und 4 private	632 VS / 3.570 Klassen / 65.249 Kinder
KDG-Bus	ja	ja	-		
Entfernung zur Stadt	Knapp 20 km	Knapp 10 km	Besteht aus 45 Gemeinden	In 11 Stadtteile zu gliedern (42 Gemeindeteile)	-

Abbildung 5: Einwohnerzahl, Anzahl der Katastralgemeinden & Kindergartengruppen, Volksschule im Ort bzw. in der Stadt, Entfernung zur Stadt (Statistik Austria, 2021) (Landesregierung, Landes-, Bezirks- & Gemeindestatistiken, 2022) Liste der Volksschulen und Privatschulen im städtischen Bereich²¹

²¹ Aufgrund der Anonymisierung nicht näher ausgeführt.

4.1.3 Setting

Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Institutionen (Gruppenraum, Klassenzimmer) bzw. zu Hause geführt. Die Durchführung geschah stets nach der Dienstzeit und störte so den Kindergarten- bzw. Schulalltag nicht. Die Dauer der einzelnen Interviews kann der nachfolgenden Auflistung entnommen werden.

Interview 1 (LP 1) 29:54	Interview 4 (KPIN 1) 48:40	Interview 7 (ET 1) 40:07
Interview 2 (LP 2) 43:33	Interview 5 (KPIN 2) 36:59	Interview 8 (ET 2) 15:02
Interview 3 (LP 3) 1:14:33	Interview 6 (KPIN 3) 59:01	Interview 9 (ET 3) 53:18

Die Interviews gestalteten sich wie folgt. Nach der Begrüßung und den einleitenden Worten stellte die Interviewerin eine erzählgenerierende Frage an die zu interviewende Person. Diese kam der Einladung nach und begann mit ihrer Erzählung. Die Interviewerin hielt einen Stichwortzettel bereit, um einen Überblick über die anzusprechenden Themen zu bewahren. Dieser wurde von einem Interview zum nächsten ergänzt. U.a. finden sich hier folgende Stichworte:

- a) *Gelebte Kooperation(en)*
 - a. *Aktivitäten zwischen den Institutionen; ...*
- b) *Elternabende im Kindergarten*
 - a. *Vorstellung der Volksschule*
 - b. *Vorstellung der Lehrperson*
 - c. *Was heißt es ein Vorschulkind zu Hause zu haben*
 - d. *Wie kann ich es unterstützen*
- c) *Gelingende Zusammenarbeit*
- d) *Welche Schwierigkeiten verzeichnen sich*
- e) *Worin liegt der Nutzen der Zusammenarbeit*
- f) *Gegenseitige Erwartungen*
- g) *Wünsche*
- h) *Vorbereitung auf die Schule im Kindergartenalltag*
- i) *Einbezug der Erziehungsberechtigten, ...*

Das Aufnahmegerät war in der Tischmitte platziert. Es waren keine weiteren Personen anwesend.

Das Ziel der Interviewführung bzw. der Mehrwert der daraus entstehen soll, liegt im Informationszuwachs von gelebter Kooperationen. Gibt es Kooperationsprojekte, wenn ja, von wem

werden diese geführt und welche Personen sind daran beteiligt. Die erzählgenerierende Einstiegsfrage wurde von einem Interview zum nächsten adoptiert und erweitert. Vor Beendigung der Interviewsituation wurde der Frage nach Wünschen für die Zukunft, im Hinblick auf Kooperationsaktivitäten, Platz gewährt.

4.2 Methodenbeschreibung

Mittels qualitativer Forschungs- und Auswertungsmethoden wird die Forschungsfrage beantwortet. Die Wahl zur qualitativen Forschungsmethode wurde aufgrund des Feldzugangs, sowie der Intention, Einzelfälle genauer zu beforschen, getroffen. Eine erzählgenerierende Einstiegsfrage eröffnet die Möglichkeit, Einzelfälle ausführlicher zu untersuchen. Hierin kann u.a. einer der Vorteile der gewählten Forschungsmethode gesehen werden. Kleinere Fallzahlen geben einer umfassenden und in die Tiefe gehenden Analyse Platz. Ist eine größere Datenmenge vorhanden, so eignen sich quantitative Auswertungen.

Das narrative Interview sowie die dokumentarische Methode nach Nohl (2005) bilden nicht nur den theoretischen, sondern auch den methodischen Hintergrund für die empirische Analyse der erhobenen Daten. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die angewandten Methoden präzise vorgestellt.

4.2.1 Das narrative Interview

Interviews sind in der Sozialforschung beliebt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass verschiedenste Arten ausfindig gemacht werden können. Gemein haben diese Aspekte der Offenheit der Kommunikation, dass sie keinerlei Vorgaben für Antworten der interviewten Person geben (Rauschenbach, 2010, S. 13).^[1] Biographische Interviews sind durch aufmerksames Zuhören des Interviewers bzw. der Interviewerin nach der biographisch, erzählgenerierenden Einstiegsfrage gekennzeichnet. Dies ist essenziell, um immanente Nachfragen zu aufgemachten Themen stellen zu können. Gegen Ende hin mögen durchwegs neue Thematiken durch exmanente Fragen eröffnet werden (Nohl A.-M. , 2012, S. 13).

Die Methode des biographischen Interviews entstand aus dem Narrativen und gliedert sich in drei Teile: Die Eingangserzählung, den narrativen Nachfrageteil und den argumentativ-beschreibenden Frageteil (Nohl A.-M. , 2012, S. 17).^[2] Die Eingangserzählung der gesamten Biographie bzw. einzelner Abschnitte beginnt durch eine „autobiographisch orientierte Erzählauforderung“ (Schütze 1983, 285 zit. n. Nohl, 2012, S. 18). Eine Unterbrechung von Seiten des Interviewers bzw. der Interviewerin ist zu vermeiden. Stattdessen soll auf typische Erzählkodas wie z.B. „So, das war´s: nicht viel, aber immerhin ...“ geachtet werden (Nohl A.-M. , 2012, S.

18). Bevor mit dem narrativen Nachfragen begonnen wird ist es ratsam, eine Schweigepause abzuwarten. Im zweiten Abschnitt, dem narrativen Nachfrageteil, können angesprochene Themen nachgefragt werden (=immanente Fragen), um auf diese Art und Weise eine Vertiefung zu erzeugen und dadurch die narrative Kreativität der befragten Person zu unterstützen (Nohl A.-M. , 2012, S. 18f).

Der dritte Abschnitt ist durch den argumentativ-beschreibenden Frageteil gekennzeichnet und widmet sich einerseits detailreichen Beschreibungen u.a. von Orten und Handlungsabläufen. Andererseits kommt es zu einem Argumentationsdruck der interviewten Person, Motive und Gründe des Handelns, sind gefragt (Nohl A.-M. , 2012, S. 19).

4.2.2 Die dokumentarische Methode nach Nohl

Die dokumentarische Methode, sowie das Interview zählen Nohl (Nohl A.-M. , 2012, S. 1) zufolge zu den beliebtesten Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren qualitativer Forschung. Ersteres findet in unterschiedlichsten Forschungsfeldern Anwendung (Nohl A.-M. , 2012, S. 8). Die Zielsetzung der dokumentarischen Methode der Interpretation ist die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Orientierungen und Erfahrungen (Nohl A.-M. , 2012, S. 2).

Nohl (2012, S. 2) verweist auf Mannheim (1964) wenn er im Abschnitt der Grundzüge ausführt, dass zwei Sinnesebenen zu unterscheiden sind. Er grenzt den immanenten Sinngehalt vom dokumentarischen ab. Dem immanenten werden gemachte Erfahrungen, die in den subjektiv gemeinten, sprich den intentionalen Ausdruckssinn (Absichten, Motive des Erzählenden bzw. der Erzählenden) oder den Objektsinn (Bedeutung eines Textinhalts / einer Handlung) unterteilt werden können, zugeordnet. Beim dokumentarischen Sinngehalt kommt es zu einer Rekonstruktion der geschilderten Erfahrung als Dokument einer Orientierung. Typisch für die dokumentarische Methode ist der Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie (Nohl A.-M. , 2012, S. 2).

Im weiteren Verlauf führt Nohl (2012, S. 3) die zweigeteilte Forschungspraxis, nämlich die formulierende und reflektierende Interpretation, aus.

„Die formulierende ... verbleibt vollständig in der Perspektive des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst. Demgegenüber wird in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl A.-M. , 2012, S. 3)

Mithilfe eines Beispiels verdeutlicht Nohl, dass der Dokumentsinn seine Wurzeln in der Handlungspraxis hat und es sich um eine soziale Praxis handelt. Als grundlegend ist das atheoretische Wissen anzusehen. In unserer Handlungspraxis verfügen wir darüber, ohne es alltagstheoretisch auf den Punkt zu bringen. Demnach entspricht es dem routinierten /habituellen Handeln. Erst die Erklärungsbedürftigkeit, z.B. dem Kind das Schuhbandbinden beizubringen, verlangt nach der Überführung von atheoretischem Wissen in alltagstheoretische Begrifflichkeiten (Nohl A.-M. , 2012, S. 4).

Die Typenbildung ermöglicht dem Forscher bzw. der Forscherin, den Orientierungsrahmen zu identifizieren. Diese können sich von anderen Fällen abheben, oder sich in anderen wiederfinden. Blickt man zur Entstehung des methodischen Designs zurück, so sei anzuführen, dass die Methode ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt wurde (Nohl A.-M. , 2012, S. 8).

Das Ziel der dokumentarischen Methode nach Nohl (Nohl A.-M. , 2012, S. 2) liegt in der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Orientierungen und Erfahrungen. Hierzu gilt es zwischen zwei diversen Sinnebenen zu differenzieren (Was und Wie). Gemachte Erfahrungen sind dem immanenten Sinngehalt zuzuordnen. Im Dokumentsinn wird die geschilderte Erfahrung strukturiert und in einen Rahmen eingeordnet. Hierdurch zeichnet sich ein „Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie“ (Nohl A.-M. , 2012, S. 2). Die Typenbildung nimmt den dritten Abschnitt der dokumentarischen Methode ein. Gekennzeichnete Typen werden in allen Interviews gesucht und miteinander verglichen. Durch diesen Arbeitsschritt werden Unterschiede schnell deutlich (Nohl A.-M. , 2012, S. 7).

4.2.2.1 Orientierungsrahmen

Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass mögliche Anschlussäußerungen an einen Erzählabschnitt der erforschten Person in atheoretischer wissensmäßiger Form zur Verfügung stehen. Da die erforschte Person die sinnvollen Anschlussäußerungen, insbesondere im Feld von routinemäßiger Handlungspraxis, nicht explizieren kann, kommt die empirische Rekonstruktion und Explikation des atheoretischen Wissens der Erforschten ins Spiel. Jener Rahmen, in welchem mit dieser Anschlussäußerung das im ersten Erzählabschnitt gesetzte Thema behandelt wird, nennt sich Orientierungsrahmen. (Nohl A.-M. , 2012, S. 6) Wird dieselbe Problemstellung bzw. Thematik auf eine andere Weise bearbeitet, so ist der Orientierungsrahmen erfasst und kann von anderen abgegrenzt werden (Nohl A.-M. , 2012, S. 6).

Mittels der reflektierenden Interpretation wird „rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl A.-M. , 2012, S. 3). Anders als im Alltag, wo wir intuitiv auf

die praktische Ebene zurückgreifen (Bsp. Kontenknüpfen) um die Handlung zu präsentieren, bedarf es in der Wissenschaft, „Wege zu finden, den Herstellungsprozess bzw. den Orientierungsrahmen von Texten und Handlungen verbal zu explizieren.“ (Nohl A.-M. , 2012, S. 3)

In welchem Orientierungsrahmen ein Thema im Interview bearbeitet wird, lässt sich aufgrund der Tatsache, mehrere Interviewtexte zur Hand zu haben, am besten rekonstruieren. Voraussetzung ist, dass diese dasselbe Thema in kontrastierenden Orientierungsrahmen behandeln. (Nohl A.-M. , 2005, S. 9)

Sich in der vorliegenden Forschungsarbeit näher mit den Orientierungsrahmen nach Nohl zu beschäftigen ist u.a. aufgrund der Tatsache, dass die interviewten Personen unterschiedliche Orientierungsrahmen mitbringen, wovon in weiterer Folge die Erzählungen anders ausfallen bzw. andere Erfahrungen gemacht wurden, von besonderem Interesse.

Folgende, kurz vorgestellte, Orientierungsrahmen werden in den Interviews ausfindig gemacht.

1) Institution Kindergarten

Der Besuch des Kindergartens ist für alle Kinder vor Schulbeginn verpflichtend²². Kinder werden hierdurch in den Kindergarten und den sozialen Kontext eingebunden. Aus diesem Grund wird der Kindergarten als ein zentraler Orientierungsrahmen des aufgemachten Themenfelds gesehen. Eltern und Kindergartenpädagog*innen berichten von Geschehnissen, die im Hinblick auf die anstehende Transition stattfinden (Kooperationen mit der Volksschule, Vorbereitung im Kindergarten, Gespräche, ...). An dieser Stelle ist darauf aufmerksam zu machen, dass es nicht ‚das eine Konzept der Kooperation bzw. der Vorbereitung‘ gibt, da jeder Kindergarten unterschiedliche Rahmenbedingungen (Anzahl der Kinder, Nähe der Volksschule, Anzahl der Volksschulen an die Kinder weitergehen, usw.) aufweist, die wiederum verschiedene Möglichkeiten bieten. Beteiligte greifen darüber hinaus auf unterschiedliche Erfahrungen zurück.

2) Rahmenbedingungen z.B. Unterscheidung zwischen Stadt- und Landkindergarten, Kooperationsnetzwerke (Anzahl der zu kooperierenden Volksschulen)

Wie bereits angeführt, fallen Kooperationsmöglichkeiten u.a. aufgrund der Örtlichkeit der Institution unterschiedlich aus. Ausschlaggebend hierfür sind Rahmenbedingungen, die nach Kooperationsmöglichkeiten verlangen bzw. diese erschweren oder sogar hinderlich sind. Hier ist u.a. auf die Größe der Gemeinden / Städte Betracht zu nehmen. Diese bestimmt die Intensität der Kooperationsarbeit. Nicht unwichtig ist die Erreichbarkeit (kurze Gehwege oder öffentliche

²² Siehe Abschnitt 3.1.1 ‚Kindergarten (elementarpädagogische Einrichtung)‘

Busse) des Kindergartens bzw. der Volksschule. Weiters ist die Anzahl der Kindergartenabgänger*innen sowie der zu kooperierenden Schulen Augenmerk zu schenken.

3) Kooperationsprojekte und Portfolioarbeit

Die gesetzten Kooperationsprojekte leiten sich zum Großteil von den Rahmenbedingungen (siehe Punkt 2) ab und bestimmen regelrecht über den Schulstart und wie Kinder an diesen herangehen.

Das (Übergangs-) Portfolio wird als Instrumentarium verwendet und eröffnet so den Lehrkräften Einblick in die Entwicklung des Kindes sowie dessen Fähig- und Fertigkeiten. Für die Schuleinschreibung sind keine weitere Testverfahren notwendig.

Die eben festgemachten Orientierungsrahmen werden stichwortartig in der nachstehenden Tabelle für jedes einzelne Interview dargelegt.

I n t e r v i e w p a r t n e r * i n	1) Institution Kindergar- ten (Schul-)Vorbereitung im KDG	2) Rahmenbedingungen (u.a. Stadt- Landkindergarten)	3) Kooperationsprojekte und Portfolioarbeit
	a) Gestaltung der Vorbereitung (Lernwerkstätten/ Stationen / Unterrichtsvorbereitungs-Pro- gramm, ...) b) Was wird angeboten; Ziele der Vorbereitung c) Was wird abgedeckt d) Dokumentation? e) Kooperation zw. KDG und VS (Schulbesichtigung) f) Schultaschenfest im Kinder- garten g) ...		a) Wie viele Einheiten / Dauer des Projekts b) Kooperation zwischen wem c) Was wird abgedeckt d) Einbezug der VS-KD e) Wie kommt das Kooperationsprojekt an / hat es sich be- währt f) Wo findet es statt g) Gibt es Gespräche zwischen KPIN & VS LP h) Besonderes am Projekt <i>Portfolioarbeit:</i> i) Inhalte j) Pos. Aspekte k) Neg. Aspekte
LP 1	zu a) Unterschiedliche Gestal- tung zu g) Vorbereitung zunehmend an die VS abgegeben	Erreichbarkeit der Volksschule vom Kindergarten A durch einen kurzen Gehweg. Die Kinder vom Kindergarten B werden mit dem Bus gebracht. Or- ganisation über den Schulbus läuft komplikationslos.	zu a) ca. 30 Einheiten im Jahr verteilt (wöchentlich) zu b) VS (LP) & KDG-KD (Eltern) (KDG ist hiervon ausgeschlossen). zu c) alle Lernbereiche zu d) Beisein der VS-KD der 4. Klasse in der 1. & 2. Einheit zu e) sehr gut zu f) stets in der VS zu g) gibt es keine, sowieso schwer wegen strenger Datenlage (1 Kontakt zur Einladung zum Elternabend)
LP 2		Erreichbarkeit der Volksschule in wenigen Gehminuten.	zu a) Dauer über das ganze Jahr (alle 2 Monate) [<i>Differenz zu KPIN:</i> <i>jeden Monat</i>] zu b) KDG-KD & 3. Klasse der VS (KDG stets involviert) zu d) ja, bei jedem Treffen – 3. Klasse der VS = Patenkinder der

			KDG-KD zu f) VS und KDG zu h) Vortragabend für KDG-Eltern & VS-Eltern, VS LP & KPIN zu j) Einschulung mittels Portfolio toll; KD ist gesprächig; LP bekommt hierdurch ein Bild vom KD
LP 3	zu g) Vorbereitungen (Förderung der Grundkompetenzen) sind okay. Dem Unterricht soll jedoch nicht vorgegriffen werden.	Stadtschule. Erreichbarkeit der Volksschule nach ½ h Gehzeit. Zwei Kindergärten mit denen kooperiert wird.	zu a) keine regelmäßigen Treffen - anlassbezogen zu b) KDG & VS / LP – Bezug auf persönlicher Ebene erleichtert die Zusammenarbeit zu d) ja, bei den Besuchen / Feiern zu f) VS als auch KDG-Besuche zu h) Harmonie zw. KDG & VS, Berufstätigkeit der Eltern erschwert die Umsetzung zu k) zu freie Gestaltung; Unterschied zw. den einzelnen KD ist groß (von übervollen Mappen bis gering gefüllte Mappen); Sprechen um etwas zu erfahren wird zunehmend schwerer
KPIN 1	zu b) altersgerechte Angebote, Programmpunkte für Vorschulkinder, Aufgaben zur Selbstständigkeit, Übernahme von Aufgaben für jüngere KD (Interesse von Kind ausgehend)	Erreichbarkeit der Volksschule für unseren KDG zu Fuß gut möglich, nicht weit entfernt. KD vom KDG B werden mit dem Bus gebracht. VS nimmt KD von zwei KDG auf.	zu a) 1x wöchentlich zu b) VS / LP & KDG-KD (Eltern für die Begleitung und Aufsicht) zu c) abwechslungsreiches Programm (Schulgebäude, VS-KD) zu d) kommt im Interview nicht ganz heraus. Ein indirektes „Ja“. zu e) Laufzeit 3 Jahre, KDG-KD gehen gerne hin, Start zu Schulbeginn ist ein anderer zu f) Volksschule zu g) kein Kontakt (Einladung zum Elternabend vor dem regulären Beginn) zu h) Mitnahme der Schultaschen ab Ostern; Arbeitsblätter aus der VS Portfolioarbeit: -
KPIN 2	zu a) Lernwerkstätten zu d) Dokumentation mittels Fotos in der Portfoliomappe	VS nicht weit vom KDG entfernt, Entfernung zu Fuß gut machbar.	zu a) 1 x pro Monat <i>[Differenz zu LP: alle 2 Monate]</i> zu b) KDG-KD & 3 KI VS spricht auch der KPIN & LP zu c) u.a. das Schulgebäude, keine nähere Erläuterung zu den einzelnen Treffen

	zu g) Stationen der Lernwerkstätten nur für einen Tag zum Durchmachen.		zu d) ja, KD der 3. Klasse sind Patenkinder zu f) KDG + VS abwechselnd zu g) LP hat Beobachtungsmöglichkeiten zu h) wertschätzender Umgang zu i) aus mehreren Teilen; u.a. Brief der KPIN zu k) KD brauchen Ordnung – fürs Ü-Portfolio entnommene Inhalte müssen wieder retour in die gesamte Mappe (eig. nicht so gedacht)
KPIN 3	Verweis auf die rechtliche Komponente: KD im letzten verpflichtenden KDG-Jahr müssen 16 Wochenstunden anwesend sein. zu a) Lernwerkstatt alle 2-3 Monate gibt es eine Lernwerkstatt von 10/12 Stationen die eine Woche lang im Turnsaal bespielt werden kann zu b) Frühförderung für die Schulübergangsphase, im Bildungsplan sind Aktivitäten und Impulse beschrieben die gesetzt werden können. Begleitung der Kinder in deren gesamten Entwicklung um den Schuleintritt bestmöglich zu gestalten. zu f) Schultütenfest im KDG. Traditionelle Abläufe.	Volksschule nebenan. Stadtkindergärten. Große Anzahl an Kindergartenabgänger*innen. Einige gehen an eine andere Volksschule – Kooperation nur mit der Schule nebenan. Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt.	zu a) ca. 5 Begegnungen übers Jahr (Turnen, Kreativwerkstatt, Lesvormittag auf der Picknickdecke, gemeinsame Lernwerkstatt (im KDG mit der 1. Klasse), Schulführung zu b) KDG-KD und VS-KD /LP; KDG und VS zu c) kennenlernen des Schulgebäudes, der Lehrkörper (nicht die künftige) zu d) ja, 1. Und 4. Klasse zu f) Im KDG sowie in der VS zu g) Nein. Außer es wird ein Übergangsgespräch von den Eltern gewünscht, dann kommt es im Zuge dieses Gesprächs zum Austausch mit der VS. zu i) Entwicklungs- (begleitet KD 3 Jahre) und Übergangsportfolio früher auch die sog. Schatzkiste, gesetzlich zu nutzen, Inhalte: u.a. Sprachstandsfeststellung; persönlicher Brief der KPIN an das KD; Dokumentation der Entwicklungsschritte; Weiterführung in der Schule angedacht zu j) Instrumentarium zur Schuleingangsphase

E 1	zu a) Arbeitsblätter die gemacht werden zu e) Mitnahme der Schultasche in den KDG; diese wird auch in der Schule präsentiert zu g) keine Kooperation zw. KDG u VS; Schulbesuch / Ausflug in die Schule gibt es nicht; in den Morgenkreis fließen Inhalte ein	Schule zu Fuß gut erreichbar. Begleitung durch Eltern. KD vom KDG B kommen mit dem Schulbus.	zu a) Vorbereitung geht übers ganze Jahr zu b) KDG-KD beider Häuser und VS / LP (Begleitung durch Eltern) zu c) alle Bereiche (Zahlen, Würfelbilder, Turnen, Singen, ...) KDG-KD sehen die LP, nimmt KD die Angst, lernen Abläufe wie sie später auch umzusetzen sind (Garderobe – Ausziehen, ...) zu d) indirekt gegeben zu e) ja, erster Schultag für Tochter ganz anders, nahtloser Übergang, keine Ängstlichkeit, Panikattacken, schwitzenden Finger zu f) VS, meist im Foyer zu i) war nicht besonders befüllt – nur das Notwendigste.
E 2	zu a) Lernwerkstätten in regelmäßigen Abständen zu d) in den Portfoliomappen mittels Fotos dokumentiert	Schule zu Fuß erreichbar.	zu a) am Elternabend nur in groben Zügen präsentiert; Information über die Treffen stets nur über Tochter F zu b) KDG-KDG und VS-KD; KDG und VS (Patenschaft) zu d) ja, Patenschaft zu f) KDG sowie VS zu h) Fest in der VS; Kind F durfte von dort abgeholt werden; Brief von Seiten der Schule überreicht – inkl. Einkaufsliste zu i) Teil der Eltern, Dokumentation u.a. der Lernwerkstätten zu j) Instrumentarium für die Schuleinschreibung – zeitgerecht vom KDG mit nachhause gegeben.
E 3	Sohn Xaver bevorzugte sei gewohntes Umfeld und wollte daher im KDG bleiben. Fühlte sich hier nicht immer wohl. Vieles schreckte ihn ab. Entwicklung erfolgte nicht wie gewünscht – Defizite von Seiten der KPIN angesprochen.	Ausgewählte Schule ½ h entfernt; Örtliche Schule in 5 Minuten erreichbar	zu a) ein Schnuppertag zu b) VS und Kinder die aufgenommen wurden (1 Schnuppertag) zu f) in der VS

	zu a) Unterrichtsvorbereitungs- Programm (teilweise machte Xaver dies auch Spaß) Zu e) Schultaschenfest im KDG (Xaver wollte diese nicht mit- nehmen) zu g) Schulbesuch der örtlichen Schule mit der KDG-Gruppe; Ausreichende Vorbereitung		
--	--	--	--

4.2.3 Zusammenführung narrativer Interviews mit der dokumentarischen Methode nach Arnd-Michael Nohl

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Verknüpfung narrativ geführter Interviews und der dokumentarischen Methode nach Nohl. Nohls (2005) veröffentlichter Artikel unter dem Titel ‚Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews‘ gibt detaillierte Einblicke, wie die Verknüpfung in der Praxis umzusetzen ist.

Für die qualitativ-empirische Forschung nimmt das narrative Interview einen wichtigen Stellenwert ein (Nohl A.-M. , 2005, S. 2). Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass sich mittels qualitativem Interview längere Erlebnisabschnitte bis hin zu Lebensgeschichten aus der Perspektive der Interviewten erheben lassen. Die interviewte Person erzählt im Stegreif aus seiner bzw. ihrer „alltäglichen Handlungspraxis“ (Nohl A.-M. , 2005, S. 2). Das führt u.a. dazu, dass das narrative Interview für die qualitativ-empirische Bildungsforschung nicht mehr wegzudenken ist. Legt man dies auf die durchgeführte Forschungsarbeit um, so ist an dieser Stelle auf die durchlebte Kooperation hinzuweisen. Kindergartenpädagogen, Lehrkräfte und Eltern erzählen von ihren gemachten Erfahrungen und Themen, die alltägliches Handlungsfeld begleiten.

4.2.4 Herangehensweise bei der Interviewanalyse der vorliegenden Arbeit

Die geführten Interviews verfolgen einen narrativen Charakter. Die erzählgenerierende Einstiegsfrage lud interviewte Personen dazu ein, über den Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule, insbesondere in Hinblick auf die Kooperation(en), zu erzählen. Wenn nicht bereits Inhalt der Erzählung, so kam es u.a. zu Nachfragen hinblickend auf:

- Die gelebten Kooperationen, deren Gestaltung und Kooperationspartner.
- Die gelingenden Aspekte im Zuge der Zusammenarbeit (Bewährtes).
- Die institutionsübergreifenden Aktivitäten (Elternabende, Vorstellung der Volksschule, was heißt es, ein Vorschulkind zu sein und wie kann ich als Elternteil unterstützend wirken).
- Die erschwerenden Bedingungen aufgrund der Kooperation.
- Die Vorbereitungen auf die Schule (u.a. im Kindergartenalltag eingebunden).
- Die Wünsche und gegenseitigen Erwartungen.

Die Nachfragen gestalteten sich von Interview zu Interview unterschiedlich. Dies kann zum einen auf die verschiedenen Interviewpartner*innen und deren Professionen zurückzuführen sein, zum anderen auf das bereits Erzählte. Die Fragen wurden stets so formuliert, dass sie zu freien Erzählungen einluden, sprich erzählgenerierend. Im Anschluss an das Interview wurden Gesprächsnotizen und ein Gedächtnisprotokoll erstellt. Dieses gab erste Anhaltspunkte für die

Transkription. Bei der Transkription wurden Pausen berücksichtigt. Auf Kennzeichnung von Satzabbrüchen, steigender oder sinkender Konnotation wurde hinblickend auf weitere Ausarbeitungsschritte verzichtet.

Durch das Anhören der Audioaufnahme, die Erstellung des Transkripts und das Durchlesen der Verschriftlichungen, kam es zu einer ersten Datenanalyse. Verschiedene Themenbereiche konnten in diesem Schritt identifiziert werden. Im zweiten Schritt nach der dokumentarischen Methode kam es zu einer genaueren Analyse der Daten. Die in den Interviews ersichtlich gewordenen Themen wurden herausgeschrieben. In weiterer Folge wurden alle Interviews auf diese Motive hin untersucht. Der Blick war hier auf Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede gerichtet. Die ausfindig gemachten Themen wurden mit den Orientierungsrahmen verknüpft. Zu guter Letzt wurden Ideen für weiterführende Forschungen, deren eine größere Datenmenge zugrunde liegt, gegeben.

5 Auswertung der geführten Interviews

Das aufgemachte Kapitel räumt den Erzählungen der interviewten Personen Platz ein. An dieser Stelle soll erneut darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich um eine qualitative Forschungsarbeit handelt, weswegen eine begrenzte Anzahl an Interviews geführt wurde. Die folgende Analyse der Interviews ist inhaltlicher Natur. Nachfolgend werden gewonnene Informationen aus den geführten Interviews einzeln für jede interviewte Person dargestellt.

5.1 Gegebene Rahmenbedingungen (Örtlichkeit, Entfernung zum KDG bzw. zur Schule, Erreichbarkeit)

LP 1 berichtet, dass es in der Gemeinde zwei Kindergartenstandorte gibt. Zu den wöchentlichen Kooperationseinheiten (Kooperationsprojekt zwischen Eltern und Schule) wird aus diesem Grund ein Teil der Kinder mit dem Schulbus und der andere Teil von einem Elternteil zu Fuß zur Schule gebracht. (I 1, 19-22) Die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr verbringen eine Schulstunde pro Woche mit ihrer zukünftigen Lehrperson. Die ‚eigene Klasse‘ der LP hat zu dieser Zeit Religionsunterricht. (I 1, 25)

LP 2 unterrichtet an einer VS, welche in Fußdistanz zum KDG entfernt ist (I 2, 186).

LP 3 ist an einer Schule tätig, wo Kinder aus zwei Kindergärten, geführt von einer Leitung, zur Schule gehen. Darüber hinaus kommt es zur Aufnahme von Kindern aus anderen Kindergärten, sofern diese es wünschen. (I 3, 233-237)

Jene Kinder die vor dem 1. September sechs Jahre alt sind, starten in die Schule (Stichtag). Das heißt, manche werden bereits im September sieben und andere sind (im August) gerade erst sechs Jahre alt geworden. Bei der zuletzt angeführten Gruppe verzeichnen sich insbesondere im zweiten Semester vor Schulbeginn große Entwicklungsschritte. Dies ist der Grund, weswegen jene Kinder oftmals im Mai ein zweites Mal zur Schuleinschreibung kommen. (I 3, 303-308)

Die Schule ist zu Fuß erreichbar. Die Gehzeit beträgt in etwa eine halbe Stunde. Dies überfordert die ‚Kleinen‘. (I 3, 395f)

KPIN 1 berichtet, dass KDG und VS nur ein paar Gehminuten voneinander entfernt liegen. Dies erleichtert Projekte und Kooperationen. KPIN 1 teilt ihre Meinung und führt weiter aus: Gibt es viele Buskinder, ist die Schule weit vom Kindergarten entfernt und bzw. oder werden

in einer Schule Kinder aus mehreren Kindergärten aufgenommen, wie es zum Beispiel in Vorstädten oder Städten der Fall ist, können Kooperationen und Projekte nicht in derartiger Form angeboten werden. (I 4, 46-49)

Zurück zum konkreten Fall von KPIN 1: Vom zweiten Kindergartenstandort der Gemeinde organisiert die Gemeinde den Transport der Kinder mit dem Schulbus (I 4, 50-51). So können alle Kinder, die dann gemeinsam in eine Klasse kommen, den Einheiten beiwohnen (I 4, 53).

KPIN 2 sieht die räumliche Nähe als Vorteil an (I 5, 6). Sie führt aus, dass sie „nur einmal umfallen brauchen“ um in der Schule anzukommen (I 5, 191f).

Der Kindergarten von KPIN 3 ist Tür an Tür mit einer VS. Sie beschreibt, dass ihr Kindergarten in einem sozialen Brennpunkt verortet ist. Jährlich verabschiedet sich der KDG nach dem Sommer von ca. 45 Schulabgängern. Diese werden nicht nur in der Schule nebenan eingeschult, sondern in der ganzen Stadt. Hierdurch sind die Voraussetzungen einer engen Kooperation erschwert anzusehen. (I 6, 201-203) Aber auch die Fluktuation der Lehrer*innen ist im städtischen Bereich größer. Schulleiter*innen wissen oftmals noch nicht, wer die künftige erste Klasse übernimmt. (I 6, 247-249)

E 1 führt aus, dass die Volksschule vom Kindergarten aus nach dem Zurücklegen eines kurzen Fußwegs erreichbar ist (I 7, 97).

E2 wohnt mit ihrer Familie in einem Ort, wo KDG und VS ihren Wortlaut zufolge nur einen „Katzensprung“ voneinander entfernt liegen (I 8, 37f).

E 3 hat sich früh dazu entschieden, Sohn Xaver nicht in die örtliche Schule zu schicken (I 9, 57f). Xaver ist feinfühlig und als bekannt wurde, welche LP ihn unterrichten würde, hat das für E 3 nicht zusammengepasst (I 9, 59-61). Die (Ausweg-) Möglichkeiten bzw. Alternativen waren begrenzt. Zur Auswahl stand eine freie Schule, und je eine private Schule in den nächstgelegenen Städten (I 9, 67f). Besichtigt wurden alle Schulen, auch die örtliche (I 9, 76).

Die Schule im Ort wäre der bequemere Weg gewesen. Diese ist zu Fuß erreichbar. Sohn Xaver hätte den Schulweg alleine auf sich nehmen können. (I 9, 274-278) Es verlangte E3 zufolge nach einem großen Schritt, aus der Reihe zu tanzen und sein Kind anderswo hinzugeben. Da sich die Schule im Ort nicht richtig anfühlte, wurden die damit einhergehenden Umstände, nicht den einfacheren Weg zu wählen, in Kauf genommen. (I 9, 338-341) Schule liegt nicht am Arbeitsweg der Eltern (I 9, 281).

5.2 Schulvorbereitung im Kindergarten

LP 1 führt aus, dass sie viele positive Erfahrungen erlebte. Sie macht dies daran fest, dass die kommende erste Klasse in Hinblick auf die Rechts-Links-Koordination ‚ganz gut ist‘ (I 1 1, 105-107). LP 1 erzählt von ihrer Wahrnehmung und bemängelt, dass auf die Stifthaltung wenig(er) geachtet wird (I 1, 229f).

LP 2 bringt die Schulvorbereitung im Kindergarten im geführten Interview nicht zur Sprache.

Die musischen Fächer haben für LP 3 einen hohen Stellenwert. Denn nicht nur die Gehirnhälften greifen ineinander, sondern Musik sorgt für Abwechslung. Der Kindergarten leistet hierzu gute Arbeit und legt den Grundstein, worauf in der Volksschule aufgebaut werden kann. (I 3, 561-563)

Die Schulvorbereitung im Kindergarten wird vonseiten der KPIN 1 detaillierter beschrieben. In der Kindergartengruppe von KPIN 1 gibt es ‚immer‘ altersgerechte Angebote. Ab Weihnachten erfolgt die Teilung beim Turnen in ‚eher‘ altershomogenen Gruppen. Dies begründet sich darin, dass so differenzierter geturnt werden kann. (I 4, 133-136) Extra Programmpunkte für die Vorschulkinder sind immer vorhanden, dazu zählen ebenso Aufgaben zur Entwicklung der Selbstständigkeit. KPIN 1 sieht es als besonders wichtig an, dass sich Kinder selbst helfen können. Parallel läuft im Kindergarten von KPIN 1 ein Gesundheitsprojekt. Hier bringt jede Woche eine Familie die Jause für alle. Kinder werden von Beginn an zur Selbstständigkeit angeregt, junge Kinder schauen sich von älteren Handlungsabläufe ab und lernen voneinander. Aber auch die gegenseitige Unterstützung ist zu sehen. Zum Beispiel beim Butteraufstreichen. (I 4, 148-160) Oder ein anderes Beispiel: Die großen Burschen bauen einen Parcours auf, überlegen sich hierzu Geschichten und leiten dann den Rest der Gruppe an (I 4, 161-163).

KPIN 2 erzählt, dass in ihrem Haus ab September alle zwei Wochen eine Denkwerkstatt zu einem Thema stattfindet (I 5, 33; 47f). Verschiedene Aufgaben u.a. Serialität erkennen, weiterführen, entlang einer Linie schneiden, Arbeitsweisen links rechts oben unten, ... (I 5, 35f). Die Denkwerkstätten werden dokumentiert (mittels Fotos, Arbeitsblätter) und in den Mappen der Kinder festgehalten. So sind Fortschritte erkennbar (I 5, 43).

Auf die rechtliche Situation macht KPIN 3 aufmerksam. Denn durch die Einführung des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres sind Kinder dazu angehalten, einen solchen zu besuchen (I 6, 24-26). Der Kindergarten hat ‚explizit‘ eine Frühförderung für die Schulübergangsphase zu

leisten. Ideen für mögliche Aktivitäten sind im BildungsRahmenPlan verankert. Kinder werden in ihrer gesamtheitlichen Entwicklung gefördert und begleitet. Das Ziel ist, den Schuleintritt bestmöglich zu gestalten. (I 6, 28-31)

Alle zwei bzw. drei Monate wird Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr eine Lernwerkstatt bestehend aus ca. 12 Stationen angeboten. Bespielt / wiederholt werden kann diese stets eine Woche lang. Weiters verweist KPIN 3 auf die Kooperation mit Interkulturellen Mitarbeiterinnen und Heil- und Sonderpädagoginnen, aufgrund der Mehrsprachigkeit unter den Kindern. (I 6, 134-145)

Es erfolgt keinerlei Informationsweitergabe an die Schule. Wenn gewünscht bzw. erforderlich, so besteht die Möglichkeit eines Schulübergangsgesprächs. (I 6, 308; 325)

Unter Schulvorbereitung im Kindergarten versteht E 1 die Portfoliomappen. Diese sind ihrem Empfinden nach nur mit dem Notwendigsten gefüllt. (I 7, 298f)

E 2 beschreibt, dass im Kindergarten zur Schulvorbereitung ein Stationenbetrieb in Form von Lernwerkstätten umgesetzt wird (I 8, 11-13; 17-18). Über die Vorbereitung im Kindergarten wurde sie beim Elternabend informiert. Im Turnsaal sind hierfür regelmäßig Stationen aufgebaut, die von den Kindern bespielt werden. Still und konzentriert wird hier gearbeitet. Eine umgemünzte Schulvorbereitung im Vergleich zu früher, denn Arbeitsblätter gibt es nur mehr wenige. Tochter Antonia freut sich stets auf den Stationen-Tag, „da dürfen wir ja nie zu spät in den Kindergarten kommen“ (I 8, 62-71). Die Stationen sind stets mit Bewegungsimpulsen kombiniert (I 8, 75f). Diese Lernwerkstätten werden zuhause mit den Geschwistern nachgespielt. Daher hat E2 eine Idee, wie sie im Kindergarten in etwa ablaufen (I 8, 72f). Die Stationen dürfen selbst abgearbeitet werden, es herrscht kein Druck, alle zu schaffen. Zur Selbstkontrolle gibt es einen Stempelpass. (I 8, 84-86) Mit der Schulvorbereitung im Kindergarten ist E2 zufrieden. Man sieht als Elternteil nicht, was geschieht aber dadurch, dass Tochter Antonia alles nachspielt, hat sie eine gute Vorstellung davon. (I 8, 100-101)

Auch das Kooperationsprojekt ist eine super Sache und nimmt viele Ungewissheiten. Bereits bei der Schuleinschreibung zeigt Tochter Antonia motiviert den Weg, denn sie weiß ja schon, wo die Direktorin zu finden ist. Ganz selbstsicher ist sie hineingegangen, das ist schön zu erleben. (I 8, 102-106)

E3 berichtet, dass es im Kindergarten von Sohn Xaver wöchentlich ein ‚Unterrichtsvorbereitungsprogramm‘ gibt. Dieses ist für Xaver absolut in Ordnung und macht ihm teilweise Spaß. Als Mutter sieht sie dem locker entgegen. (I 9, 358-361)

5.3 Erfahrungen mit Kooperationsprojekten

LP 1 führt aus, dass sie eine sehr aktive Kooperation mit den Kindergartenkindern leben (I 1, 5). Wöchentlich [ca. 31 Termine (I 1, 97)] verbringt die Lehrerin der vierten Klasse eine Unterrichtsstunde mit den Kindergartenkindern. Vorstellung des Projekts, der eigenen Schwerpunkte sowie Worte zur eigenen Person geschehen im Zuge des KDG-Elternabends im Herbst (I 1, 6, 33). Die Teilnahme ist freiwillig. Die Begleitung in die Schule geschieht durch einen Elternteil. LP 1 betont, dass die Kindergartenpädagogin nicht eingebunden ist. Es werden alle Bereiche abgedeckt. Dem Verständnis der Lehrperson zufolge handelt es sich also um ein Vorschulprogramm. (I 1, 6-14; 32f) Die Einheiten in der Schule sind ganz unterschiedlich und abwechslungsreich aufgebaut (u.a. Stationenbetrieb, klassisches Basteln, Fingerspiele, gemeinsames Singen, Bewegung und Mathematik verbinden) (I 1, 110-117).

Die Schüler*innen der vierten Klasse haben währenddessen Religion. Zwei Stunden hatten haben sie gemeinsam verbracht, um den Kindergartenkindern u.a. mit den Stationenplänen zu helfen. (I 1, 26f)

Die Datenlage im Kindergarten ist sehr streng, daher kommt es zu keinem Austausch zwischen den Pädagoginnen beider Institutionen (Einverständnis der Eltern müsste gegeben sein) (I 1, 71f). Wenn Probleme mit den Kindern auftreten, dann spricht LP 1 mit den Eltern oder die Eltern treten an sie heran. Wenn die Kinder persönlich abgeholt werden, kommt es immer wieder zum Austausch. (I 1, 90-92)

Positive Aspekte der gelebten Kooperation zeigen sich in den Eingangstests. Hier schneiden die Kinder um einiges besser ab (Kooperationsprojekt läuft jetzt schon vier Jahre). Die Frage, was hierzu alles beiträgt bleibt offen (Rahmenbedingen, ähnliche Übungen schon einmal gemacht zu haben, ...). (I 1, 100-102; 253-255)

LP 1 stellt sich die Frage, ob das Kooperationsprojekt erst im Semester beginnen soll, um den Kindergarten nichts wegzunehmen – denn der Vorschulbereich wird in die VS verlagert (I 1, 129-130). Dem Erfahrungsbericht von Lehrerkolleginnen zufolge kann man mit den Kindern im September wirklich zu arbeiten anfangen, da die Organisation bereits verinnerlicht ist und das Eingewöhnen eine Spur schneller geht (I 1, 138-140). Aber auch für die Lehrperson selbst ist das Kooperationsprojekt eine Art Eingewöhnung an die jüngeren Kinder, wo man „wirklich

wieder von vorne anfängt“ (I 1, 143-145). Anzuführen ist weiters, dass Wertschätzung gegenüber den Vorschulkindern gegeben ist (I 1, 153).

LP 2 berichtet von einer gelebten Kooperation zwischen dritter Volksschulklasse und dem Kindergarten. Zu Beginn des Schuljahres nimmt die LP Kontakt mit den Pädagoginnen auf und vereinbart Termine. Von Seiten der Volksschule werden Einladungen gestaltet und anhand der übermittelten Kinder-Liste wählen die VS-Kinder noch vor dem ersten Treffen ihr Patenkind aus. Die erste Zusammenkunft (meist im Oktober) findet im Kindergarten statt. Hierbei wird gemeinsam gesungen, gespielt und gelesen. (I 2, 8-24) Es folgen monatliche Treffen (ca. 6 Termine) (I 2, 29f). Kinder werden auch in die Schule u.a. zur Weihnachtsfeier, Turnstunde, in die Bibliothek eingeladen (I 2, 31-34). Die Begleitung der Kindergartenkinder zu den einzelnen Treffen geschieht stets durch Pädagoginnen (I 2, 182).

Die Wahl, die Kooperation mit der dritten Klasse zu führen, ist von dem Gedanken geprägt, dass die VS-Kinder zum Schulstart ihrer Patenkinde noch an der Schule sind und diese noch ein Stück weit begleiten können (u.a. Lesepatenschaft) (I 2, 60f).

Beim Schnupperfest (=letzter Termin) lernen die KDG-KD die zukünftige LP kennen und verbringen einen Vormittag in der Schule (I 2, 81-92).

Erstmals kommt es zu einem gemeinsamen Vortrag einer auswertigen Dame, die über die Aufgaben eines Schulkindes, die Aufgaben der Eltern eines Schulkindes aber auch darüber spricht, wie Kinder gestärkt werden können (I 2, 98-103).

Vor einem Jahr kam es auf Grund des Bedarfs zu den ersten Übergangsgesprächen. Diese wurden sehr wertschätzend empfunden und waren wirklich harmonische und schöne Gespräche. (I 2, 227-241)

LP 3 berichtet, dass eine „große“ Beziehung zum Kindergarten besteht (I3, 7). Es werden „Gemeinsamkeiten“ veranstaltet (Besuch von den Erstklasskinder im Kindergarten, Adventfeier, Besuch der Kindergartenkinder in der Schule – gemeinsames Basteln, Singen, Turnen, VS Kinder führen einen Tanz auf und helfen den „kleinen“ Kindern, erlangen spielerisch Regelkenntnis und fühlen sich wohl) (I 3, 8-18). Die Kinder lernen beide zukünftigen Lehrer*innen der ersten Klasse kennen und wissen dann schon, was Schule ist (I 3, 18-26). Auch die Kindergartenkinder besuchen die Volksschule u.a. beim Faschingsumzug oder ähnliche Dinge (I 3, 74f). Die gelebten Kooperationen passieren in Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen (I 3, 101).

Zum Elternabend im Kindergarten sind auch Lehrkräfte (welche die Schulkinder voraussichtlich haben werden) eingeladen. Diese stellen sich vor. Eltern erfahren etwas über den Tagesablauf in der Schule. (I 3, 106-108, 113f, 117)

Es gibt keine Informationsweitergabe von Seiten des Kindergartens. „Wenn ich einen Tipp bekomme, dann nehme ich ihn halt an aber überprüfe ... selbst“ (I 3, 181-182). Die Kooperationsarbeit mit dem Kindergarten ist „nicht genug, aber wir haben ... nicht so viel Zeit“ (I 3, 224f). Werden bei festen Kooperationstreffen, wie u.a. in benachbarten Gemeinden üblich, die Grundkompetenzen gefördert, so findet LP 3 dies toll, ein Vorgreifen in den Unterrichtsstoff erachtet sie als weniger sinnvoll (I 3, 399-401). Durch das Schultaschenfest im Kindergarten verabschiedeten sich Kinder aus dem Kindergarten (I 3, 27)

KPIN 1 erzählt, dass das Kooperationsprojekt seit drei Jahren besteht. Die Schule ist an den KDG herantreten und schlug vor, dass die Kinder jede Woche eine Stunde in die Schule kommen können (ein Projekt). Der KDG war gleich Feuer und Flamme. (I 4, 6-9) So gehen die KDG-Kinder jeden Dienstag in die Schule, ab Ostern sogar mit der Schultasche. (I 4, 14-16) Aufgrund der fehlenden Personalressourcen des Kindergartens (dieser müsste es als Projekt führen, dokumentieren etc. – hierfür ist, zu Zeiten des Portfolios, Beobachtungen und prozessorientierter Planung, ... keine Zeit) kam es zu zeitlichen Problemen. Die Lösung gestaltet sich so, dass das Projekt eine Abmachung zwischen Eltern und Schule ist. So kommt wöchentlich zur selben Zeit eine Mama, ein Papa oder eine Oma, holt die Kinder ab und bringt sie im Anschluss in den KDG zurück. Die Abmachung geschah untereinander. (I 4, 17-28) Eine Liste mit den Terminen kommt vom Direktor und die Eltern tragen sich selbstständig ein. (I 4, 124-128) Der erste Elternabend im September startet für Eltern deren Kind sich im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr befindet eine halbe Stunde früher. Hierzu ist auch die Lehrerin, die das Projekt betreut, eingeladen und stellt sich und das Projekt vor. (I 4, 34-40, 64f)

KPIN 1 spricht von einer vollkommen idealen Lösung und findet, dass das Projekt eine tolle Bereicherung ist. Die Kinder gehen sehr gerne hin und sind enttäuscht, wenn es einmal nicht stattfindet. Von Zeit zu Zeit bringen sie Arbeitsblätter mit und wollen diese Schulblätter ausfüllen. KPIN 1 ist von Arbeitsblättern „nicht so wirklich ein Freund. Aber ... das gehört irgendwie so zum Schulkind dazu, das man einfach was auf Zetteln schreibt und Blätter ausfüllt. Ich sehe dem gelassen entgegen“ (I 4, 56-60; 209-211). Weiters fließen die Erfahrungen in den KDG-Alltag ein, denn die Kinder fragen nach Schulblättern die sie dann gemeinsam kreieren.

Zum Beispiel werden hierfür alte Unterlagen herangezogen um Themen unter anderen Aufgabenstellungen ganzheitlich zu erfassen. Denn es kommt wie überall auf die Aufbereitung an und nicht alles ist von Vornherein schlecht. (I 4, 218-246)

Informationen über die KD werden vom KDG an die VS nicht weitergegeben, da dies erst gar nicht notwendig ist und sich die Lehrperson übers Jahr sowieso ein Bild machen kann. Die Kindergartenpädagoginnen pflegen keinen Kontakt mit der Lehrerin. (I 4, 114) Wenn der soziale Aspekt einmal ein positiver ist, dann sind andere Aufgaben leichter zu bewältigen (Rückmeldung, dass die Kinder bei den Tests besser aussteigen) (I 4, 203-205). Die Kooperation findet KPIN 1 „super, und ich glaub, wenn man es selbst gut findet, dann kann mans auch gut verkaufen so unter Anführungsstrichen“ (I 4, 347-350). Im Zuge der Kooperationstreffen lernen die KDG-KD das gesamte Schulgebäude kennen (I 4, 359-361). Da bei gewissen Einheiten auch die Schulkinder involviert sind, lernen sie auch diese kennen (I 4, 365f).

Als weitere Kooperationsaktivität zwischen Kindergarten und Schule kann die Einladung zur Generalprobe des Musicals angeführt werden (I 4, 69-71).

Als Bindeglied zwischen KDG und VS ist der Pfarrer zu nennen, er kommt alle zwei Wochen. Die Einladungen zu gemeinsamen Familiengottesdienste, Kinderkreuzweg, usw. erfolgt mittels Aushängen. Hier treffen KDG-KD auf VS-KD. (I 4, 91-97)

Den zweiten KDG der Gemeinde betreut ein anderer Pfarrer – aufgrund andere Stiftszugehörigkeit – ab der Schule werden alle Kinder vom gleichen betreut (I 4, 103-106).

Zu dem Kooperationsprojekt mit der Bücherei ist zu erwähnen, dass alle drei Wochen eine Dame ein neues Kinderbuch vorstellt. Und der KDG braucht nicht mehr alle Bücher ankaufen, sondern leiht sich diese aus. (I 4, 254-258) Einmal im Jahr geht die Kindergartengruppe in die Bücherei (I 4, 262). KPIN 1 nimmt gerne alles an Hilfe an was sie bekommen kann um Zeit für andere Sachen zu haben (I 4, 272-274).

Für den Kooperationsbeginn übermittelt der Kindergarten von KPIN 2 der VS eine Liste mit den Namen der Vorschulkinder und deren Gruppenzugehörigkeit. Die Einteilung der Patenkin-der übernimmt die Schule. Zu Schulbeginn kommt die dritte Volksschulklasse in den Kindergarten. Jedes Vorschulkind im Kindergarten wird beim ersten Treffen von seinem / ihrem Patenkind abgeholt, (I 5, 7f, 13) um gemeinsam zu spielen, zu tanzen und Beziehung aufzubauen (I 5, 202-209). Die Entscheidung für die dritte Klasse begründet sich darin, da diese Kinder noch an der Schule sind, wenn die KDG-KD dann in die erste Klasse kommen. Dies ist den Lehrerinnen wichtig. Aber auch, weil die KD der dritten Klassen schon selbstständiger sind und mehr herzeigen können als jene einer ersten Klasse. Die Einheiten sind stets von Seiten der

Schule vorbereitet. (I 5, 9-15) Die Terminabsprachen geschehen von Treffen zu Treffen mit der KDG-Leiterin (I 5, 225). Der Ort der ca. monatlichen Treffen ist abwechselnd mal im KDG mal in der VS (I 5, 15-18, 21). Die gegenseitigen Besuche sind sehr praktisch, gut organisiert und bürokratisch mit wenig Aufwand verbunden (I 5, 189f, 194). Sie finden während der Bildungszeit statt (I 5, 192). Die Kinder freuen sich einander zu sehen (I 5, 196). Die KDG-KD werden stets von zwei KPIN begleitet und lernen durch die Kooperationen das Schulgebäude kennen, wissen über die Räumlichkeiten Bescheid und verlieren die Scheu (I 5, 22-25).

Aber auch der Garten des Kindergartens wird gemeinsam bespielt. So haben Lehrer eine Beobachtungsmöglichkeit auf der motorischen Ebene in gewohnter Atmosphäre. (I 5, 50-52) Das letzte Treffen ist das Schultaschenfest in der Schule. Hier dürfen die KDG-KD mitsamt den Schultaschen kommen und lernen ihre künftige Lehrperson kennen. (I 5, 53-56)

Übergangsgespräche gibt es heuer nicht. Sind von keinen der beteiligten Personenkreise als notwendig angesehen (I 5, 63-65). Durch den engen Kontakt aufgrund der Kooperation haben Lehrerinnen schon einen Überblick wie wer ist (I 5, 66f). Für KPIN 2 ist es gut vorstellbar, dass LP, wenn mehrere Klassen zustande kommen, dankbar sind, dass sie schon einen Blick bekommen, welche Konstellationen gut harmonieren und welche weniger (I 5, 95-97). Kooperation, wie sie hier betrieben wird, ermöglicht es, die Kinder beim Tun zu beobachten. So bedarf es keiner weiteren Vorinformationen vonseiten des Kindergartens (I 5, 106-108).

KPIN 2 beschreibt, dass es sich um eine sehr „nette“ Kooperation handelt – mit Liedern die sich stets wiederholen und allen bekannt sind (I 5, 114f)

Entwicklungsgespräche mit jenen Eltern, deren Kinder im letzten Kindergartenjahr sind, sind KPIN 2 ein Anliegen. Mit der Schule haben die Eltern vor der Schuleinschreibung keine Kooperation, soweit KPIN 2 darüber informiert ist. (I 5, 120-124)

Zwischen Kindergarten und Volksschule gibt es keine weiteren Kooperationen. Die Direktorin wird zum Elternabend in den Kindergarten nicht eingeladen, da diese am Land ja eh jeder kennt. Für die Eltern wäre es interessanter, die Klassenlehrerin kennenzulernen (ist zu Schulbeginn noch nicht bekannt), denn mit der Direktorin hat man eh wenig Berührungspunkte. (I 5, 159-171) Der Nutzen der Zusammenarbeit kann I 5 zufolge darin gesehen werden, die Angst ein bisschen zu nehmen (I 5, 249).

Die Kooperation mit den Schulen wird von KPIN 3 so beschreiben, dass im Portfolio (das Schulübergangsportfolio), gestaltet von Pädagoginnen und Kindern, Entwicklungsschritte (ganzheitlicher Art) dokumentiert werden. Mit Fotos, bildnerischem Gestalten oder Verschriftlichung der sprachlichen Dokumentation wird der aktuelle Entwicklungsstand festgehalten.

Weiters gibt es einen Sprachentwicklungsbogen. Dieser wird von den Pädagoginnen vor dem Schuleintritt ausgefüllt und dokumentiert somit den aktuellen Stand bzw. zeigt ggf. Förderbedarf auf. (I 6, 31-38) Weiters schreibt die KPIN zum Verabschieden einen Brief an das Kind und dokumentiert, was das Kind schon kann, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten es hat und mitbringt (I 6, 39-42). Die Kooperation, dass das Instrumentarium Portfolio so genutzt wird wurde vom NÖ Landesdienst und der BD NÖ vereinbart (I 6, 43-46). Das Entwicklungsportfolio geht über die gesamte Kindergartenzeit. Von der Portfoliomappe suchen sich Kinder (im Beisein der KPIN) aus, was sie der LP zeigen wollen. Unterstützung durch die KPIN „was ist jetzt besonders wichtig für dich, denn du weißt alle [Arbeiten Anm. TS] können wir nicht mitnehmen ... such was dir besonders wichtig ist, deine Lieblingswerke“ (I 6, 65-67). Alle Arbeiten sind mit dem Datum versehen und ermöglichen somit Einblicke über die Entwicklungsschritte des Kindes. Auch der Letztstand wird mittels Werken und Dokumentationen veranschaulicht. (I 6, 51-68) Es bleibt alles das Eigentum des Kindes. Daher muss es nichts her- oder weggeben, sondern nur eine Auswahl treffen (I 6, 70-72). Die Übergangsmappe kann in der Schule weitergeführt werden. Die Kinder bringen sie im September in die Schule mit. (I 6, 77f)

Die Einrichtungen Kindergarten und Volksschule sind Tür an Tür verortet. Es gibt Kooperationen wo sich KDG und VS viermal im Jahr treffen. Meist mit den vierten Klassen. Die KDG-KD werden u.a. zum Turnen, zur Kreativwerkstatt in die VS eingeladen. (I 6, 121-131) Es gibt auch eine Führung durchs Schulhaus (I 6, 206f). Hier stellte sich die Frage, ob bei der Führung alle Kinder dabei sein sollen oder nur jene, die diese Schule wirklich besuchen um die anderen nicht zu verwirren. Entscheidung wird den Eltern übertragen. (I 6, 208-2014) Die VS Kinder der vierten Klassen laden zum Lesevormittag auf Picknickdecken ein. Sozialkompetenz und Lesekompetenz werden gleichermaßen gefördert. (I 6, 165-171; 175). Die gemeinsame Lernwerkstatt im Kindergarten findet mit den VS Kindern der ersten Klasse statt, um die Vorsprungspanne nicht so groß zu halten (I 6, 121-131). Die Aufgaben werden in sorgfältiger Kooperation mit den LP gewählt (I 6, 184-187). Das Ziel ist darin zu sehen, dass die Kinder partnerschaftlich voneinander lernen (I 6, 189-190).

Jahr für Jahr wird im Kindergarten ein Vortrag über die Schulfähigkeit gehalten. Ausgeführt wird, was der Kindergarten beiträgt, was das Elternhaus beitragen kann und was die Schule erwartet. Auch die Direktorin wird eingeladen. Sie begrüßt die Eltern von Schulseite mit ein paar einleitenden Worte. (I 6, 149-162)

E1s Vorfreude, die zweite Tochter zu begleiten, lässt sich auf positive Erfahrungen zurückführen. E1 findet es „total cool“ (I 7, 13). Die Kinder bekommen das Gefühl, dass sie Vorschulkinder sind und etwas machen dürfen. Sie sehen vorab die Lehrerin, lernen diese kennen wodurch den Kindern ein wenig Angst genommen wird. (I 7, 13-17) Durch das Kooperationsprojekt ist es den Kindern weiters möglich, alle künftigen Schulkolleginnen kennenzulernen (I 7, 20f). Denn die „werden ja zusammengewürfelt mit dem Kindergarten aus dem Ort X“ (I 7, 19).

Die Kinder werden von den Eltern begleitet. Dafür gibt es eine Liste, wo sie sich eingetragen haben wer wann die Kinder begleitet. Die Organisation haben wir stets selbst gemacht. Bei den Kindern aus dem zweiten KDG war immer die gleiche Oma mit. Denn ein KD hätte sich sonst nicht getraut. Die Kinder werden mit dem Schulbus gebracht. Aus diesen Gründen habe ich überhaupt keine Eltern kennengelernt, nur die Oma von den einem Kind. (I 7, 25-31) Die Vorbereitungsarbeit kann wirklich guttun. Auch für jene Kinder, die sich vor dem ersten Schultag fürchten oder sich nicht so trauen, ist das Kooperationsjahr ein gewonnenes Jahr. (I 7, 38-41) Aber auch für die Lehrerin ist es ein gewonnenes Jahr, denn aus ihrer Perspektive betrachtet, konnte sie die Kinder vorab kennenlernen und sehen, welche Kinder lustig sind, welche Motivation sie benötigen um etwas zu machen, welche stets aufzeigen, oder rausschreien usw. So bekommt auch sie Einblick in die Gruppendynamik der Klasse. (I 7, 41-44) Die LP konnte somit alle ab dem ersten Schultag beim Namen nennen. Dies löste für die Kinder eine vertraute Situation aus (I 7, 51f)

E 1 berichtet, dass ihre Tochter ab dem ersten Schultag bestärkt in die Schule ging. Neu war die Schultüte und der Kirchenbesuch aufgrund der Schulmesse. Aber sonst wusste sie schon, was auf sie zukommt und wer mit ihr in der Klasse sitzt. Bereits nach der zweiten Woche ist sie total selbstständig in die Schule gegangen. (I 7, 53-56.) Als Mutter kann man von einem nahtlosen Übergang sprechen. Weder Ängste noch Panikattacken oder schwitzende Finger äußerten sich bei unserer Tochter (I 7, 58-61).

Bei den Einheiten waren wir als Elternteil stets mit dabei. Meist hielten wir diese im Foyer ab. Ich durfte Fotos machen, um alle Eltern über das Projekt zu am Laufenden zu halten. Aber auch Informationen von der LP sind so über die Whats-App Gruppe an alle übermittelt worden. (I 7, 66-74)

Es wurde aus allen [schulischen (I 7, 90)] Bereichen etwas gemacht. Also Zahlen, Würfelbilder, Einheiten im Turnsaal, musikalisch, kreativ, ... fanden Raum (I 7, 80-83). So wurde ersichtlich, wie geschickt die Kinder sind, wer mit einer Schere umgehen kann usw. Neben der Begleitung am Weg zur Schule wurden die Elternteile das eine oder andere Mal gebeten, helfend zur Seite

zu stehen und die Kinder z.B. zum Klo zu begleiten etc. (I 7, 90-94) E 1 führt aus, dass sie bei knapp 10 Einheiten, aufgrund der guten Vereinbarkeit vom Beruf, die Kinder begleitet hat (I 7, 95f). Als Elternteil war es schön zu erleben, wie die Kinder in Richtung Schule geführt werden, im wahrsten Sinn des Wortes (I 7, 116f). Es ist weiters sehr beruhigend und angenehm zu wissen, die LP ist nett und mit der komm auch ich als Mama zusammen, mit der kann ich reden (I 7, 120f). Ich war sehr stolz auf mein Kind und es war schön zu sehen, wie es sich entwickelt. Aus Klaras Kindergarten kamen zehn Kinder in die Schule. Hiervon waren acht Buben. Vom zweiten Kindergarten kamen dann fünf Mädchen und mit denen konnte unsere Tochter Klara schon vor Schulbeginn Kontakte knüpfen. (I 7, 124-136)

Einige Mütter nahmen sich für die Begleitung und um dieses Projekt kennen zu lernen, eigens frei und teilten sich dies lange Zeit im Vorfeld ein (I 7, 106-110). Zehn Kinder aus Klaras-KDG befanden sich im letzten Jahr und die Eltern haben sich abgesprochen und eine Begleitung ohne Streiterei war stets möglich (I 7, 112f).

Im Kooperationsprojekt sieht E 1 weiters für zugezogene Familien eine Chance Anschluss zu finden und Kontakte zu knüpfen (I 7, 139-141).

Das Kindergartenteam wusste über die Treffen Bescheid, notierten sich diese inkl. der Begleitung auf dem Wochenplan und half mit, dass die Kinder abmarschbereit waren, ggf. das Turnsackerl bereit hielten (I 7, 155-160; 164f). „Das war das einzige was sie ... machen ... weil es sie auch nichts angeht. Sie haben ihre Arbeitsblätter die sie mit den Kindern in diesem Jahr machen und diese Mappe, dass sie bei der Schuleinschreibung was mitnehmen können, aber mehr also mehr haben sie mit dem Projekt an und für sich nicht zu tun“ (I 7, 166-169). Die LP stellte den Eltern beim Elternabend das Projekt kurz vor und fragte um Zustimmung. Danach ist sie wieder gegangen. Vom Kindergarten wurden wir informiert, dass alle Eltern mit Schulanfängerkindern eine halbe Stunde früher kommen sollen. Aber mehr hat der Kindergarten organisatorisch nicht beigetragen. Es heißt ja auch Nahtstelle Eltern-Schule oder so in die Richtung. (I 7, 170-176)

Durch das Projekt gibt man dem Kind die Möglichkeiten, sich an diese Gegebenheiten anzupassen und sich vom Kindergartenkind zu einem selbstständigen Vorschulkind umzustellen und das kann man ja nur unterstützen (I 7, 183-185). Im zweiten Halbjahr wird es den Kindern immer bewusster und so ist es wichtig, dass das nicht aufhört, denn vielleicht würde hier Zweifeln, und Gedanken wieder Platz eingeräumt werden. Die LP spannt den Bogen, indem sie eine kleine Hausübung über den Sommer aufgibt und den Kindern eine Schachtel für Erinnerungen

mitschickt damit diese dann von ihren Erlebnissen berichten können. So gelingt ihr der Übergang über die Sommermonate und eine Brücke ist geschlagen. (I 7, 207-214) Diese Regelmäßigkeit einem werdenden Schulkind mitzugeben finde ich eine gute Idee. (I 7, 217)

Kinder lernen das gesamte Schulgebäude und Abläufe kennen (I 7, 224-226). Sehen die einzelnen Räumlichkeiten (Werkraum, Turnsaal, Computerraum, Garten) (I 7, 241-243).

Die Kooperation erleichtert auch die Vorbereitung der LP über den Sommer. Sie weiß schon, was die Gruppe an Kindern benötigt. Sie kann demnach ihren Lehrkörper und Unterrichtsmaterialien ideal abstimmen (I 7, 262-266).

E 1 befürwortet diese Art von Kooperation (I 7, 274) und sieht darin eine Chance (I 7, 294). Im Mittelpunkt steht das Kennenlernen der Kinder: Mit wem habe ich zu tun, wieviel Motivation bzw. Hilfestellung braucht das Kind. Um die pädagogischen Maßnahmen danach zu richten. (I 7, 275-279)

Auch die Einkaufsliste für die erste Klasse bekamen wir zum Schulschluss (I 7, 327f).

Der Pfarrer ist ein wenig die Nahtstelle und erzählt den Kindern, was er mit den Schulkindern gemacht hat und jetzt auch mit den Kindergartenkindern einstudiert, um dies in der Sonntagsmesse dann gemeinsam zu singen. (I 7, 352-356)

Der Kindergarten macht den einen oder anderen Spaziergang, Kinder erzählen darüber oftmals zeitverzögert, also vl. besuchen sie die Schule und winken einander zu. Eine bewusste Schulbesichtigung gibt es meines Wissens nicht. (I 7, 358-366) Es wird darüber gesprochen, und sie dürfen von den Schulbesuchen im Morgenkreis erzählen (I 7, 370-372).

Vom Kindergarten her gab es beim Abschlussfest ein „Ausischmeißen“, die Kinder wussten momentan nicht, dass das nur ein Schmäh ist. Einmal durften die Kinder auch die Schultasche in den Kindergarten mitnehmen und dann auch weiter in die Schule um sie auch dort der Lehrerin zu zeigen. Hier wurde zugewartet, bis alle Kinder eine Schultasche hatten. (I 7, 376-390)

E2 erzählt, dass sie beim Elternabend zu Beginn des Jahres von der Pädagogin über die Vorhaben, dass es für die Schulanfänger etwas Besonderes (in Kooperation mit der Schule, ohne Details zu nennen) gibt, informiert wurde (I 8, 19-21). Vielleicht war dies zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt. Aber auch später folgten keine nähren Informationen, da keine Begleitpersonen benötigt wurden. (I 8, 22-26) So erfuhr E2 über ihre Tochter, mit Verzögerung und ganz beiläufig, wann sie wieder in der Schule war (I 8, 26f). Über das erste Treffen berichtete Tochter Antonia bereits am Nachhauseweg, „sie war so aufgeregt, weil sie vom Nachbarmädchen ausgewählt worden ist als Patenkind. Das war für Antonia etwas ganz Besonderes. Und ja die Freude war riesig“ (I 8, 28-32).

Die Kindergartenkinder wurden von den Schulkindern besucht bzw. besuchten sie diese in der Schule. (I 8, 36f) Es wurden Arbeitsblätter, Werkarbeiten mitgebracht aber auch Lieder gesungen. Sie lernten das Schulgebäude (u.a. Werkraum und Turnsaal) kennen und durften auf den großen Sesseln sitzen. (I 8, 39-42)

Schriftlich wurden wir lediglich vom letzten Treffen informiert, dem Schultaschenfest. Da durfte ich Antonia von der Schule abholen. Sie verbrachte dort ein paar Stunden. (I 8, 43-46) Beim Schultaschenfest war alles unkompliziert und angenehm. Die künftige Lehrerin stellte sich vor. Sie strahlte Ruhe aus und war sehr bemüht. Die Organisation war auch gut. Wir bekamen einen Einkaufszettel, was für den Schulstart zu besorgen ist. Es war schön zu sehen, dass sich die Kinder untereinander so gut verstehen. Die Patenkinder sprachen auch aus, dass sie sich auf den Schulstart freuen, wenn sie die Kinder jeden Tag in der Schule begrüßen dürfen. (I 8, 116-123)

E3 schildert, dass Kooperation nicht gelebt wurde. Nach der fixen Zusage von Seiten der Schule kam es im Mai zur Aufnahme und Gestaltung des Schnuppertags (Kennenlernen der Schule). Die Kinder wurden in die erste Klasse eingeladen. Vorbereitung durch die Lehrerinnen war gut durchdacht. Die ausgehändigten Arbeitsblätter wurden unter Mithilfe der Kinder der ersten Klasse ausgefüllt. Diese unterstützten nicht nur, sondern stellten auch deren Federpenal bereit. Die Stifte durften demnach mitverwendet werden. Weiters kam es zur Präsentation der ersten Klasse (Aufführung). Besonders hervorzuheben ist, dass die Kinder nicht nur namentlich aufgerufen, sondern mit ihren Vornamen angesprochen wurden. Zum Schluss wurde ein Brief von der künftigen Klassenlehrerin überreicht. Ein zweiter Brief erreichte uns in der letzten Ferienwoche – LP zeigte, dass Kinder willkommen sind und auch die Vorfreude auf den Start drückte sie aus. (I 9, 196-255)

Ein Miteinander wird in der Schule regelrecht gelebt. U.a. unterstützen die Gymnasiumschrüler z.B. beim Buchstabenlernen (I 9, 269-270). Mit der Kindergartengruppe besuchte Xaver die örtliche Schule.

5.4 Wünsche und Erwartungen (an die andere Profession/ Institution)

LP 1 äußert den Wunsch vom gegenseitigen Besuch, um Kinder in deren gewohnter Situation zu erleben, zu beobachten und insgeheim ein wenig mit der Kindergartenpädagogin zusammenzuarbeiten. Unter Einwilligung der Eltern versteht sich. (I 1, 197-202)

Erwartungen an die Kindergartenpädagoginnen: Diese soll mit den Kindern arbeiten, hierfür sind sie ausgebildet (I 1, 221-226). Auffallend ist, dass auf die Stifthaltung zusehends weniger Augenmerk gelegt wird (I 1, 229f).

Ad hoc sind bei LP 2 keine Wünsche vorhanden. Als durchaus interessant ist die Idee eines gemeinsamen Elternabends zu sehen (I 2, 212f).

Neben den Eltern bewerten auch Lehrer die Kooperation als gelungen. Früher hatten wir mit dem Kindergarten keinen Kontakt. Erst im Zuge der Leadership-Ausbildung wurde dieses Projekt auf die Beine gestellt (ca. vor 5 Jahren). (I 2, 214f, 218f)

Für LP 3 wären mehr Kooperationsangebote wünschenswert aber aufgrund des vorgegebenen Lehrstoffs erlaubt es die Zeit nicht. Aber auch die „Bewegung der Kinder“ ist zunehmend schwieriger, da Eltern berufstätig sind. (I 3, 224-250) Die Gruppeneinteilung im Kindergarten gehört laut LP3's Meinung überdacht. Die Großen gehören weg, damit die speziell für die Schule vorbereitet werden können. (I 3, 224-258f).

KPIN 1 hat keine Verbesserungsvorschläge. Sie war für das Kooperationsprojekt gleich „Feuer und Flamme“ (I 4, 8f)

Für KPIN 2 gibt es keinen Wunsch mehr, denn die Zusammenarbeit ist „wirklich super“ (I 5, 234). Der Umgang mit den Patenkindern ist sehr wertschätzend. Zum Verdeutlichen ein Beispiel: Wir freuen uns schon, wenn ihr in der Schule seid, da sehen wir uns dann jeden Tag. (I 5, 245f)

KPIN 3 erzählt von ihrem Einsatz in einem städtischen Kindergarten wo der KDG im Schulgebäude untergebracht war. Dort konnte natürlich eine ganz andere Art von Kooperation gelebt werden. Eine Kooperation wie sie im Bilderbuch beschrieben ist, war erlebbar. (I 6, 271-275) Jedes System hat seine Abläufe, seine Fixpunkte, seine Feste und Feiern. Aber auch der Unterschied zw. Land und Stadt ist an dieser Stelle zu erwähnen. Am Land ist der KDG bei den Schulfesten dabei und umgekehrt. Dies ist in der Stadt einfach anders. (I 6, 278f) Unser Haus lebt im Vergleich zu anderen städtischen Kindergärten eine sehr intensive Kooperation. (I 6, 287f) Die Bemühungen sind groß, da es zum Wohle des Kindes ist (I 6, 290f)

E 1 -

E 2 -

E 3 führt aus, dass die Gestaltung und Treffen für sie als Mutter ausreichend waren. Denn nicht die Häufigkeit ist ausschlaggebend, sondern die Qualität. (I 9, 193-195)

5.5 Schuleinschreibung

Die Schuleinschreibung ist für LP 1 der zweite Kontakt mit den Eltern (I 1, 41). Hier kommen die Portfoliomappen zum Einsatz. Sie werden angesehen und als Medium herangezogen um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen – die Kinder berichten zu lassen. (I 1, 45f). Es gibt kein Testverfahren (mehr) u.a., weil Kinder nicht mehr zurückgestellt werden können (schulpflichtige Kinder kommen in die Schule) (I 1, 50f). Eine Testung ist aber auch aufgrund der gelebten Kooperation über das gesamte Jahr nicht notwendig, da die LP die Kinder schon einschätzen kann (I 1, 52). Aus diesem Grund wird die Schuleinschreibung lediglich formal abgehalten, da es untersagt ist ein Schuleinschreibfest zu gestalten. Für das Schuleinschreibfest wurde die Jahre zuvor wochenlang Überlegungen vorangestellt. (I 1, 156-159)

LP 2 führt aus, dass die Einschreibung im Jänner stattfindet. Die Kinder kommen und man hat das Gefühl, dass sie keine Scheu mehr haben, das Schulgebäude zu betreten, da sie die Räumlichkeiten und manche Lehrpersonen kennen. (I 2, 43-45) Auch die Portfoliomappe trägt zur angenehmen Atmosphäre bei (I 2, 46f). Die Kinder bringen ihre Arbeiten mit und sind hierdurch „sehr gesprächig hat man früher ... ah ned gehabt“ (I 2, 50f). Die LP kann sich „ein schönes Bild vom Kind machen“ (I 2, 53f). Die Einschreibung ist „sehr entspannt“ (I 2, 149), da nicht im Vorfeld über die Schulreife des Kindes entschieden werden muss. Somit ist die Situation für Eltern und Lehrer entschärft, aber auch den Kindern nimmt man viel Last ab. (I 2, 147-150; 157f)

Von einer anonymen (externen) Schuleinschreibung am Magistrat berichtet LP 3. Schüler werden einer beliebigen Lehrerin zugeordnet (nicht ortsbezogen). (I 3, 28-31) Zum einen werden organisatorische Belange geklärt, sprich Formulare mit den Eltern ausgefüllt und zum anderen erzählen Kinder anhand der Portfoliomappe max. zehn Minuten über sich und deren Werarbeiten, Familien usw. (I 3, 172f). „Denn man kennt ja die Kinder (3) auch nicht“ (I 3, 35-37). Jene Kinder, die an der VS der LP3 anfangen, werden später in die Schule eingeladen. Zu einer sozusagen internen Schuleinschreibung. Dort bereiten vier Lehrerinnen der ersten und vierten Klassen Stationen vor und sehen so auf spielerische Art, was die Kinder schon alles können (Motorik, Soziales, Kognitives). Sie gewinnen einen Gesamteindruck. (I 3, 38-44; 105) Die

Eltern begleiten ihr Kind und sprechen in der Zwischenzeit mit der Direktorin (Organisatorisches über die Schule). Die Kinder sind währenddessen alleine mit den Lehrerinnen unterwegs und durchlaufen eben die verschiedenen Gruppen / Stationen (Turnsaalgruppe, ...). (I 3, 46-56) Nach Bedarf werden Kinder, die für eine Vorschulklasse in Frage kommen, ein zweites Mal (im Mai) eingeladen, um die Reife- und Entwicklungsfortschritte zu sehen und um das Kind ggf. bereits von Anfang an als Vorschulkind zu führen. (I 3, 46-56)

Das Portfolio ist individuell und unterschiedlich gestaltet, da dies sehr frei gemacht wird (I 3, 131-133). „Manche Kinder haben mappenweise Zeichnungen und andere haben halt leider nichts“ (I 3, 137). Die Lehrperson hat bei der Einschreibung stets mit den Kindern gesprochen und vertritt die Meinung, dass dies durch das Portfolio leichter ist als früher (I 3, 155f). Manche Kinder haben viel gesprochen, andere gar nichts. Aber dies ist auch schwer, da viele sehr schüchtern sind und nicht mit fremden Leuten reden. Dies ist LP 3 zufolge darauf zurückzuführen, dass man Kindern darauf hinweist, nicht mit Fremden zu reden oder in deren Auto zu steigen. Bei der Einschreibung sind die Lehrpersonen für das Kind auch fremd und dann soll sie persönliche Sachen von sich preisgeben. (I 3, 159-164)

KPIN 1 hält sich kurz und gibt an, dass die Einschreibung gesetzeskonform abläuft, spricht durch Mitnahme des Portfolios.

KPIN 2 führt an, dass die Portfoliomappen zum Einsatz kommen und als Grundlage für die Einschreibung gelten. Es gibt keine weiteren Aufgaben. Der Mappeninhalt wird besprochen, also die Fotos und die Blätter u.a. von den Denkwerkstätten. Auch der Brief an das Kind wird gelesen. (I 5, 28-32) Die Dokumentation der Denkwerkstätten ist für die LP oft sehr interessant, denn da sehen sie, was die Kinder alles können – z.B. Serialität erkennen und weiterführen, entlang einer Linie schneiden, wie arbeitet das Kind, ... Also es sind einige Dinge drinnen, die der LP einen guten Einblick gewähren und keiner Prüfungssituation bei der Einschreibung vor Ort bedürfen. (I 5, 33-40) Auf einen Nachteil der Übergangsmappen verweist KPIN 2. Denn die Übergangsmappen sind zur Schuleinschreibung mit Inhalten (Zeichnungen, ...) von der dicken Mappe gefüllt wird. Den Kindern ist es wichtig, dass diese Werke dann wieder an ihren Platz zurückkehren. Damit wieder alles eine Ordnung hat. (I 5, 137-147)

KPIN 3 erzählt, dass Eltern mit Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr zur Schuleinschreibung eingeladen werden – Einladung mit Terminvorschlag kommt nach Hause. Die

Einschreibung findet am Magistrat statt. Hierzu versammeln sich Lehrerinnen und Direktorinnen sprengel- und regionalübergreifend. Die Kinder lernen dort die Lehrerinnen kennen, zeigen ihre Portfoliomappen her und erzählen darüber. Die Portfoliomappe wird als Instrumentarium genutzt, um die Sprachentwicklung des Kindes zu beobachten. Weiters ist diese Art der Einschreibung einfühlbarer und nicht als Testverfahren zu sehen. (I 6, 94-106) Die Einschreibung dient nur der Aufnahme unter Angabe der Wunschschiele (I 6, 110-112). Die Direktoren laden nach der Schulzuteilung zum Kennenlernen zu Schnuppervormittagen oder –nachmittagen ein. (I 6, 116-119)

E 1 berichtet, dass die Mappe nicht besonders befüllt war. Da war nur das Notwendigste drinnen. Sie wurde vom Hr. Direktor bei der Schuleinschreibung angesehen. Die Einschreibung fand an einem Nachmittag im Jänner statt und dauerte max. eine viertel Stunde. Die LP hat mit Klara gesprochen, sie den Namen schreiben lassen indem sie diesen auf die Spatzenpost schreiben sollte um sie nicht zu verwechseln. Herr Direktor eröffnete Raum für offene Fragen oder Wünsche. Und nachdem für uns als Eltern, „relativ viel schon klar war“ (I 7, 306f) und kein besonders Anliegen gegeben war, waren wir schnell fertig. Die Unterlagen waren von Seiten der Schulleitung bereitgelegt. Die Lehrerin hat durch die Kooperation die Kinder bereits kennengelernt und konnte sich einen Überblick verschaffen. (I 7, 298-318)

E2 berichtet, dass die Einschreibung im Jänner stattfand. Antonia war ganz selbstsicher und zeigte uns den Weg. Hier war neben Frau Direktor auch die Lehrerin der Projekttreffen anwesend. Wir (Eltern) lernten beide hier kennen. Wir führten ein Gespräch mit der Direktorin und füllten alle Zettel. Für Antonia war es schön, dass die Klassenlehrerin der Projekttage dabei war, die kannten einander. Die Portfoliomappe wurde mitgenommen, (I 8, 43-51) diese war mit Blättern vom Kindergarten gefüllt, Antonia wählte hierfür von ihrer dicken Mappe aus. Darauf waren Fotos, die Antonia bei den Stationen im Kindergarten zeigen. Aber auch Zeichnungen und Werkarbeiten brachte sie mit. Im Brief beschrieb die Pädagogin Antonias Stärken. (I 8, 54-59) Antonia zeigte stolz ihre Mappe und plauderte mit der Lehrperson. Die Einschreibung wurde als sehr angenehm bezeichnet und keine Frage blieb offen. Zu einer ‚Abprüfung‘ kam es nicht, da die Lehrerin bereits einige Stunden mit Antonia verbrachte und so war alles ohne Druck. (I 8, 104-114)

6 Schlussfolgerungen der Ergebnisse

Die gewonnenen Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel zum einem näher erläutert und zum anderen in verschiedene Kontexte eingebunden. Beispielhaft soll an dieser Stelle angeführt werden, dass die Themen Kooperation und Kooperationsaktivitäten sowie Schuleinschreibung herangezogen werden.

6.1 (gelebte) Kooperation (unter Einbezug der Eltern)

Ein wesentlicher Teil der Interviewzeit wurde den (gelebten) Kooperationen und den gemachten Erfahrungen gewidmet. Anhand der unterschiedlichen ‚Zugehörigkeitskreisen‘ (Elementarpädagog*innen, Lehrpersonen sowie Eltern) fallen diese zum Teil konträr aus bzw. wird Kooperationen unterschiedliche Wertigkeit zugeschrieben.

Durch die geführten Interviews konnten *verschiedene Kooperationsmodelle* (u.a. zwischen wem die Kooperationen stattfinden) in Erfahrung gebracht werden. Die nachstehende Grafik gibt hierüber Aufschluss.

- A) zwischen Eltern (als Begleitung) / Kind und der Volksschule / Lehrperson (I 1 + 4 + 7)
- B) zwischen KDG / Kind und Volksschule / Kinder der dritten Klassen (=Patenkinder) (I 2 + 5 + 8)
- C) a. (I 6) zwischen KDG / Kind und Volksschule / (vorwiegend) Kinder der vierten Klasse
b. (I 3) anlassbezogene Kooperationstreffen zwischen KDG / Kind und Volksschule
c. (I 9) keine Kooperation vorab – Besichtigung der Wunschscheule und Schnuppertag

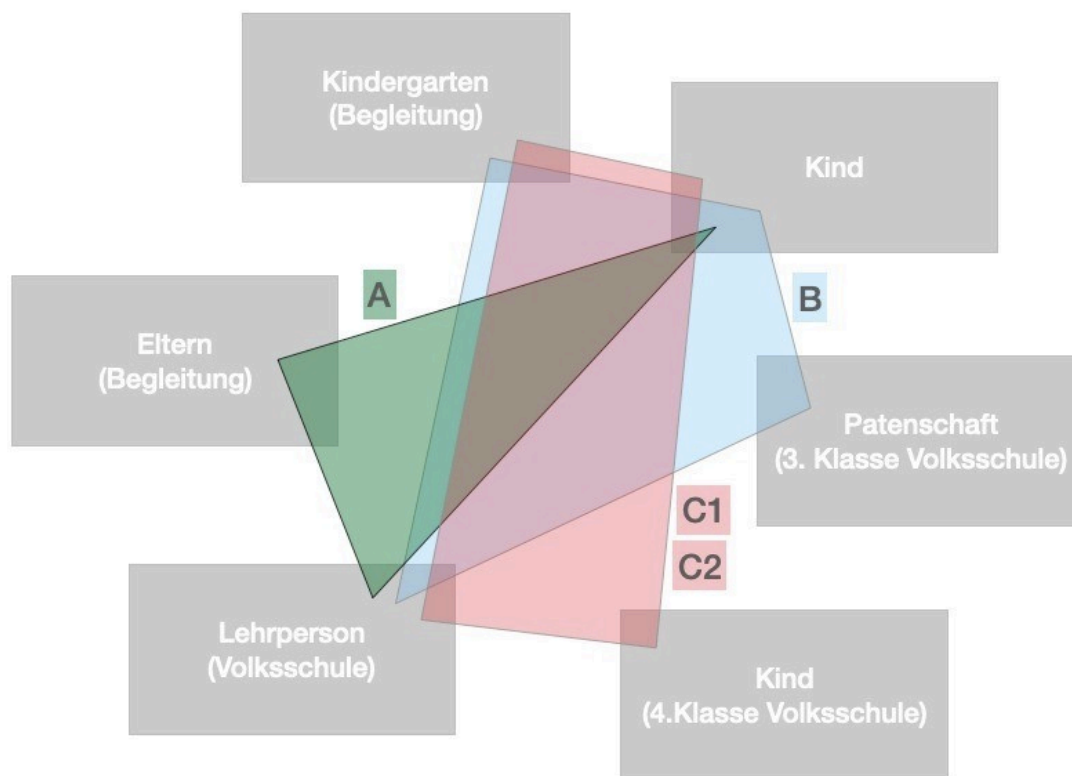


Abbildung 6: (gelebte) Kooperation (unter Einbezug der Eltern)

Zu A) Kinder im letzten verpflichtenden KDG-Jahr nehmen am Kooperationsprojekt, welches zwischen Volksschule und Kinder / Eltern abgeschlossen ist, teil (I 1, 6-9; I 4, 17-28; I 7, 165f). Die Einheit findet während des Kindergartenalltags statt (vierte Schulstunde). Die Kindergartenkinder werden in die Schule gebracht. (I 1, 19-21) Hierfür begleiten Eltern ihre Kinder zu den Treffen und wohnen diesen bei (I 7, 25). Die Einteilung und Organisation liegt in der Verantwortung der Eltern (I 7, 26). Von Seiten des Kindergartens wäre den Ausführungen von KPIN 1 zufolge eine Begleitung des Kooperationsprojekts aufgrund der Personalressourcen im KDG schwer möglich. Würde der Kindergarten die Begleitung übernehmen, so müsste dieser das Projekt auch als solches führen. Dies verlangt nach einer dementsprechenden Dokumentation, wofür die Zeit nicht gegeben ist. (I 4, 29-32) KPIN 1 berichtet, dass die Volksschule an den KDG herantreten ist und von freien Ressourcen berichtet hat. Dies ist der Volksschule hoch anzurechnen, da wie KPIN 1 ausführt, das Projekt mit weiterer Vorbereitungsarbeit verbunden ist. (I 4, 182-185) Der KDG weiß von den Treffen und unterstützt die Kinder beim Anziehen, damit sie zur vereinbarten Uhrzeit abmarschbereit sind (I 7, 165f). Eine weitere Beteiligung am Nahtstellenprojekt von Seiten des KDG gibt es nicht. Die Kindergartenpädagog*innen „haben ihre Arbeitsblätter die sie mit den Kindern in diesem Jahr machen und diese Mappe, ... [die Anm. TS] sie bei der Schuleinschreibung ... mitnehmen ... aber mehr ... haben

sie mit dem Projekt ... nicht zu tun und es ist auch nicht vom Kindergarten initiiert worden“ (I 7, 167-170).

Zu B) Das Kooperationsprojekt entstand im Zuge der Leadership-Ausbildung von LP 2 und läuft bereits einige Jahre (I 2, 218-220). Es besteht zwischen KDG / Kind und Volksschule / Kinder der dritten Klasse. Letztere gehen eine Patenschaft mit den Kindern aus dem Kindergarten ein. Die Entscheidung für dieses Projekt, Kinder aus der dritten Volksschulklasse heranzuziehen, wurde bewusst getroffen. Als leitender Gedanke ist anzuführen, dass die Kinder auch beim Schuleintritt der Kindergartenkinder noch an der Schule sind. Somit kann das Kooperationsprojekt in einem kleineren Ausmaß weiterbestehen. (I 2, 60-65) Des Weiteren sind Drittklässler selbstständiger und können mehr herzeigen (I 5, 9-15). Die Terminabsprachen erfolgen zwischen VS und KDG. Hierfür kommt eine Vertreterin der Schule in den Kindergarten. (I 5, 6-8) Beim Elternabend im Kindergarten erhielten Eltern die Information, dass es ein Projekt zwischen Schule und KDG gibt / geben wird (keine Details). Das eigene Kind berichtete den Eltern über das Patenkind und das laufende Projekt. (I 8, 22-24, 26f) Es werden keine (auswertigen) Begleitpersonen benötigt (I 8, 25f). Dies lässt in weiterer Folge jene Schlussfolgerung zu, dass der KDG wenig bis keine Detail-Informationen nach Außen trägt, da er auf keine externe Begleitung angewiesen ist. Beim letzten Kontakt (Schnupperfest, Schultaschenfest), lernen die Kinder ihre künftige Klassenlehrerin kennen und bekommen einen Brief inkl. Einkaufsliste und Einladung zum Elternabend übergeben (I 5, 83-94). Über dieses Treffen wurden die Eltern informiert, um deren Kinder im Anschluss von der Schule abzuholen. So lernten auch die Eltern die künftige Lehrerin kennen. (I 5, 53-56; I 8, 43-46)

Zu C) Interviewpartnerin 3 führt aus, dass Kontakte zw. Volksschule und Kindergarten anlassbezogen, z.B. gegenseitige Einladung zur Adventfeier, geschehen (I 3, 227). Die Volksschule ist in Kontakt mit zwei Kindergärten, die unter einer Leitung geführt werden. Mit jenen Kindergärten aus denen KD kommen, die die VS als Wunschschule wählen, wird keine Kooperation geführt. (I 3, 233-237) Der persönliche Bezug aufgrund der Ortsansässigkeit erleichtert die Kooperation (I 3, 244f).

Aus dem Interview 6 mit KPIN 3 geht hervor, dass es in etwa zu vier Begegnungen und einer Schulführung kommt (I 6, 122f, 207). Die räumliche Nähe zwischen KDG und VS ist vorteilhaft zu betrachten (I 6, 121). Von Seiten der Schule gibt es keine bestimmte Lehrperson die stets anwesend ist. Je nach zeitlicher Ressource lernen die KDG KD verschiedene Lehrpersonen kennen. Bei den Treffen ist nicht nur die LP vor Ort, sondern auch eine Volksschulklasse.

Je nach Programmpunkt eine erste oder vierte Klasse. Für den Lesevormittag auf den Picknickdecken im Juni wird z.B. eine vierte Klasse herangezogen. Bei der gemeinsamen Lernwerkstatt wird der KDG von einer ersten Klasse besucht. Diese Wahl ist bewusst getroffen und hat sich bewährt. (I 6, 167-175) Für die Aktivitäten in den Klassenräumen werden die Eltern jener Kinder, die nicht in die Schule weitergehen, befragt, ob deren Kind hier mitmachen darf oder ob dies es womöglich verwirrt. (I 6, 208-214; 236-239) Die Kinder lernen nicht nur das Schulgebäude, sondern auch Lehrpersonen kennen (I 6, 242) Aufgrund der ständigen Fluktuation nicht immer explizit deren künftige Lehrperson (I6, 247-251).

Jedes System (KDG und VS) hat seine Abläufe, Fixpunkte, Feste und Feiern. Dies wird der Meinung von KPIN 3 zufolge im städtischen Bereich mehr voneinander getrennt als im ländlichen (I 6, 277-285).

Elternteil 3 konnte keine gelebte Kooperation, auch nicht mit der Schule im Ort, verspüren (I 9, 84f).

Die Grafik sowie die eben getätigte Ausführung zeigen die verschiedenen Kooperationsmodelle, die im Zuge der geführten Interviews ausfindig gemacht wurden, auf. Schlussfolgernd ist anzuführen, dass beinahe überall Kooperationsaktivitäten, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, verschiedener Frequenz und Intensität, bestehen. Dies könnte sogleich für eine weitere spannende Forschungsfrage herangezogen werden. Jene die prüft, ob Frequenz und Intensität einer gelebten Kooperation für eine (gelingende) Transition ausschlaggebend sind. Die eigene Einstellung und wie an die Sache herangegangen wird, ist bekanntlich nicht nur im pädagogischen Tätigkeitsfeld entscheidend. Nur wenn ich selbst von etwas überzeugt bin, kann ich dies auch so vermitteln. Hierzu ist anzuführen, dass beinahe alle interviewten Personen vom erlebten Kooperationsprojekt begeistert sind bzw. dieses, in Hinblick auf die Gegebenheiten (Anzahl der Abgänger*innen, Nähe zur Schule, Kooperationsnetzwerk), als vollkommen passend, toll (I 2, 214), gelungen, total cool (I 7, 13), intensiv (I 6, 287), super Sache (I 8, 102), sehr aktiv (I 1, 5f), super Bereicherung (I 4, 209), vollkommen ideale Lösung (I 4, 56), total nett (I 5, 114) empfinden.

Neben den Kooperationsmodellen fallen, wie bereits zum Teil angeführt, auch die *Kooperationsaktivitäten* verschieden aus. Unter anderem kommen folgende Aktivitäten zur Sprache:

Zu den Kooperationsmodell A) ist Folgendes anzuführen: Es wird versucht alle Bereiche, in Richtung ‚Vorschulprogramm‘ abzudecken (I 1, 12-16) um zu sehen „wie geschickt die Kinder

san“ (I 7, 90f). Es wurde u.a. mit Zahlen und Würfelbilder gearbeitet, geturnt, gesungen und Namensschilder hergestellt (I 7, 80-82). „Alles was man so brauchen kann als Vorbereitung für die erste Klasse“ (I 1, 15f). Die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr gehen gerne hin und bringen Arbeitsblätter mit. Von denen KPIN 1 selbst weniger Begeisterung versprüht, dem jedoch gelassen entgegensieht, denn so werden alle Möglichkeiten ausgeschöpft. (I 4, 56-60)

Zu den Kooperationsmodell B) ist Nachkommendes anzuführen: Jedes Treffen wird unter einen anderen Schwerpunkt (Turnstunde, Aufführung, gemeinsame Weihnachtsfeier, Spielen im Freien, Vorlesetag, ...) gesetzt und findet abwechselnd im KDG und in der VS statt (I 2, 30-39; I 5, 49-52). Die Vorbereitung obliegt stets der Volksschule. Arbeitsblätter, Lieder und eine Werkarbeit wurden teilweise mitnachhause gebracht (I 8, 38f; 42). Neben dem Werkraum wurde auch der Turnsaal bespielt (I 8, 41).

Zu den Kooperationsmodell C1) ist Folgendes zu berichten: Es erfolgen ca. vier Treffen mit den ersten bzw. vierten Klassen. Die Entscheidung für die vierte Klasse ist u.a. beim Lesevormittag bewusst getroffen. KPIN 3 führt aus, dass Sie sich im sozialen Brennpunkt befinden und „viele Kinder mit Migrationshintergrund haben“ (I 6, 169f). Erfahrungsgemäß ist Kindern in der ersten Klasse lautes Vorlesen unangenehm und bereitet ihnen keinen Spaß (I 6, 170f). Weiters haben Kinder im ersten Schuljahr noch mit sich selbst zu tun da „die Sozialkompetenz und die emotionale Kompetenz anders gefordert ist“ (I 6, 173). Um noch auf die Treffen zu sprechen zu kommen gilt es anzuführen, dass u.a. eine gemeinsame Bewegungseinheit, Kreativwerkstatt, Führung durch das Schulgebäude, Lernwerkstatt sowie ein Lesevormittag auf Picknickdecken, auf den Programmpunkt stehen (I 6, 121-131; 207).

Beim Kooperationsnetzwerk von LP 3 (=C2) ist u.a. auf die gegenseitigen anlassbezogenen Besuche und Einladungen zu verweisen (z.B. zur Adventfeier) (I 3, 7-11). Bei weiteren Treffen wurde „gemeinsam gebastelt, gesunden, geturnt, Tanz aufgeführt, gegessen (I 3, 19-21).

LP 2 berichtet im Interview, dass es neben der Kooperationsarbeit mit den Kindern auch erstmalig einen *gemeinsamen Vortragsabend* an der Schule gab. Hierzu wurde eine Expertin eingeladen, die über den Schulanfang und die damit einhergehenden Aufgaben als Schulkind-Eltern berichtet. Neben werdenden Schulkind-Eltern waren Lehrer*innen und Pädagogin*innen eingeladen. (I 2, 98-105) Dies ist „a ganz a tolle Geschichte“ (I 2, 104f). Diese Aussage unterstreicht KPIN 2, denn auch sie erzählt von einer gelungenen Veranstaltung (I 5, 339). Um beim

Thema Vortrag für werdende Schulkind-Eltern zu bleiben, kann ebenso auf KPIN 3 verwiesen werden. In ihrem Haus trägt sie selbst zu der Materie im Rahmen des Elternabends vor (I 6, 151-157). Neben der Kindergartenleiterin kommt auch die Volksschuldirektorin zu Wort (I 6, 158-161).

Weitere Kooperationspartner werden bei KPIN 1 und E 1 angesprochen. Hier gibt es neben der Volksschule Kooperationen mit der im Ort angesiedelten Bibliothek und der Pfarre (durch den hiesigen Pfarrer) (I 4, 91-99; 254-258; I 7, 352-356). Durch den Einsatz des Pfarrers werden die Institutionen KDG und VS miteinander verknüpft. Als Beispiel kann angeführt werden, dass er mit beiden Liedern arbeitet, diese in der Sonntagsmesse wieder aufgreift und so die Kinder aktiv miteinbezieht. (I 7, 352-356)

KPIN 3 erwähnt als einzige der Kindergartenpädagoginnen die laufenden Kooperationen mit den interkulturellen Mitarbeiter*innen sowie der Heil- und Sonderpädagogin (I 6, 140-142). Erstere ist anlassbezogen, sprich, in Häusern ohne derartigen Bedarf kommt es auch zu keinem Einsatz. Dies kann somit der Grund sein, weswegen KPIN 1 & 2 nichts berichteten. Von einer Heil- und Sonderkindergartenpädagogin wird hingegeben jeder Kindergarten bzw. jede Kindergarten-Gruppe, je nach Anlass in unterschiedlicher Intensität, betreut bzw. kann diese ggf. zu Rate gezogen werden. Es bleibt offen, weswegen diese Art von Zusammenarbeit nur von KPIN 3 thematisiert wurde. Rückschlüsse lassen sich von der Autorin auf den Kindergartenstandort und den hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ziehen. Interkulturelle Mitarbeiter*innen sind bei Elterngesprächen aufgrund der sprachlichen Barriere stets dabei.

In Hinblick auf den Einbezug der Eltern bzw. erziehungsberechtigten Personen wurde, sofern vorhanden, bereits beim Kooperationsmodell eingegangen. Weitere Kooperationsaktivitäten mit den Eltern waren nicht auszumachen.

Der Nutzen von gelebter Kooperation wurde von den Interviewpartnern verschieden ausgelegt. Interviewpartnerin 1 führt aus, dass Schüler*innen beim Eingangstest die Grundfähigkeiten betreffend besser abschneiden (Vergleichsgruppe zu den Jahren vor der Kooperation) (I 1, 98-102). Durch die intensive Kooperation lernen Kinder bereits in spielerischer Form wie es ist, in die Schule zu gehen. Darüber hinaus kennen sie auch die LP und wissen, wie diese reagiert. (I 1, 124-127) Die eben erwähnten Punkte ermöglichen, dass mit dem Schulstart im September bereits wirklich zu arbeiten begonnen werden kann (I 1, 138f). Durch das Kooperationsprojekt wird die Wertschätzung gegenüber Vorschulkindern gezeigt (diese dürfen in die Schule gehen) (I 1, 153f).

Für Interviewpartnerin 2 macht sich der Nutzen der gemeinsamen Treffen im Gefühl, dass die Kinder keine Scheu mehr haben in die Schule zu kommen, bemerkbar. Die Tatsache, die Räumlichkeiten und das Kollegium bereits zu kennen, zeigt sich dabei positiv. Die Zweckdienlichkeit macht sich auch bei der Schuleinschreibung bemerkbar, denn hier ist eine ganz angenehme Atmosphäre zu spüren. (I 2, 44-47) Interviewpartnerin 8 unterstreicht dies. Für sie verkörpert sich der Mehrwert des Kooperationsprojekts im selbstsicheren Gang des Kindes am Weg zur Schuleinschreibung (I 8, 102-106).

Interviewerin 5 begründet den Nutzen von Kooperationen damit, dass KDG-KD das Schulgebäude und dessen Räumlichkeiten kennen lernen und so die Scheu verlieren (I 5, 28-36). Interviewpartnerin 6 stimmt dem zu und sieht den Mehrwert der Kooperation darin, dass Kinder das Schulgebäude und Lehrpersonen, wenn auch nicht explizit deren zukünftige, kennenlernen (I 6, 243-250). „Dass die Angst ein bisschen genommen wird, oder? Also auch die Ungewissheit, wie das in der Schule aussehen wird und die Lehrerin hat man vorher gesehen“ (I 5 249-250). Das Thema Angst und diese durch Kooperationsmaßnahmen zu nehmen, spricht auch Interviewpartnerin 7 an (I 7, 15). Durch Kooperationen wird den KD nicht nur das Gefühl, ein Vorschulkind zu sein vermittelt (I 7, 14), sondern auch die Möglichkeit des Kennenlernens künftiger Schulkolleginnen, des Schulgebäudes und einzelner Räumlichkeiten eingeräumt (I 7, 19f, 241-243). Weiters eröffnet sich die Chance, sich so an die neuen Gegebenheiten anzupassen und sich zu einem selbstständigen Vorschulkind zu entwickeln (I 7, 183-185). Interviewpartnerin 7 spricht aus, dass das Kooperationsjahr für KD und LP als ein gewonnenes Jahr zu sehen ist. Die LP kennt die Schüler*innen vorab, kann diese ab dem ersten Schultag beim Namen nennen, sieht u.a. die Gruppendynamik der Klasse und kann bereits bei den Vorbereitungsarbeiten über den Sommer drauf bedacht nehmen. (I 7, 41,44, 51f, 262-266) Für Interviewpartnerin 7 ist so ein nahtloser Übergang geschaffen und der Schulstart verursacht keine Panikattacken, schwitzende Finger oder sonstiges (I 7, 60f). Die Kooperation und die damit verbundenen Aktivitäten werden regelrecht als Chance gesehen (I 7, 294). Die Möglichkeit als zugezogene Familie den Freundschaften zu schließen und den Nachbarort kennenzulernen, ging nicht auf, da vom Ort X stets ein und dieselbe Person die KD begleitete. (I 7 139-141)

Wie aus den angeführten Erzählungen hervorgeht, bedarf es gewisser Rahmenbedingungen, damit Kooperationsaktivitäten erfolgreich umgesetzt werden können. So stehen Interviewerin 6 zufolge Kooperationen und Kooperationsaktivitäten in Zusammenhang mit der räumlichen Nähe. Ist diese gegeben, ist eine Umsetzung leichter möglich. (I 6,121) Mit den Rahmenbedingungen alleine ist es jedoch nicht getan. Kooperationen sind, den Interviews zufolge zeitintensiv.

Dies führt sogleich zu den mit der Kooperation in Verbindung stehenden Herausforderungen. Diesen wird im nachfolgenden Unterkapitel Platz eingeräumt.

6.2 Herausforderungen

Die Entscheidung, im aufgemachten Unterkapitel von Herausforderungen zu sprechen, wurde bewusst jenem von Barrieren vorgezogen. Herausforderungen sind bekanntlich da, um sie zu meistern. Unter anderem werden mit der richtigen Einstellung und einem guten Netzwerk Möglichkeiten gesucht, diese zu bestehen und daran zu wachsen.

Dennoch stehen die Institutionen aufgrund der verschiedenen Trägerschaften, unterschiedlicher Bildungsrahmenpläne bzw. Lehrpläne sowie des Verbots der Datenweitergabe vor Herausforderungen, die von der einzelnen Person nicht zu ändern sind und woran gearbeitet werden muss. Gespräche zwischen Kindergarten und Schule gestalten sich schwierig, weil der Datenschutz im KDG sehr streng ist und das Einverständnis der Eltern voraussetzt (I 1, 7f). Interviewpartnerin 3 (Lehrperson) bevorzugt es, sich selbst ein Bild zu machen (I 3, 183). Auch Interviewpartnerinnen 4 und 5 lassen diese Herausforderungen erst gar nicht aufkommen, denn LP gewinnen bereits im Zuge des Kooperationsprojekts Einblicke (I 4, 114; I 5, 63-75). Im weiteren Gespräch führt Interviewpartnerin 5 aus, dass eine Volksschule, welche mit mehreren Klassen startet, dankbar ist, wenn sie im Vorfeld Informationen bekommt u.a. dahingehend, welche Konstellationen von Kindern gut harmonieren und welche weniger. Selbstverständlich nur mit dem Einverständnis der Eltern. (I 5, 93-100) Diese sind froh, da sie „sich die Schulzeit selbst nicht verbauen“ wollen (I 5, 101-103). Informationsweitergabe an die Schule ist in Form des Übergangsportfolios geregelt, weitere Auskünfte erfolgen aufgrund des Datenschutzes nicht (I 6, 306f). Im Portfolio geht es um die Stärken und Fähigkeiten des Kindes. Jedes Kind ist individuell und soll „Begeisterung und ... Neugierde für weiteres Lernen mitbringen“ und sich auf die Schule freuen, dann hat das Elternhaus und der Kindergarten alles richtiggemacht (I 6, 310-312).

Die im vorherigen Unterkapitel angesprochene räumliche Nähe wird neben Interviewpartnerin 6 (121) auch von Interviewpartnerin 4 aufgegriffen. Sie führt aus, dass die Umsetzung des Kooperationsprojekts gut möglich ist, da es die Örtlichkeit erlaubt, denn die Schule ist in Fußdistanz vom Kindergarten entfernt (I 4, 45-46). Dies gibt Interviewpartnerin 4 Grund zur Annahme, dass Kooperationen in Städten schwieriger sind, wenn es viele KDG, viele Buskinder gibt und die Schule weit(er) entfernt ist (I 4, 47-48). Zumindest das Projekt wie sie es genießen dürfen, wöchentliche Einheiten, können in diesem Ausmaß nicht angeboten werden (I 4, 49).

Der Kindergarten von Interviewpartnerin 6 befindet sich in der Stadt und lebt ebenso eine Kooperation von ca. fünf Treffen mit der angrenzenden Schule. Als Herausforderung zeigt sich, dass nicht alle ca. 45 Kindergartenabgänger*innen in der benachbarten Schule starten, sondern sich auf mehreren Schulen in der ganzen Stadt aufteilen (I 6, 201-204). Dies erschwert die Kooperationsarbeit. Folgende Lösung wurde gefunden. Zu allen Einheiten wo die:

„Schule rüber kommt ... da machen alle Kinder [im letzten verpflichtenden KDG-Jahr Anm. TS] mit. Ja und auch wenn wir hinübergehen in den Turnsaal, da gehen die Kinder auch mit aber, wenn wir oben in den Klassen ... arbeiten, da nehmen wir, es sind ja maximal ... um die 8 bzw. 9 Kinder ... die in andere Schulen gehen, und da reden wir mit den Eltern. Was denken Sie von Ihrem Kind, ist es sinnvoll, dass wir es mitnehmen in die Klasse ... oder kann es sie verwirren. (2) //ja// ja, und viele Eltern sagen dann na eh, ja nehmts` es mit ..., aber manche ... sagen dann doch na lieber ned weil sonst glaubt sie, sie geht dort hin“ (I 6 232-239).

Neben der Stadt-Land Komponente stellt die Erreichbarkeit der Schule Beteiligte vor Herausforderungen. Beim Kooperationsmodell A, B und C1 ist die Schule zu Fuß bzw. von Ort X per Schulbus erreichbar. Beteiligte vom Kooperationsmodell C2 haben einen Gehweg von ca. 30 Minuten auf sich zu nehmen.

Demnach ist die Entfernung der Institutionen eine Herausforderung die zu bewältigen ist. Spannender ist der Aspekt der Zeit. Denn jede Institution hat seine Abläufe, Fixpunkte, Fest und Feiern die dem Jahresplan ein Konstrukt geben und die freie Zeit für Kooperationen bestimmen. Im ländlichen Bereich sind die Grenzen offener gestaltet (I 6, 277-279). LP 3 führt aus, dass Kooperationen nie genug sein können, aber die Zeit ist nicht ausreichend (I 3, 225; 245).

Interviewerin 9 berichtet, dass sich die Suche nach Alternativen zur örtlichen Schule als Herausforderung entpuppte. Der Entschluss, nicht die örtliche Schule zu wählen, wurde früh gefasst (I 9, 57f). U.a. begründet sich dieser darin, dass das Kind feinfühlig ist und die Erzählungen über die künftige LP für die Eltern nicht (für deren Sohn Xaver) passte (I 9, 59-61). Es gab nicht viele Möglichkeiten (eine freie Schule und zwei private Schulen) (I 9, 62f; 67f). Mit der geäußerten Entscheidung wurde privat eine Distanziertheit verspürt (I 9, 166-169). Kontakte im Ort wurden gepflegt um Freundschaften zu erhalten. Dies wurden zunehmend schwierig, da Eltern nicht wollten, dass auch deren Kinder auf die Idee kommen, eine andere Schule zu besuchen (I 9, 169-173). Die Schule im Ort wäre der bequemere und einfachere Weg gewesen, dieser wurde nicht gewählt (I 9, 274-278). So wurden Umstände, wie u.a. die täglich zurückzulegende Wegstrecke, auf sich genommen (I 9, 338-341).

6.3 Elternabend

Auf den Elternabend kommen nicht alle interviewten Personen von sich aus zu sprechen. Womöglich zum einen, weil es hierzu nichts zu berichteten gibt, zum anderen, so zeigte es sich im Interview mit KPIN 3, da es für sie als selbstverständlich erachtet wird und somit nichts Besonderes sei, das anzusprechen ist.

Interviewerin 4 berichtet, dass die LP zum Elternabend mit verfrühtem Beginn (halbe Stunde vor dem regulären Beginn) eingeladen wird (I 4, 34-40). Der KDG organisierte, dass Eltern, die KD im letzten Kindergartenjahr haben, vor dem regulären Beginn kommen (I 7, 173f). Die eingeräumte Zeit nutzt LP 1 um sich selbst und das Projekt vorzustellen (I, 1 7f; I 7, 170-172). Neben der Präsentation der Schwerpunkte (I 1, 33) kommt es zur Abstimmung, ob ein Kooperationsprojekt (Nahtstelle Eltern-Schule) stattfinden soll (I 4, 34-40; I 7, 170-176). Elternteil 1 berichtet, dass alle zugestimmt haben (I 7, 170-172).

Von einer Einladung zum Elternabend in den Kindergarten sprechen auch Interviewpartnerinnen 3 und 6. Eltern bekommen die Möglichkeit, Wünsche in Hinblick auf die Klasseneinteilung zu äußern. Von Seiten der LP kommt es zu Ausführungen, wie Kinder auf den Schulstart vorbereitet werden können. (I 3, 106-108) Die Direktorin spricht einleitende Worte und führt aus, was der Schule wichtig ist. Sie gibt Informationen zu dem Kooperationsprojekt, der internen Einschreibung und übergibt im Anschluss der Kindergartenleiterin das Wort, um über das Erlangen der Schulfähigkeit vorzutragen. (I 6, 151-152; 158-162)

Interviewpartnerin 5 führt aus, dass der Elternabend im Kindergarten ohne Direktorin vonstattegeht. „Weil’s halt auch am Land eh oft so ist, dass jeder die Direktorin kennt, weil sie das eh schon länger macht und ein jeder weiß genau wer sie ist“ (I 5, 163-164). Hiermit begründet I 5 ihre Entscheidung und sieht keinen Handlungsbedarf die Direktion einzuladen. Weiters führt sie aus, dass sie das Gefühl hat, dass es für Eltern interessanter wäre, die künftige Klassenlehrerin kennenzulernen, denn mit der Direktorin hat man als Elternteil wenig Berührungspunkte. (I 5, 165-170) Lehrperson 2, als Pendant, gibt an, dass sie zum Elternabend nicht eingeladen wird (I 2, 192) und formuliert bei der Frage nach Wünschen betreffend Kooperation, dass sie das Thema Elternabend ansprechen will (I 2, 212f).

6.4 Schulvorbereitung im Kindergarten & Portfolioarbeit

Das Thema der Schulvorbereitung im Kindergarten, die u.a. im Portfolio dokumentiert wird, wurde häufig erwähnt. Von Seiten der Kindergartenpädagog*innen kam es zu detaillierten Erzählungen. Die Berichte der Lehrpersonen fielen nicht so langatmig aus, da auch der Berührungspunkt mit dem Portfolio geringer ist. Bei der Schuleinschreibung bringen die Kinder ihr Übergangsportfolio mit und präsentieren hiermit ihre Interessen, Fähigkeiten und Stärken. Das Portfolio kann in der Schule fortgeführt werden.

Die Portfolioarbeit eröffnet die Möglichkeit einer Dokumentation von Entwicklungsschritten sowie -sprüngen der Kinder und dokumentiert ihren Entwicklungsstand (I 6, 51-59; 68). Von dem Entwicklungsportfolio (Start zum Kindergartenbeginn) wird eine Auswahl (sprich Lieblingssituationen, die zeigen was das KD schon alles kann) getroffen, die dann in die VS in einer Ringmappe, dem sogenannten Übergangsportfolio, mitgebracht wird. Die KPIN achtet darauf, dass Abreiten vom letzten verpflichtenden KDG-Jahr in der Auswahl inbegriffen sind. (I 6, 51-59; 68) Wichtig ist, dass Kinder wissen, dass die Arbeiten stets in ihrem Eigentum bleiben (I 5, 70). Interviewpartnerin 1 spricht aus, dass die Vorbereitung unterschiedlich gehandhabt wird. Mit der Portfolioarbeit konnten positive Erfahrungen gemacht werden. (I 1, 107)

An die eben ausgeführten Berichte schließt sich Interviewpartnerin 3 an. Denn das Portfolio ist ihrer Meinung nach sehr individuell und unterschiedlich ausgestaltet. „Wo man sagt manche Kinder reden nichts, die haben dann vielleicht Fotos sprechen nichts, (...) haben keine Zeichnungen haben nichts. Weil das ja leider sehr frei gehandhabt wird“ (I3, 130-133). Elternteil 1 (I 7, 298f) unterstreicht die eben ausgeführten Bedenken: „Die Mappe war nicht besonders befüllt, das muss ich da dazusagen. Da ... das Notwendigste sag ich mal war drinnen“ (I 7, 298f). Andere Erfahrungen konnte Elternteil 2 machen. Die Mappe war gefüllt mit Blättern vom Kindergarten, die zum Teil ihre Tochter auf Fotos abbildete wo sie gerade eine Aufgabe der Lernwerkstatt löst aber auch Zeichnungen und Werkarbeiten waren vorhanden. Weiters war ein Brief von der Pädagogin in der Mappe aufzufinden. (I 8, 104-114) Jedes Übergangsportfolio beinhaltet solch einen persönlichen Brief, welchen die KPIN an das Kind richtet. Diesen lesen sich LP bei einer Einschreibung gerne durch. (I 6, 40; 43f) Neben dem Portfolio ist für jedes KDG-KD von Seiten der KPIN zum Ende des Kindergartenjahres ein Sprachentwicklungsbogen auszufüllen. Mit diesem wird der aktuelle Entwicklungsstand der Sprache dokumentiert. (I 6, 37f)

Für LP 3 ist es wichtig, dass man Kinder ohne Druck „schon dazu anhält“ (I 3, 134f) etwas zu tun, denn sonst ist die Feinmotorik wenig ausgeprägt (I 3, 133 – 138).

In der Kindergartengruppe von KPIN 1 gibt es immer altersgerechte Angebote und extra Programmpunkte für die Vorschulkinder (u.a. Aufgaben zur Selbstständigkeit). Ab Weihnachten wird u.a. beim Turnen differenziert. (I 4, 133-136; 148-160) Im Kindergarten von KPIN 2 können Kinder ab September alle zwei bzw. drei Wochen Denkwerkstätten besuchen (I 5, 47-49). Dies wird von Elternteil 2 bestätigt, denn sie berichtet von einer umgemünzten Schulvorbereitung im Stationenbetrieb (I 8, 62). Informationen wurden im Zuge des Elternabends gegeben. Arbeitsblätter gibt es nur mehr wenige (I 8, 62-71). Tochter Antonia spielt die Stationen zu Hause mit den Geschwistern nach und gibt E2 hierdurch Einblick in den Ablauf (I 8, 72f). Im Haus von KPIN 3 wird von Lernwerkstätten gesprochen (I 6, 135). In zwei bzw. drei monatigen Abständen wird eine Lernwerkstatt, bestehend aus zehn bis zwölf Stationen, angeboten. Diese können eine Woche lang bespielt werden um dem Ziel, einer oftmaligen Wiederholung, nachzukommen. (I 6, 136-139) KPIN 3 verweist betreffend des Themas Frühförderung auf den Bildungsplan. Hierin können Ideen für verschiedene Aktivitäten und Impulse gewonnen werden um Kinder „in der gesamtheitlichen Entwicklung ... gut zu fördern und zu begleiten und eben den Schuleintritt bestmöglich zu gestalten“ (I 6, 28-31).

Die Schulvorbereitung im Kindergarten stimmt sie als Elternteil zufrieden (I 8, 100). Elternteil 3 führt aus, dass sich die Schulvorbereitung im Kindergarten bei Sohn Xaver abwechslungsreich gestaltet u.a. durch das wöchentliche Unterrichtsvorbereitungsprogramm.

„Des war für Xaver absolut in Ordnung und okay. Und das hat ihm teilweise Spaß gemacht und für mich war das Vorbereitung genug. Aber ich sehe das vielleicht etwas lockerer, also ich wollte Xaver sogar in eine Schule zum freien Lernen geben“ (I 9, 358-366).

6.5 Schuleinschreibung

Auf die Schuleinschreibung im Jänner kamen alle interviewten Personen zu sprechen. Hier verzeichnet sich ein Unterschied in der Vorgehensweise zwischen Land und Stadt u.a. aufgrund organisatorischer Belange. Alle haben den Einsatz der Portfoliomappen gemein. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Portfoliomappe ein fixer Bestandteil der Einschreibung ist.

Für den ländlichen Bereich hält Interviewpartnerin 4 fest, dass die Einschreibung gesetzeskonform erfolgt, d.h. die Kinder bringen ihre Mappen inkl. Brief von der KPIN mit (I 4, 114-119). Neben der Portfoliomappe, worin u.a. die Denkwerkstatt dokumentiert wurde und so ermöglicht, viel Interessantes über das Kind zu erfahren, wird auch der Brief gelesen (I 5, 28-36). Interviewpartnerin 1 spricht von einer formalen Schuleinschreibung. „Also uns wurde gesagt, dass es untersagt ist so Schuleinschreibefeste zu gestalten“ (I 1, 49f). Die Portfoliomappen werden gemeinsam mit den Kindern betrachtet und gelten als Gesprächsgrundlage (I 1, 45f). Die Kinder sind seither gesprächiger. Das war „früher bei der Schuleinschreibung ah ned“ (I 2, 52). Ob dies alleine auf die Portfoliomappe zurückzuführen ist, sei in den Raum gestellt. Denn bei der Schuleinschreibung ist nicht nur die Volksschuldirektorin / der Volksschuldirektor anwesend, sondern auch jene Lehrperson, die den Kindern aufgrund des gelebten Kooperationsprojekts bekannt ist (u.a. I 5, 294-297; I 8, 43-51). Dies wird durch das Gefühl von LP 2 verstärkt, denn die Kinder haben keine Scheu mehr, in die Schule zu kommen. Die Atmosphäre bei der Einschreibung ist angenehm. (I 2, 46f, I 8, 104-114) Interviewpartnerin 7 berichtet von einer sehr knackigen Einschreibung die max. eine viertel Stunde dauerte (I 7, 314f). Die Portfoliomappe wurde vom Direktor gesichtet und die LP unterhielt sich mit dem KD. Auf spielerische Form wurde Klara gebeten, ihren Namen zu schreiben. Da keine Fragen oder Wünsche von den Eltern kamen, war die Einschreibung rasch erledigt: „es war ein sehr also unspektakulärer Nachmittag“ (I 7, 314f). Es ist kein Testverfahren, das gibt es gar nicht mehr, da Kinder ja auch gar nicht mehr zurückgestellt werden (I 1, 49f; I 2, 286).

Der positiv formulierte Brief an das Kind wird von Seiten der KPIN verfasst. Dieser gerät oftmals ungerechtfertigt in Misskredit.

„Die Lehrer können ja eh auch zwischen den Zeilen lesen. Also wir haben das Portfolio schon das zweite Jahr, obwohl es da noch nicht Pflicht war. Und jetzt werden sie da auch immer ... hellhöriger. Und auch ... den positiv formulierten Brief von der Kindergärtnerin [sic. TS] können sie sehr wohl unterscheiden“ (I 5, 302-305).

Im städtischen Bereich ist die Einschreibung zweigeteilt. So spricht Interviewpartnerin 3 von einer allgemeinen („administrativen“) und internen („pädagogischen“ in der Schule) Einschreibung. Für die erste bekommt jeder Haushalt einen Termin zugeteilt. Die administrative Einschreibung ist regionsübergreifend (d.h. Eltern müssen nicht zu einer Lehrperson von einer gewissen Schule). (I 6, 94-106) Bei der administrativen Einschreibung geben Eltern die Wünsche bekannt. Im Anschluss erfolgt eine Schulzuteilung und die jeweilige Direktorin bzw. der jeweilige Direktor tritt gemeinsam mit der Klassenlehrerin über einen Brief mit den zugeteilten Kindern in Kontakt und lädt zum persönlichen Kennenlernen (Schnuppervormittag) ein. (I 6, 254-257) Portfoliomappen kommen (beide Male) zum Einsatz, durch Erzählungen wird ein Einblick in die Sprachentwicklung ersichtlich (I 6, 94-106). Oberhalb angeführte Aussage von I 2 (Z 52), dass Kinder seitdem die Mappen eingeführt wurden gesprächiger sind, stimmt mit den Erfahrungen von LP 3 nicht überein. Ihr zufolge sind viele schüchtern und trauen sich nicht, mit Fremden zu sprechen. Und dann „muss er dir da alles so erzählen, also persönliche Sachen, was da im Portfolio drinnen ist“ (I 3, 162-164).

Bei der internen („pädagogischen“) Schuleinschreibung haben vier Lehrer etwas vorbereitet und die Kinder dürfen Stationen durchlaufen (I 3, 39-44). So sehen LP was die Kinder schon können. Nicht in Form einer Überprüfung, sondern das persönliche Kennenlernen steht im Mittelpunkt aber auch um einen Gesamteindruck zu gewinnen. (I 3, 39-44) Die interne Schuleinschreibung ist für Kinder motivierender, denn sie sehen gleich die Lehrer und auch die Schule in die sie kommen. Das ist der Grund, warum wir die interne Schuleinschreibung fortführen. (I 3, 174-178)

7 Verknüpfung mit der Literatur

Gewonnene Erkenntnisse der durchgeführten Studie werden mit den im ersten Teil behandelten theoretischen Aspekten und vorangegangenen Forschungen zum aufgemachten Themenfeld (Kooperationen beim Übergang) verknüpft und besprochen. Aufgrund der gewählten Auswertungsmethode, jene der dokumentarischen Analyse nach A. M. Nohl, werden die Themen situationsabhängig analysiert. Das vorhergehende Kapitel hält die Orientierungsrahmen fest und umrahmt damit jede Erzählung der Interviews.

7.1 Organisatorisches (letztes verpflichtende Kindergartenjahr und die gemeinsame Schuleingangsphase)

Die allgemeine Schulpflicht in Österreich wurde von Maria Theresia eingeführt und ist in der Bundesverfassung verankert. Hierdurch sollen, um nur einen Grund anzuführen, alle Kinder die Möglichkeit auf eine optimale Bildungsentfaltung erhalten. Mit der Einführung des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres²³ wird ein ähnlicher Gedanke geteilt und die frühe u.a. sprachliche Förderung rückt in den Mittelpunkt (Gesundheit, 2012). Kindern wird so Zugang zur Bildung und in weiterer Folge zur Welt eröffnet. An dieser Stelle kann auch eine Brücke zu Arndt und Kipp (2016) geschlagen werden. Ihnenzufolge ist eine kontinuierliche Bildungsbiografie vom Kindergarten weg zu verfolgen (Arndt & Kipp, 2016, S. 11). Um diesem Ziel nachzukommen, sollen nicht die bestehenden Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich verringert oder gar aus der Welt geschaffen werden, sondern vielmehr das Augenmerk auf die Annäherung und Anschlussfähigkeit gelegt werden. Ein erster Weg ist darin zu sehen, dass sich die Schule den Prinzipien des Kindergartens öffnet. Aber auch die Abstimmung der Bildungspläne beider Institutionen trägt dazu positiv bei. (Arndt & Kipp, 2016, S. 12, 18) An dieser Stelle ist auf die gemeinsame Schuleingangsphase²⁴ zu verweisen. Der Übertritt in die Schule ist am Alter festgemacht²⁵, weshalb eine Prüfung der Schulfähigkeit nichtig geworden ist und die Frage nach der ‚Kindfähigkeit‘ der Institution Schule in den Mittelpunkt rückt. Denn Lernsituationen sollen zugleich anspruchsvoll und kindgerecht ausgestaltet sein. Dies untermauern Knörzer & Grass (2000, S. 122) indem sie ausführen, dass Kinder ihrer Entwicklung entsprechend von Seiten der Schule abzuholen sind. Denn nicht nur das Kind muss schulfähig sein,

²³ siehe Kapitel 3.1.1 ‚Kindergarten (elementarpädagogische Einrichtung)‘

²⁴ siehe Kapitel 3.1.1.4 ‚Die gemeinsame Schuleingangsphase‘

²⁵ vgl. Kapitel 3.1.1.5 ‚Schuleinschreibung‘

sondern die Schule muss ‚kindfähig, kindadäquat‘ sein. Durch lernfreudige und anregungsreiche Umgebungen im Kindergarten werden Kinder auf die Schule vorbereitet (Schwier, 2003, S. 37). Dies kann mit den geführten Interviews gestützt werden. Interviewpartnerin 3 zufolge leistet der Kindergarten eine gute Arbeit und legt den Grundstein um u.a. bei musischen Fächern darauf aufzubauen (I 3, 561-563). Interviewpartnerin 4 führt aus, dass stets altersgerechte Angebote und jene, die zur Selbstständigkeit anregen, zur Verfügung stehen und bei Gruppenarbeiten ‚eher‘ altershomogen gearbeitet wird, um so (z.B. beim Turnen) mehr zu differenzieren (I 4, 133-136). Denkwerkstätten werden von Interviewpartnerin 5, Interviewpartnerin 6, Interviewpartnerin 8 sowie Interviewpartnerin 9 angesprochen (I 5,33, 47f; I 6, 134-145; I 8, 66f; I 9, 358-361). Kindergartenpädagogin 3 weist nicht nur auf die rechtliche Situation hin, sondern führt aus, dass die Kinder in ihrer gesamtheitlichen Entwicklung gefördert und begleitet werden, um den Schuleintritt bestmöglich zu gestalten (I 6, 24-31).

Zurück zu dem oberhalb verzeichneten Paradigmenwechsel der Schule in Richtung ‚Kindfähigkeit‘. Die Volksschule hat aus dem Grund die Aufgabe, das Kind ganzheitlich in den Blick zu nehmen und an die gemachten Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Übergang hin zum expliziten Lernen zu meistern (Gruebel, 2017, S. 127). An dieser Stelle kann eine Parallele zu Bronfenbrenners ökologisch-systemischen Perspektive gezogen werden. Denn auch diese sagt aus, dass der Blick nicht nur auf das einzelne Individuum, sondern auf das gesamte System, in das die handelnden Personen integriert sind, zu werfen ist. Demnach also der Schulanfänger bzw. die Schulanfängerin und das System (umgebende Institutionen, Familien und Akteure), dem er bzw. sie angehört, als Ganzes zu sehen ist. Sowohl aus der recherchierten Literatur als auch aus der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Forschung geht hervor, dass Eltern Interesse an Kooperationen zeigen.

7.2 Fachlicher Austausch und Kooperation

Neben der pädagogischen Haltung ist auch das Miteinander, der fachliche Austausch der Pädagog*innen und Lehrkräfte und eine gelebte Kooperation (unter Einbezug der Eltern) für eine (gelungene) Transition entscheidend (Buse, 2017, S. 107; Gruebel, 2017, S. 127). Dies unterstreicht die durchgeführte Arbeit. Kinder starten den Erzählungen der Eltern und Lehrkräfte zufolge selbstbewusster in die Schule. Die gewonnenen Einblicke in die pädagogische Praxis aufgrund der geführten Interviews zeigen, dass stets Kooperationsaktivitäten, wenn auch in ganz unterschiedlicher Art und Weise, sowie Intensionen, stattfinden. Dies ist nichts Ungewöhnliches, denn auch in der Fachliteratur können unterschiedlichste Kooperationsprojekte

ausfindig gemacht werden. So fördern Pädagog*innen aus Kindergarten und Volksschule im Projekt KiDZ Kindergartenkinder alltagsintegriert und systematisch in deren verschiedenen Lernbereichen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften). Es zeigten sich Vorteile in der kindlichen Entwicklung. (Arndt & Kipp, 2016, S. 21) Das Programm ‚Schulreifes Kind‘ hilft jenen Kinder, die Unterstützung über den Orientierungsplan hinaus benötigen. So kommt es zu einer bereichsspezifischen Förderung. Im Mittelpunkt stehen gemeinsame Fortbildungen der Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen, um die fachliche Qualifizierung und Zusammenarbeit voranzutreiben. Weitere Programme wie zum Beispiel ‚Bildung braucht Sprache‘ setzen deren Schwerpunkt auf Förderung der Kompetenzbereiche Sprachbildung. Das europäische Projekt ‚EASE – Early Years Transition Program‘ legt das Augenmerk auf die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen. (Arndt & Kipp, 2016, S. 21) Das Modellprojekt ‚ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen‘ wurde wissenschaftlich begleitet. Kindergärten und Schulen schlossen sich zusammen, um an deren gemeinsamen Bildungsverständnis zu arbeiten und in weiterer Folge voneinander aber auch miteinander, zu lernen. Moderatoren unterstützten hierbei die Ziele eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses, aber auch die Gestaltung von Lernsituationen, welche aufeinander aufbauen. (Ramseger & Hofsommer, 2008, S. 137) Betreffend Kooperation zwischen Lehrpersonen und Kindergartenpädagog*innen kann auf Kooperationsmodell B (I 2, I 5, I 8) und C (I 3) verwiesen werden. Es kommt zu alternierenden Treffen (Kindergarten oder Volksschule). Dass bei Kooperationsmodell C lediglich ein Interview angeführt wird, ist der Dreiteilung geschuldet, was wiederum auf den Standort – städtischer Bereich – zurückzuführen ist. Lediglich beim Modell C findet zwischen Kindergartenpädagogin und Lehrperson eine Kooperation auf pädagogischer Ebene statt. Insbesondere bei der gemeinsamen Lernwerkstatt für Kindergartenkinder und Volksschulkinder wird nach Interesse und Können der Volksschulkinder der ersten Klasse gefragt, um die Vorbereitung darauf abzustimmen. So ist an dieser Stelle von aufeinander aufbauenden Lernsituationen zu sprechen. Das Kooperationsmodell B (I 2, I 5, I 8) wiederum lebt vom partnerschaftlichen Tun und der gegenseitigen Besuche. Kindergartenpädagog*innen sind als Begleitung stets einbezogen, die Vorbereitungsarbeit hingegen wird allein von den Lehrer*innen übernommen.

Folgt man Strätz (2010, S. 69f), so sind Beratungsteams bestehend aus Kindergartenpädagog*innen und Volksschullehrer*innen als Kooperationsaktivität zu verfolgen. Hier kann auf die Bildungsdirektion für Wien verwiesen werden. Sie hat im Schuljahr 2014/15 die Entwicklung des ‚BeratungsTeam‘ Schulstart als Hilfesystem in die Wege geleitet. Hiervon abgesehen

kommt es lediglich bei Schulübergangsgesprächen zu intensiven (Beratungs-)Gesprächen zwischen Kindergarten und Volksschule. Interviewpartnerinnen 1 und 2 führen aus, dass bei Schulübergangsgesprächen ein interdisziplinäres Team bestehend aus Vertretern des Kindergartens und der Volksschule sowie der Bildungsdirektion mit Eltern ins Gespräch tritt. Demnach können hier Parallelen zu den in Wien ins Leben gerufene ‚BeratungsTeam Schulstart‘ gezogen werden.

Bleibt man beim interdisziplinären Arbeiten, so sind Strätz (2010, S. 69f) zufolge gemeinsame Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen als Kooperationsaktivität zu verfolgen. Beide Professionen haben verpflichtend Fortbildungen zu besuchen. Vereinzelt können externe Fort- und Weiterbildungen, die interdisziplinären Zustrom erleben, gebucht und für die verpflichtende Weiterbildung angerechnet werden. Für Kindergartenpädagog*innen gibt es von Seiten der Dienststelle einen Fortbildungskatalog. Aus diesem können Seminare gewählt werden. Lehrpersonen wählen aus dem Bildungskatalog der Pädagogischen Hochschule deren Seminare. Dass das gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebot noch nicht so gut ausgebaut ist, ist womöglich der organisatorischen Struktur geschuldet, denn Kindergartenpädagog*innen und auch Volksschullehrer*innen haben unterschiedliche Dienstgeber und Organisationsstrukturen. Bleibt man bei der interdisziplinären Zusammenarbeit, so spricht sich Strätz (2010, S. 69f) weiters für gegenseitige Hospitationen, um den beruflichen Alltag der anderen ‚Zunft‘ durch eigene Erfahrungen zu erweitern aus. Ein positives Bild und eigen gemachte Anschauungen führen dazu, dass man voller Überzeugung eine Zusammenarbeit anstrebt. Dies kann durch die geführten Interviews nicht bekräftigt werden. Hier kommt es, wie bereits erwähnt zum Teil zu gegenseitigen Besuchen wo durchaus Gespräche zwischen Pädagogen und Lehrkörper stattfinden, aber eine Hospitation eines Tages ist hiermit nicht gegeben.

Zum Abschluss führt Strätz (2010, S. 69f) noch gemeinsame Elternveranstaltungen als eine zu verfolgende Kooperationsaktivität an. Hiermit sollen Anschlussfähigkeiten von Kindergarten und Volksschule sowie die Entwicklungslinie verdeutlicht dargestellt werden. Dies kann durch die geführten Interviews verstärkt werden. Da in allen Kooperationsmodellen gemeinsam gestaltete Elternabende bzw. Informationsveranstaltungen hinblickend auf den Schulbeginn stattfinden.

Um eine Verknüpfung zu internationalen Studien hinblickend auf kooperative Maßnahmen herzustellen, ist u.a. auf Neumann (2002) zu blicken. So sind drei Ebenen: *professionelle*, *pädagogische* und *strukturelle Ebene* voneinander zu unterscheiden. Aus diesem Grund können die

eben von Strätz (2010) angeführten Punkte unter *professionelle Verzahnung* eingeordnet werden. In weiterer Folge kann ebenso auf Carle und Samuel (2008) verwiesen werden, denn auch sie führen Ansätze professioneller Kooperation an, wie auch Hanke und Hein (2010).

Unter pädagogischen Verzahnungen, Ebene 2, fallen gemeinsame Aktivitäten z.B. Besuchstage, Feste und Projekte. Um internationale Ansätze zu betrachten, können Broström 2002; Margetts 2002 und Peters 2002 herangezogen werden. Portfolioarbeit und Zusammenarbeit mit den Eltern sind weitere Beispiele²⁶.

Curricula, die den Kindergarten und die Volksschule verzahnen, sind strukturelle Kooperationsmaßnahmen. In der Schweiz kam es zur Etablierung von Basisstufen (örtliche Zusammenlegung) (Birri, et al., 2010)

Es gibt um einem Sprichwort zu folgen ‚Viele Wege die nach Rom führen‘ und so auch hier. DAS Kooperationsprojekt welches für alle Pädagog*innen und Kinder stimmig ist, gibt es nicht. Umso wichtiger ist es, dass sich jedes Team bemüht und ausprobiert welcher Weg für sie der passende ist.

Eine Kooperation auf Kinderebene erfahren jene Kindergartenkinder, die dem Kooperationsmodell A (I 1, I 4, I 7) angehören. Sie erleben ein intensives Zusammenarbeiten mit der künftigen Lehrperson und werden dabei von ihren Eltern begleitet. Bei den wöchentlichen Einheiten lernen sie nicht nur das Schulhaus und die künftige Lehrperson kennen, sondern werden auch in den unterschiedlichsten Bereichen ‚vorbereitet‘ (I 7). Ahtola, et al. zufolge (2011, S. 259) ist es auch wichtig, dass die Lehrperson eine Verbindung und ein Vertrauen zu den Familien herstellt. Dies ist beim Kooperationsmodell A aufgrund der Begleitung durch die Eltern zum Teil der Fall. Interviewpartnerin 7 (I 7, 120ff) erzählt, dass sie froh ist, dass sie Teil dieses Projektes sein durfte, begleitete die Kindergruppe einige Male und lernte die künftige Lehrperson selbst kennen. Die Gruppe aus dem zweiten Ort hingegeben wurde stets von der gleichen Person begleitet, somit ist diesen Eltern ein Kennenlernen der Lehrkraft nicht ermöglicht worden. (Verweis I 7, 27) Trotz der intensiven Kooperation wurde nicht an einem gemeinsamen Bildungsverständnis zwischen den beiden Institutionen gearbeitet. Die Kommunikation erfolgt, ausgenommen von der Einladung zum verführtem Elternabend (Lehrperson kommt vor dem regulären Beginn und trifft jene Eltern deren Kind im letzten Kindergartenjahr ist) über die Eltern. Für die Schuleinschreibung werden die Kindergartenkinder mit deren Portfoliomappen ausgestattet. Dem Ansatz von Ahtola (2011, S. 259) zufolge, ist es wichtig, dass sich nicht nur Kinder

²⁶ siehe hierfür Unterkapitel 3.1.1.3 ‚Portfolioarbeit im Kindergarten‘

vor dem Schulstart untereinander kennen, sondern, dass auch die Lehrperson bereits eine Verbindung und Vertrauen zu den Familien hergestellt hat. Interviewpartnerin 9 (I 9, 222) führt aus, dass Sie vor dem Schulstart einen Brief von der künftigen Lehrperson bekommen haben, und dass diese darin kundtut, dass sie sich auf Sohn Xaver freut. Ein persönliches Kennenlernen gibt es nicht, zumal die besagte Lehrperson aus dem Karenzurlaub zurückkehrt.

Im Beitrag von Schluß und Andersen (2021) werden die Kinder in deren Ferien vor dem Schulbeginn bereits in der Schule betreut. Vorausgesetzt eine Ferienbetreuung ist erforderlich. Dies ist in Niederösterreich nicht der Fall, da Kindergartenkinder im Kindergarten zur Betreuung angemeldet werden. So lernen sie auch in diesen Monaten das Schulgebäude nicht kennen. Die Ferienbetreuung von Schulkindern findet zum Teil, je nach Gemeinde, im Schulgebäude statt, jedoch übernimmt aufgrund der ferienbedingten Abwesenheit der Lehrer die Betreuung ein Verein.

Zu Beginn des Unterkapitels wurde bereits von dem fachlichen Austausch und dessen Wichtigkeit für eine gelungene Transition gesprochen (Buse, 2017, S. 107; Gruebel, 2017, S. 127). Auch Ahtola (2011, S. 259) erachtet den Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes für die kindlichen Fähigkeiten als wichtig. Hier kann eine Übereinstimmung zu Faust, Wehner, und Kratzmann (2011) hergestellt werden, da sich auch diese für die Informationsweitergabe aussprechen. Die Informationsweitergabe von Seiten des Kindergartens an die Schule ist in Niederösterreich mit den Portfoliomappen und dem Übergabeblatt Sprachentwicklung (Pädagogik-paket 2018) festgemacht. Lediglich bei Schulübergangsgesprächen werden nach eingeholter Zustimmung und im Beisein der Eltern mündliche Informationen über das Kind an die Schulvertreter*innen weitergegeben. Das Thema der Informationsweitergabe ist heiß diskutiert, da dieses Vor- und Nachteile bringt.

7.3 Kooperationsaktivitäten bzw. Kooperationsmaßnahmen

Wie bereits dem Titel ‚Kontinuierliche‘ Bildungsverläufe: Kooperationen beim Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule‘ entnommen werden kann, ist die Forschungsarbeit auf die Kooperation zwischen den Institutionen und die Übergangsbewältigung des Kindes ausgerichtet. Kooperationen unterstützen bei der Übergangsbewältigung (Arndt & Kipp, 2016, S. 11). Die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen im Transitionsprozess wird qualitativ aber auch quantitativ beforscht. Den Kooperationen wird nachfolgend vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Die Kooperationsaktivitäten der empirischen Forschung werden mit jenen aus der Literatur verknüpft werden. Um eine Verbindung zu den Kooperationsaktivitäten herzustellen,

ist auf die Studie BiKS von Faust, Wehner und Kratzmann (2011, S. 48) zu verweisen. Ihrzufolge unterscheiden sich die Angaben der Kindergartenpädagog*innen und Lehrpersonen (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 48). Dies kann mittels der durchgeführten Forschung unterstrichen werden (vgl. z.B. Interview 1 mit Interview 4). Der Besuch einer Kindergartengruppe in der Schule und der Austausch allgemeiner Information zwischen Kindergartenpädagog*innen und Lehrpersonen sind die am häufigsten genannten Kooperationsmaßnahmen (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 49). Der Schulbesuch steht sowohl für Kindergartenpädagog*innen als auch für Lehrpersonen an erster Stelle. Dem folgt der Besuch einer Lehrkraft im Kindergarten. (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 49). Hier können Parallelen zu den geführten Interviews gezogen werden. Alle Kinder durften ihre künftige Schule im Vorfeld besuchen. Dies geschah zum Großteil gemeinsam mit den anderen Kindern im letzten Kindergartenjahr. Großteils daher, da Sohn Xaver von Interviewpartnerin 9 eine andere Schule besuchen wird und daher die künftige Schule ohne seine Kindergartenfreunde besichtigte. Auch bei Interviewpartnerin 6 sind nicht alle Kindergartenabgänger*innen der benachbarten Schule zugeteilt. Daraus ergibt sich, dass nicht alle Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr bei der Schulbesichtigung teilnehmen (siehe Interview 6, 207ff). Der Besuch von Schulkindern im Kindergarten hingegen variiert (KPIN 62,2%; LP 36,7%) (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 49). Den geführten Interviews zufolge werden Kindergartenkinder von zwei der drei Kooperationsmodellen von Schulkindern besucht. Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Kindergartenpädagog*innen wird in der BiKS Studie durch vier Fragen beleuchtet. Allgemeiner Informationsaustausch (KPIN: 92,1%, LP 88,3%), Austausch über Stärken und Schwächen (KPIN 75%, LP 65,7%), Inhaltlicher Austausch (KPIN 51,3%, LP 55,0%), gemeinsame Fortbildung (KPIN 27,0%, LP 55,6%)²⁷ (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 49f). Der Austausch über Stärken und Schwächen wird in Niederösterreich – um wieder auf die geführten Interviews und die vorliegende Arbeit zu verweisen - mittels Übergabebblatt Sprachentwicklung, Portfolio und ggf. bei Übergangsgesprächen an die aufnehmende Institution weitergetragen. Kooperationsmaßnahmen unter Einschluss der Eltern waren bei den KPIN als auch LP am seltensten (KPIN 50,0%, LP 46,7%) (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 50). Gemeinsame Beratung der Eltern (KPIN, 42,1%, LP, 30,0%), gemeinsame Feste und Feiern (KPIN 23,7%; LP 39,7%) (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 50). Zur Einstellung gegenüber Kooperation: Sowohl für KPIN als auch LP ist Kooperation insgesamt wichtig. Die KPIN gewichtet Kooperation etwas höher als LP. (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 51)

²⁷ siehe ebenso Abschnitt 3.6.6 ‚Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule & die damit einhergehenden Herausforderungen einer (gelingenden) Kooperation‘

Henke (2019, S. 321f) fragt in seinem Beitrag nach Kooperationen von Kindergarten und Volksschule mit dem Hintergrund anschlussfähiger Förderung literacy-bezogener Lerngelegenheiten. Zu Beginn wird die Frage aufgegriffen, ob prozesshaft verlaufende, sprich gleitende Übergänge, jenen von regelrechten Neustarts vorzuziehen sind. Es können beide Extreme gefunden werden und jedes bietet neben Chancen auch gewisse Nachteile. (Henke, 2019, S. 320; Schluß & Andersen, 2021, S. 86) Demnach sind zwei Perspektiven ausfindig zu machen. Ersterer der Kontinuität reduziert die Unterschiede und erhöht zugleich die Kontinuität. Die zweite der Diskontinuität nimmt Unterschiede als gegeben hin und sieht darin Entwicklungsanregungen. Das Kapitel 2.5 ‚Paradigma der (Dis-) Kontinuität‘ gibt dem Pro und Contra Raum. Im Gegensatz hierzu spricht sich keine der interviewten Personen für einen Bruch aus. Ob diese Einstellung auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen, sprich die gemeinsame Schuleingangsphase, eine festgeschriebene Entwicklungsdokumentation (Portfolio), zurückzuführen ist, wird nicht zur Sprache gebracht. Für die Gestaltung von Anschlussfähigkeit unterscheidet Henke (Henke, 2019, S. 321f) vier Ebenen: Eine subjektbezogene, institutionelle (bzw. strukturelle), inhaltlich-curriculare (konzeptionelle) sowie eine professionsspezifische und verfolgt hiermit das Ziel einer anschlussfähigen Übergangsgestaltung (Henke, 2019, S. 323). Die Stärkung der gemeinsamen Kooperation wird durch Austausch von gemeinsamen Materialien und dem Abbau von Ängsten des Kindes von der Kindergartenpädagogin und Lehrperson verfolgt. Für Kindergartenpädagog*innen ist die Stärkung des Selbstkonzeptes wichtig. (Henke, 2019, S. 321f) Dass dies von den Kindergartenpädagog*innen erwähnt wird, ist womöglich auf ihre Ausbildung und Vorbereitung zurückzuführen. Diese hat in schriftlicher Form zu erfolgen und zielt auf die Förderung unterschiedliche Konzepte (u.a. Selbstkonzept, Ich-Umwelt-Konzept = inbegriffen in den Vor-bereitungs- und Planungsarbeiten einer Pädagogin am Land NÖ). Den geführten Interviews zu Folge können Anschlussfähigkeiten auf subjektbezogener Ebene ausfindig gemacht werden.

Mit Kekeritz (2019 , S. 327) kann eine Verknüpfung zu den in den Interviews angesprochenen Lernwerkstätten / Denkwerkstätten hergestellt werden. Nicht nur in Hinblick auf die (Schul-) Vorbereitung im Kindergarten, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass sie in einem Kooperationsnetzwerk für Kooperationsaktivitäten herangezogen wurden, macht einen Blick spannend. Wie auch Interviewpartnerin 6 ausführt, treffen sich Kinder und Pädagog*innen beider Institutionen bei den Lernwerkstätten. In der Einrichtung von Interviewpartnerin 6 handelt es sich um eine einmalige Sache (dem pädagogische Ansatz der Wiederholung wird in dieser Form nicht nachgekommen), wohingegen es bei Kekeritz (2019 , S. 327) zu wöchentlichen Treffen

von einer Dauer von 90 Minuten kommt. Mit dieser Form von Kooperation wird ein Interaktionsraum des Übergangs dargestellt und Kinder beschäftigen sich mit transitionsbedingten Aufgaben. (Kekeritz, 2019, S. 329) Lernwerkstätten können demnach als Verbindung beider Institutionen fungieren (vgl. Speck-Hamdan & Dollinger, 2012, S. 255f). Hierdurch wird das forschend-entdeckende Lernen ermöglicht und ein gemeinsamer Aktionsrahmen gebildet. Lernwerkstätte können aufgrund deren Ausgestaltung, pädagogischen Ansatz Wissen zu vermitteln, als auch durch Wiederholung und Festigung von Wissen, Aktivität und Selbsttätigkeit regelrecht Brücken zwischen Kindergarten und Volksschule schlagen, sofern in der Volksschule nicht per se Frontalunterricht geboten wird. Wöchentliche Treffen sind im Kooperationsmodell A zu finden. Die künftige Lehrperson bereitet Einheiten für das Kindergartenkind vor. Die Schulkinder sind bis auf eine Ausnahme (Einheit nach Stationenbetrieb) nicht dabei. Bei dem Stationenbetrieb kommt die Unterstützung durch die Schulkinder zum Zeigen der Abläufe und selbstständigen Tun der Lehrkraft entgegen. Jedoch ist die Altersspanne - die Schulkinder sind in der vierten Klasse - groß und somit das Interesse unterschiedlich. Alle Einheiten gemeinsam zu gestalten ist daher und auch aufgrund der intensiven Vorbereitungsarbeit für zwei Altersklassen nicht erstrebenswert. Interviewpartnerin 4 führt aus, dass der Kindergarten das entgegengebrachte Angebot von Seiten der Schule schätzt und es nicht für selbstverständlich gesehen werden kann.

Die wenig ausgeprägte Kooperationskultur zwischen Kindergarten und Volksschule wird von dem FIS-Projekt zum Ausdruck gebracht (Hanke & Heim, 2010) und durch die TransKiGs-Studie unterstrichen. Nicht nur die intensive Vorbereitungsarbeit, sondern auch die Tatsache, dass jede Einrichtung seinen Bildungszielen nachkommen muss, lässt sich den Interviews zufolge darauf zurückzuführen. Darüber hinaus sind die Ausbildungen zur Kindergartenpädagog*in und zur Volksschullehrer*in verschieden. Im Rahmen der Lehrer*innenausbildung kann ein Schwerpunkt gesetzt werden. Dabei ist eine Verknüpfung zum Kindergarten wählbar. Nach wie vor stehen die unterschiedliche Entlohnung und der ungleiche soziale Status im Raum, womit einige Personen zu kämpfen haben. Aber nicht alles ist konträr, denn das Ziel der Unterstützung der Wissensbildung der Kinder wird von allen verfolgt (Schluß & Andersen, 2021, S. 92) und soll allen Professionen Kraft geben, um den Mehraufwand der Ko-Konstruktion und Kooperation auf sich zu nehmen.

Die eben angeführten Projekte aber auch jene, die im Zuge der empirischen Forschung in Erfahrung gebracht wurden, sind von Grund auf verschieden. Die Stärkung der Kooperation durch

gemeinsame fachlich-themenbezogene Bemühungen zwischen Kindergarten und Schule ist allen Projekten gemein. Um an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten, ist Respekt und gegenseitige Wertschätzung aller Beteiligten (Kindergarten und Volksschule) erforderlich (Müller, 2014, S. 67f). Gegenseitige Besuche, gemeinsame Fortbildungen und Vernetzungstreffen tragen dazu bei, dass das pädagogische Tun der jeweils anderen Institution geschätzt wird²⁸.

²⁸ siehe Abschnitt 3.6.3 ‚Kooperation zwischen Eltern, (Kinder) und Kindergarten‘ sowie 3.6.6 ‚Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule & die damit einhergehenden Herausforderungen einer (gelingenden) Kooperation‘

8 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Im eröffneten Kapitel werden Ergebnisse der durchgeführten Forschung dargestellt und in aller Kürze, um Wiederholung zu Kapitel 7 möglichst zu vermeiden, mit (internationaler) Literatur verknüpft. Mittels der durchgeführten Analyse wurden Orientierungsrahmen ausgearbeitet, welche den Grundstein für weitere Auswertungen legen. Demnach konnten verschiedenste Kooperationsmaßnahmen von Kindergärten und Volksschulen bei der Transition durch die geführten Interviews und der Literaturrecherche entdeckt und herausgearbeitet werden. Die Kooperationsprojekte fallen alle unterschiedlich aus. Mögliche Gründe dieser Differenzen sind verschiedene Ausgangslagen und (örtliche) Rahmenbedingungen. Resümierend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass betriebene Kooperationen (unabhängig vom Umfang) stets als positiv erlebt werden und den Schüler*innen den Schuleinstieg, im Vergleich zu Zeiträumen vor einer gelebten Kooperation, erleichtern. Dies kann wie bereits oberhalb erwähnt an den erbrachten ‚Leistungen‘ zu Beginn des Schuljahres (I 1), der wahrzunehmenden Gefühle des Wohlfühlens, der Freude und der Sicherheit an Neues heranzugehen (I 4, I 7) sowie der Tatsache, dass Ängste erst gar nicht aufkommen, festgemacht werden. Folglich ist Kooperationsarbeit als fruchtbringend zu bezeichnen.

Neben all den positiven Aspekten die gelebte Kooperationsarbeit mit sich bringt, sind aber auch Herausforderungen zu nennen. Diese reichen von Organisatorischem (Begleitung für Ausgänge zu Kooperationstreffen, Verschriftlichung der Projekte, Vorbereitungsarbeiten, u.v.m.) bis hin zur Informationsweitergabe die aufgrund des Datenschutzes untersagt ist. In den Interviews wurde des Weiteren unmissverständlich zur Sprache gebracht, dass Kooperationsarbeit nie genug sein kann, jedoch jede Institution seinen Bildungsauftrag nachzukommen hat (u.a. I 3; I 6). Da bleibt oftmals wenig freie Zeit für Kooperationsprojekte. Überlegungen wie Kooperationsarbeit in die tägliche pädagogische Arbeit integriert werden kann, ohne dass sie von einer der beiden Seiten als zusätzliche Arbeit und in weiterer Folge als Belastung empfunden wird, sind anzustreben. Ansätze wurden mit der gemeinsamen Schuleingangsphase getätigt.

Kennzeichnend für wissenschaftliche Arbeiten ist Sachverhalte möglichst allumfassend zu beleuchten. Weswegen der Blick ebenso auf jene Studien zu Kooperation, die die Wirksamkeit der Kooperationsmaßnahmen zur Bewältigung von Transition hinterfragen, nicht außen vor zu lassen ist (siehe u.a. Ahtola, et al., 2011; Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011; Faust G., Wehner, Pohlmann-Rother, & Kratzmann, 2013). Die finnische Studie von Ahtola et al. (2011), bringt zum Ausdruck, dass Übergangspraktiken die Beziehungen zwischen Kind, Familie, Kindergarten und Schule verbessern (eda. S. 301) und die Weitergabe schriftlicher Informationen,

zum Beispiel in Form eines Portfolios, die Entwicklung positiv beeinflusst (ebd. S. 300). Zweites wird durch die gemeinsame Schuleingangsphase in Niederösterreich umgesetzt und erfreut sich insbesondere bei der Schuleinschreibung positiver Resonanz (I 2, I 3, I 8).

Mit dem Ansprechen der Informationsweitergabe, wurde ein ‚heikles‘ und ‚heiß‘ diskutiertes Thema aufgemacht. Es wurde vor allem von den Interviewpartner*innen im pädagogischen Bereich angesprochen. Hierin ist eine Grenze der Kooperation oder anders ausgesprochen ist Kooperation an dieser Stelle vor Herausforderungen gestellt. Aufgrund der verschiedenen Trägerschaft, der unterschiedlichen Bildungspläne, Differenzen der Ausbildungen des Personals (um nur ein paar wenige Punkte zu nennen) ist die Informationsweitergabe aufgrund des Datenschutzes erschwert. Mit der Informationsweitergabe ist die Frage eröffnet, ob gewisse Informationen, die das Wohl des Kindes in den Vordergrund stellen und aufgrund der miteinander verbrachten Zeit im Kindergarten gemacht wurden, weitergegeben werden sollten. An dieser Stelle ist auf Stamm (2013, S. 282) zu verweisen. Sie führt aus, dass gelingende Kooperationen Informationen zum Lern- und Entwicklungsstand des Kindes voraussetzen. Beim Kooperationsmodell C wird für die Vorbereitung der gemeinsamen Lernwerkstatt kurz Rücksprache mit der Lehrperson gehalten, um diese an die Interessen (!) der Kinder anzupassen (I 6). Aufgrund der Tatsache, dass es sich hier um ein einmaliges Treffen handelt, werden keine detaillierten Informationen weitergetragen. Würden Vernetzungstreffen öfters stattfinden, so ist vorstellbar, dass überlieferte Informationen hilfreich sind. Es geht darum, dass gewonnene Erkenntnis (u.a. bei einem Unterstützungsbedarf) den Start des Kindes in einer neuen Institution positiv unterstützen und eine fortlaufende Förderung gewährt wird. Auf keinen Fall ist die Intention darin zu sehen, den Kindern einen ‚schwarzen Punkt‘ bzw. einen schlechten Schulstart zu vermeinen. Für die pädagogischen Vertreter des Kooperationsmodells A ist die Informationsweitergabe nicht erforderlich. Dies rührt daher, wie Interviewpartnerin 1 ausführt, aufgrund der wöchentlichen Treffen über das gesamte Kindergartenjahr vor Schulbeginn, die Kinder gut kennenzulernen. Sie kann sich somit ein treffendes Bild machen. Auf der anderen Seite steht der Aspekt des Neuanfangs. Dieser ist mit der Metapher eines unbeschriebenen Blatts gleichzusetzen und ermöglicht Kindern unvoreingenommen aufgenommen zu werden. Sprich einen regelrechten Neustart – Tabula rasa. Die beiden Sichtweisen haben durchaus Berechtigung hier angeführt zu werden und könnten weiter diskutiert werden. Die Autorin führt an dieser Stelle aus, dass die gemachten Erfahrungen als Pädagogin prägend wirken und die Erläuterungen mit Sicherheit hiervon gelenkt sind. Trotz der eigenen Reflexionen, der Blick auf die Privilegien und der gemachten Ausbildungen inklusive Supervision, ist das eigene Denken gelenkt. Andere Personen vertreten (womöglich) eine andere Sichtweise.

Zurück zur Transition und Kooperationen. Es besteht die Möglichkeit Schulübergangsgespräche zu führen. Hierauf wurde lediglich von einer interviewten Person Bezug genommen. Sie beschreibt das Gespräch mit Vertretern beider Institutionen und den Eltern als sehr wertschätzend (I 2).

Um beim Stichwort Eltern zu bleiben, gilt es anzuführen, dass diese die frühe Kindheit deren Kinder wesentlich prägen. Weiters treffen sie Bildungsentscheidungen für deren Kinder. Der zu treffende Entschluss ist eng mit der elterlichen Bedeutung für die Bildungsbiographie des Kindes verknüpft (Kluczniok, 2012; Becker, 2013 beide zit. n. Buse, 2017, S. 116). Aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Schulsprengel, werden Eltern gemeinsam mit deren Kind zur Schuleinschreibung eingeladen. Im städtischen Bereich haben Eltern die Möglichkeit aus einer Fülle an Schulen zu wählen - sollte die initial zugeteilte Schule nicht in Frage kommen. So können sie je nach Wohnort aufgrund des ausgebauten Verkehrsnetzes zwischen einigen Schulen wählen. Aber nicht nur Eltern in der Stadt beschäftigen sich mit der ‚richtigen Schulwahl‘ für deren Kind. Immer häufiger setzen sich auch Familien am Land mit Alternativen zur Schule im Wohnort bzw. deren Heimatgemeinde auseinander. Die Beweggründe können unterschiedlich sein. Durch Interviewpartnerin 9 konnte eine solche Sichtweise in die Forschungsarbeit aufgenommen werden. Anders als in der Sekundarstufe und im Höheren (berufsbildenden) Schulbereich gibt es an Volksschulen keinen Tag der offenen Tür wo sich Schulen präsentieren und damit um Schüler*innen werben. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass Eltern im Falle des Falles selbst die Initiative ergreifen müssen. Die Beweggründe können ganz unterschiedlich sein. So führt Interviewpartnerin 9 beispielsweise aus, dass das mündlich überlieferte Bild der künftigen Lehrerin für sie bzw. für Sohn Xaver nicht in Frage gekommen ist. Solche Entscheidungen bedürfen Mut und gehen nicht (immer) mit dem ‚einfacheren‘ Weg einher. Für Xavers Familie wurde nach der getroffenen Entscheidung eine soziale Distanziertheit spürbar. Auch liegt die gewählte Schule nicht am Arbeitsweg der Eltern und dennoch nehmen sie diese ‚Umstände‘ gerne auf sich. (I 9) Im städtischen Bereich – Kooperationsmodell C – ist die Schuleinschreibung zweigeteilt und Kinder besuchen nach der fixierten Schulzuteilung deren künftige Schule. Im Zuge des Kooperationsprojekts sehen sie eine Schule und die Räumlichkeiten, nicht aber deren künftige.

Eltern sehen den Kindergarten als Vorläuferinstitution (mit vielen Freiheiten) zum schulischen System (Lotze, 2020, S. 325). Die Volksschule hingegen gilt als Grundlage für die weitere Bildungsbiografie. Dadurch wird der Schule automatisch eine höhere Bewertung zugeschrieben. (Lotze, 2020, S. 325, 328). Spinnt man diesen Gedanken weiter, so ist auf die in der Literatur zum Ausdruck gebrachten Themen der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung der

pädagogischen Arbeit der jeweils anderen Institution zu verweisen. Hierüber wurde in den geführten Interviews großteils nichts erwähnt, weswegen nur marginal Erfahrungen aus der Praxis anzuführen sind. Konkret wurde das Thema lediglich von Interviewpartnerin 3 aufgegriffen. Stellt man sich die Frage, weswegen keine hierauf Bezug genommen hat, so können als möglicher Standpunkte angeführt werden, dass nichts erwähnt wurde, da es nichts Erwähnendes gibt oder die Beziehung, gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz zueinander so passt. Es bleibt spannend, weswegen beinahe keiner der Interviewten hierüber ein Wort verloren hat. Wirft man einen Blick in die Literatur, so ist anzuführen, dass differierende Erwartungen und das Verlangen nach Anerkennung des Anderen durchaus ein Thema ist²⁹ (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 4). Seckinger (2010, S. 202) zufolge bringen Kindergartenpädagog*innen vermehrt zum Ausdruck, dass Vorbehalte von den Lehrkräften gegeben sind und sich Statusunterschiede zeigen. Dieser Statusunterschied macht sich aber auch dadurch bemerkbar, da Eltern und so auch die Gesellschaft, wie oberhalb erwähnt, der Schule höheren Stellenwert zukommen lassen. Dies hängt, um eine Annahme zu tätigen, womöglich damit zusammen, dass ab der Schule Kinder für ihre erbrachten Leistungen bewertet werden. Durch die Noten sind Vergleiche untereinander machbar und ein ‚Wettbewerb‘ beginnt.

Beide Institutionen zeigen Interesse aneinander, u.a. im Sinne einer Kooperation, und verfolgen ein gemeinsames Ziel: Die anvertrauten Kinder bestmöglich zu unterstützen. Der erste Schritt den Schulübergang gemeinsam zu denken zeigt die Initiative einer weiterführenden Entwicklungsdokumentation – das sogenannte Übergangsportfolio. Dieses kann in den Schulen weitergeführt werden. Weitere erstrebenswerte Schritte in Richtung einer gemeinsamen Lösung können durch interdisziplinäre Fortbildungen, Schwerpunkte oder Akzentuierung in den Ausbildungen bis hin zur Akademisierung der Kindergartenpädagog*innen gesetzt werden. Aber auch gegenseitige Hospitationen werden u.a. als hilfreiche Kooperationsmaßnahme in der Literatur beschrieben. (Strätz, 2010) Wichtig ist allem voran eine gute Kommunikation. (Strätz, 2010, S. 67ff) Denn wie bereits in Kapitel 3.6.6 angeführt, ist diese der Schlüssel zu einem am Kind orientierten und sinnvoll aufeinander aufbauenden Bildungssystems (Geene & Borkowski, 2009, S. 158).

Die gewissenhafte Beschäftigung mit dem Themenfeld ermöglicht die, der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden, Forschungsfrage vorläufig und unter Bezugnahme gewählter Beiträge wie folgt zu beantworten.

²⁹ siehe Kapitel 3.6.6 ‚Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule & die damit einhergehenden Herausforderungen einer (gelingenden) Kooperation‘

Forschungsfrage „*Wie wird (die) Kooperation von Kindergarten und Volksschule beim Übergang beschrieben und welche Erkenntnisse lassen sich daraus im Vergleich mit der Fach-Literatur gewinnen.*“

Die Frage nach dem ‚Wie‘ zu beantworten ist mit einer Herausforderung verbunden. Weder in der durchforsteten Literatur noch im Zuge der durchgeführten empirischen Forschung kann ein einheitliches Modell von Kooperation ausfindig gemacht werden. Dies begründet sich aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbestimmungen und Rahmenbedingungen unter welchen die Institutionen arbeiten. Demnach spielen u.a. die Verortung der Institution, die Anzahl der Gruppen, die Anzahl der Kindergartenabgänger*innen, die eingeräumten Möglichkeiten für den Schulbesuch, die Nähe zur Volksschule sowie die Zeitressourcen aller Beteiligten eine wesentliche Rolle. Aber nicht nur eben erwähnte Punkte, sondern auch die Tatsache, dass Kooperationsarbeit nicht verpflichtet durchzuführen ist, tragen dazu bei, dass es lediglich Empfehlungen gibt. All die eben angeführten Aspekte tragen wesentlich dazu bei wie Kooperation gelebt wird und somit für Kinder erfahrbar gemacht wird. Somit kann, um auf die Literatur zu verweisen, gelebte Kooperation u.a. wie folgt beschrieben werden: Kooperation ermöglicht nicht nur neue Chancen (Koslowski, 2015b), sondern es kommt ihr Bedeutung für die gemeinsame Gestaltung und den positiven Transitionsprozess zu (Geene & Borkowski, 2009, S. 164). Hierdurch kommen in weiterer Folge unvorhersehbare Potentiale (u.a. für die Ausgestaltung der Transition) zum Vorschein (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3). Um auf die Kompetenzentwicklung positiv einzuwirken, ist es wichtig, dass eine pädagogische Praxis auf fortlaufende individuelle Bildungsprozesse abzielt und stets einen Austausch über den Entwicklungsstand ermöglicht (Reicher-Pirchegger, 2014, S. 391). Im Bundesgesetzblatt ist festgeschrieben, dass gelebte Zusammenarbeit mit Eltern und Kindergarten als Grundstein eines harmonischen Schuleintritts gelten (Anlage A, zweiter Teil, Punkt 11 des BGBl NR. 134/19). Kooperation ist zentral zu sehen (Fageth B. , 2017, S. 20; Lindner & Peer, 2019, S. 612) und es kommt ihr eine Schlüsselfunktion zu (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011; Geene & Borkowski, 2009, S. 163). Rank (2009, S. 144) zufolge ist (a) ein regelmäßiger Kommunikationsaustausch der beteiligten Institutionen, (b) Erfahrung der Kinder mit den Räumlichkeiten, den Tätigkeiten und Personen beider Institutionen, (c) regelmäßiges, gemeinsames pädagogisches Handeln aber auch (d) die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer (Leit-) Vorstellungen unabdingbar. Das Ziel von Kooperation ist darin zu sehen, dass durch den dialogischen Prozess Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsbereichen hergestellt wird. Kommt Kooperation beim Kind an, so ist der Nutzen professioneller Kooperation gegeben (Wenzel, Koeppel, & Carle, 2009, S. 3).

Den Interviews zufolge stellt sich Kooperation beim Übergang wie folgt dar: Kooperationsaktivitäten finden in allen Kooperationsmodellen statt. Diese unterscheiden sich in deren Ausmaß, Frequenz und Intensität. An dieser Stelle ist fortführende Forschung, die prüft ob Frequenz und Intensität einer gelebten Kooperation für eine (gelingende) Transition ausschlaggebend sind, spannend und wünschenswert. Sucht man nach Gemeinsamkeiten aller, so kann auf die Schulbesuche verwiesen werden. In allen Kooperationsbeispielen besichtigen die künftigen Schulkinder vorab das Schulgebäude. Lehrkräfte treten noch vor dem Kindergartenschluss mit den Eltern, zumindest in schriftlicher Form, in Kontakt. Manche kommunizieren vorab die Einkaufslisten, um einen entspannten Schulbeginn entgegenzusehen, andere übermitteln einen kurzen Steckbrief von deren Person und tun deren Vorfreude auf den Schulstart kund. Die Kooperationsmodelle sind verschieden ausgestaltet. Gemein ist allen, dass sie das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt setzen. Kluczniok, Anders & Roßbach (2015, S. 130) zeigen auf, dass die empirischen Belege betreffend der Bedeutung von Kooperationsmaßnahmen weitgehend fehlen. Diese Forschungslücke durch die durchgeführte Forschungsarbeit als gefüllt zu bezeichnen, würde die eigene Kompetenz erheblich überschreiten, da die im Rahmen der Abschlussarbeit durchgeführte qualitative Forschungsarbeit lediglich kleinen Bereich abdecken kann. Zum anderen stellt sich die Frage, woran der förderliche Aspekt quantitativ und qualitativ gemessen werden kann.

Ist der von den Eltern als gelungen erachtete Schulstart, das von den Kindern an sie übermittelte Gefühl frei von jeglicher Angst ins ‚Ungewisse‘ zu starten, sowie die Rückschlüsse der ‚Wissensüberprüfung zu Beginn der Schulzeit von Seiten der Lehrkörper aussagekräftig genug? Das Kooperationsmodell A, insbesondere die Interviewpartnerin der Schule, misst den Erfolg an den durchgeführten ‚Eingangstests im Bereich der Grundfähigkeiten Mathematik und des Sprechens‘ in den ersten Schulwochen. Diese fallen ihrzufolge im Vergleich zu den Kontrollgruppen (jene Schulklassen die noch keine Kooperationsarbeit genießen durften) besser aus (I 1, 99f). An dieser Stelle zeigt sich die Schwierigkeit ob der Nutzen von pädagogischer Tätigkeit tatsächlich an erbrachter Leistung zu messen ist. Hier macht sich das in unserer Gesellschaft verbreitete Denken des Vergleichs und Messens stark. Aber steckt nicht viel mehr dahinter? Liefern die Kinder vielleicht nicht aufgrund der ihnen bereits vertrauten Umgebung (Klassenzimmer, Lehrperson, Mitschüler) besserer Ergebnisse als noch in den Jahren zuvor? Nimmt man die Perspektive der Eltern ein, so macht sich der Nutzen darin bemerkbar, dass die Kinder selbstsicher den Weg zur Schule auf sich nehmen, keine Panikattacken haben und Ängste vor Unbekannten nicht aufleben lassen. Die ersten Ergebnisse geben Anreiz für weitere Forschungen, wenn möglich unter Hinzunahme der Sichtweise des Kindes selbst.

Fest steht, dass die Transition per se von jedem / jeder selbst zu bewältigen ist, lediglich die Vorbereitung auf den neuen Lebensabschnitt kann durch Kooperationsaktivitäten bestmöglich vorbereitet werden. Dies führt sogleich zu der Thematik Kontinuität vs. Diskontinuität. Es ist erkennbar, dass Eltern Kontinuität im Bildungsverlauf deren Kinder wichtig ist. So wird unter Kooperation die Sicherstellung von Anschlussfähigkeit verstanden. Mit Kontinuität ist in weiterer Folge verbunden, dass Kinder keinen Bruch verspüren sollen. Hier gibt die Autorin zu bedenken, dass Brüche durchaus als etwas Positives, als (Entwicklungs-) Chance zu sehen sind. Denn die Kinder freuen sich auf den neuen Abschnitt, sie freuen sich darauf endlich ein Schulkind zu sein. Würde dann alles beim Alten bleiben, bleibt die Enttäuschung nicht aus. Daher geht mit der Transition das Thema Kontinuität versus Diskontinuität unmittelbar einher.

Der Blickwinkel der Eltern [vgl. Katschnig et al. (2018)] wurde um jenen der Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen erweitert. Denn um die Transition vollständig zu verstehen, ist das gesamte Netzwerk um das Kind ins Auge zu fassen. Hier können Rückschlüsse auf das von Bronfenbrenner entwickelte Modell gezogen werden. (vgl. Ahtolo et al. 2011, S. 295) Der Einbezug der Eltern als Interviewpartner*innen ist gerade bei der Transition vom Kindergarten in die Schule aufgrund des Alters des Kindes zumindest aus zweierlei Sicht interessant. Zum einen können sie als die einzigen konstanten Personen in diesem Konstrukt gesehen werden (Kindergartenpädagog*innen brechen weg, Lehrer*innen kommen neu hinzu) und zum anderen beeinflussen sie die Bildungsentscheidung ihrer Kinder, wie auch aus den Interviews erfahrbar wurde, wesentlich mit bzw. treffen sie die Entscheidung für deren Kinder.

Es kann an das von Katschnig et al. (2018, S. 8) in Erfahrung gebrachte Wissen, des Stadt-Landvergleichs und der Tatsache, dass sich Übergänge im ländlichen Raum anders darstellen angeknüpft werden. Die Vorbereitung auf den Übergang mittels Kooperationsaktivität fällt in der durchgeführten empirischen Studie im ländlichen Bereich nicht anders aus als im städtischen. Der weitere Schritt, jener der Schuleinschreibung jedoch schon. Hier verzeichnet sich im städtischen Raum eine zweistufige Einschreibung. Die aufgestellte Hypothese, dass die geographischen Gegebenheiten auf die Kooperationsmaßnahmen und deren Anzahl von Kooperationsaktivitäten Einfluss hat, konnte nicht bestätigt werden. Das Geflecht der Kooperationspartner blieb weiterhin 1:1. Sprich ein Kindergarten kooperierte mit einer Schule. Die Anzahl der Kinder die von den einem Kindergarten abgehen ist bei weitem höher als jene von einem Kindergarten am Land.

Zusammenfassend ist anzuführen, dass die Fragen eingeschränkt beantwortet sind und die Forschungslücke somit ein Stück weit geschlossen werden konnte. Weitere und ins Detail blickende Forschungen zum aufgemachten Themenfeld sind daher wünschenswert.

Leser*innen sollen bei der Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse die Besonderheiten der durchgeführten Arbeit berücksichtigen: Die ausgewählten Kindergruppen kooperieren vorrangig nur mit einem Kindergarten. Dies war bei der Auswahl nicht bekannt. Ein Sternkonstrukt (Zugänge zu einer Schule von mehreren Kindergärten) ist bei einem Kooperationsnetzwerk erkennbar, wobei auch hier der Kindergarten und auch die Schule stets nur mit einer Schule bzw. einem Kindergarten kooperiert und die anderen Kinder erst im Zuge des Schnuppertages die Einrichtung kennenlernen. Dies lässt eine unbeabsichtigte Selektion Hinsicht der Kooperation aufleben. Weiters kann hierdurch die Kooperationspraxis bestimmt sein, da durchaus vorstellbar ist, dass Kindergärten mit weniger aufnehmenden Schulen womöglich regelmäßige Kooperation mit den Schulen leben.

Als ein weiterer einschränkender Punkt ist anzuführen, dass sich die erhobenen Daten nicht ausschließlich auf untereinander in Kooperation stehende Kindergärten und Volksschulen beziehen (beispielsweise Kooperationsnetzwerk C). Dies war aufgrund organisatorischer Gründe und Absagen von angefragten Kooperationspartner*innen nicht möglich.

An dieser Stelle erscheint es wichtig anzuführen, dass die Datenerhebung (Führung der Interviews) noch vor der zu durchlebenden Corona-Pandemie durchgeführt wurde. Die Kindergärten und Schulen durften demnach uneingeschränkt miteinander in Kontakt treten. Die verspätete Verschriftlichung der Arbeit ist auf die persönlich zu durchlebende Situationen zurückzuführen. Der Autorin ist bewusst, dass sich in der Zwischenzeit einiges verändert hat. Unter anderem kann auf das Schuleingangs-Screening verwiesen werden. Hiermit wird der Versuch unternommen, die „Schulreife“ österreichweit gleich zu erheben. Das Screening erfolgt durch eine am Tablet installierte App und nimmt in etwa 20 Minuten pro Kind in Anspruch und verfolgt das Ziel festzustellen, ob das Kind dem Unterricht vermutlich ohne zusätzlicher Unterstützung folgen kann. An der Entlassung aus dem Kindergarten ändert ein negatives Ergebnis des Screenings nichts. Das Kind wird nach dem Vorschullehrplan unterrichtet. Je nach Gegebenheiten des Schulstandorts geschieht dies in einer eigenen Vorschulklasse oder in der ersten Klasse.

9 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Der Eintritt ins Bildungssystem gilt (inter-) national als ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für Kinder und deren Familien (Kluczniok & Roßbach, 2008, S. 321). Kinder verweilen zunehmend früher und im Bezug auf die Wochenstundenanzahl immer länger in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen, wie u.a. (derzeit) ab zweieinhalb Jahren in Niederösterreichischen Kindergärten, später in Schulen und Nachmittagsbetreuungseinrichtungen (Krinninger, Sandig, & Kesselhut, 2020, S. 229). Ein Ausbau der Betreuungszeiten und Einrichtungen in naher Zukunft wird aktuell auch in Niederösterreich evaluiert. Dies führt zu einer fortwährenden Neuformierung der Kindheit, wobei pädagogischen Institutionen ein bedeutender Anteil zukommt (Krinninger, Sandig, & Kesselhut, 2020, S. 230). Mit Hilfe pädagogischer Kooperationskonzepte sowie Elternpartnerschaften wird versucht zwischen Familien, Kindergärten und Volksschulen Brücken zu schlagen. Emotionen von Eltern, Bezugspersonen, Kindergartenpädagog*innen und Lehrkräften beeinflussen und prägen die Transition vom Kindergarten in die Volksschule. Vertreter*innen des Transitionsansatzes (Griebel & Niesel, 2004) bezeichnen die Transition in die Volksschule aufgrund der damit gekoppelten Veränderungen als ‚kritisches Lebensereignis‘. Dies rührt daher, da Transitionen Beteiligte (oftmals) vor neue Herausforderungen stellen. Diese sollen jedoch, wie auch in der vorliegenden Arbeit thematisiert, als Chancen zur Weiterentwicklung wahrgenommen und nicht per se negativ gesehen werden. So ordnet sich die durchgeführte Forschungsarbeit, mit dem Blick auf Kooperationen von Kindergarten und Volksschule beim Übergang gerichtet, in aktuelle Erkenntnisse zur Praxis ein. Kooperationsaktivitäten sind bei allen befragten Institutionen Teil deren pädagogischer Arbeit und Vorbereitung, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass Kooperationen von den Interviewten als bedeutend gesehen werden. Durch die gelebte Kooperationsarbeit kommt es zu einem verzahnten Übergang. Lässt man an dieser Stelle die Bilder für sich sprechen, so ist es Voraussetzung, dass die einzelnen Räder ineinandergreifen, um somit das gesamte ‚Werk‘ am Laufen zu halten. Diese Metapher ist für die Thematik Transition sehr treffend, denn ein Miteinander aller am Übergang Beteiligten ist für das weitere Tun essentiell. Dies heißt jedoch nicht, dass (Dis-) Kontinuität in allen Bereichen per se auszuschließen ist. Hierin verzeichnet sich u.a. der bildungswissenschaftliche Ertrag. Aber auch im *BildungsRahmenPlan* wird auf die Notwendigkeit der Vernetzung zwischen Kindergarten, Volksschule, Eltern und möglichen außerschulischen Betreuungseinrichtungen verwiesen. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass der Ausbau der Kooperationspraxis nicht als vollständig ausgebaut gilt. Weiters konnten Schwankungen in Hinblick auf die Häufigkeit (Frequenz) und Regelmäßigkeit in Erfahrung gebracht werden. So reicht die Spanne von anlassbezogenen,

punktuellen Treffen (Feierlichkeiten und Feste) hin zu einer Reihe von Kooperationsmaßnahmen die wiederum summierend eine beachtenswerte Gesamtzahl ergeben. Die Gründe der abweichenden Umsetzungen in der Praxis sind vielfältig. Unter anderen kann auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen verwiesen werden. Die Annahme, dass sich im städtischen Bereich weniger Kooperationsarbeit verzeichnet, kann als solches nicht belegt werden. Wie aus den Interviews ersichtlich ist die räumliche Nähe ausschlaggebend. Die Kooperation im städtischen Bereich findet anders als in der Literatur stets nur mit einem Kindergarten (ggf. auf geteilt auf zwei Standorten) und einer Schule statt. Auch, wenn nicht alle Kinder in diese Volksschule gehen werden. Aufgrund der Tatsache, dass der Arbeit eine empirische Studie mit 9 geführten Interviews zugrunde liegt, ist auf die Grenzen zu verweisen. Zugleich bietet sie Anreize für weiterführende Forschungen. Die durchgeführte Forschungsarbeit zeigt auf, dass die Schuleingangsphase regelrecht in Bewegung gekommen ist. Hierzu trägt gelebte Kooperationsarbeit wesentlich bei. Aber auch die Tatsache, dass die Einschulung ohne ‚Auslese‘ vonstattengeht. Das Interesse und die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte sind, anders als bei Faust, Wehner, und Kratzmann (2011), gleich stark ausgeprägt. Diese Annahme begründet sich darin, dass sowohl Kindergartenpädagog*innen als auch Lehrer*innen positiv über die Kooperationsaktivitäten sprechen. Wodurch in weiterer Folge der Schluss gezogen werden kann, dass den Kindern positive Erlebnisse geboten werden bzw. wurden. Diese wiederum sind Griebel (2007) zufolge als entscheidender Faktor einer erfolgreichen Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Volksschule zu sehen. Kinder sollen mit ihren Eltern einen Weg der Transition erarbeiten und Bewerbstellungsstrategien finden. Dies erfordert eine respektvolle Kooperation aller am Übergang Beteiligten. Denn nur so werden Kinder unterstützt ihre erworbenen Kompetenzen und Lernstrategien optimal zu nutzen (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 3). Dieser Anspruch kann als Anlass einer Reformation gesehen werden und verknüpft das letzte Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre als ‚Gemeinsame Schuleingangsphase‘ (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 3). Die Schulvorbereitung soll demnach nicht mehr wörtlich, als reine Vorbereitung auf die Schule, gesehen werden, sondern als umfassende, ganzheitliche Entwicklungsbegleitung Ansehen bekommen und den Kompetenzerwerb aufnehmen. Dieser Gedanke wird u.a. durch die Portfolioarbeit unterstützt. Neben dem Festhalten der Erfahrungsschätze bietet auch die Portfolioarbeit Anknüpfungsmöglichkeiten für schulisches Lernen. Sorgfältige Bildungsdokumentationen können ebenso an Grenzen stoßen, denn es ist fast unmöglich die gesamte Persönlichkeit des Kindes mit seinen Fähigkeiten und Potentialen mittels Portfolio zum Ausdruck zu bringen. Die Stärken des Portfolios und dessen Einsatz im Zuge der Schuleinschreibung wurden von beinahe allen Interviewten geschätzt. Die Einschreibung gestaltet

sich hierdurch anders und die Kinder in ländlichen Bereich wurden gesprächiger als noch vor dem Einbezug der Portfoliomappen wahrgenommen. Da Ausnahmen bekanntlich die Regel bestätigen, ist der Verweis auf den städtischen Bereich ohne großer Veränderungen hinblickend auf die Sprechlust des Kindes zu machen.

Die Unterschiede in der Ausbildung zwischen Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen wurde in der Literatur beleuchtet und in weiterer Folge für die erschwerte Kooperation bzw. die Bereitschaft verantwortlich gemacht. Dies kann durch die durchgeführte Studie nicht bejaht werden, da keiner der interviewten Personen hierüber Auskunft gab. Was wiederum eine Schlussfolgerung dahingehend ermöglicht, dass keine Missstände oder Ungerechtigkeiten empfunden werden, beziehungsweise sich hiermit abgefunden wurde. Von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich werden Hochschullehrgänge unter den Titeln ‚Elementarbildung‘ und ‚Gemeinsame Schuleingangsphase für Kindergartenpädagog*innen und Lehrer*innen‘ angeboten, um sich dabei intensiv mit den Bedingungen eines nahtlosen Übergangs auseinanderzusetzen. Solche und ähnliche Projekte sind besonders hervorzuheben um ein Miteinander verstärkt zum Einsatz zu bringen. Die Hochschullehrgänge und die Einrichtung der ersten Professur für Elementarpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz und nachfolgend an der Universität Innsbruck sind Schritte die zur Verwirklichung der OECD-Empfehlungen betreffend der Verstärkung der Forschungstätigkeit im Bereich der FBBE beitragen. Auch der Gedanke die Ausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen künftig auf tertiäre Ebene anzuheben, bringt, so anzunehmen, neue Anregungen für die frühkindliche Bildungsforschung mit sich.

Mit der Master-Thesis wurde somit Einblick in das aufgemachte Forschungsfeld der Kooperation(en) beim Übergang gewährt. Pädagog*innen und Lehrer*innen sollen hierdurch bestärkt werden, Kooperationsarbeit fortzuführen und hinblickend auf ko-konstruktives Arbeiten auszubauen. Darüber hinaus soll hierdurch ein Anstoß für weiterführende Forschungsarbeiten gegeben sein. Die Bildungsansätze der Institutionen Kindergarten und Volksschule sind nicht so unterschiedlich und stehen einer Zusammenarbeit nicht im Wege.

10 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, im Oktober 2022

11 Literaturverzeichnis

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonenc, P.-L., Kontoniemi, M., Niemia, P., & Nurmib, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*.
- Amt der NÖ Landesregierung. (2019). *Änderung des NÖ Kindergartengesetzes 2006 aufgrund der Art. 15a B-VG Vereinbarung über die Elementarpädagogik*. St. Pölten.
- Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kinderärzten. (2012). *Portfolio im Kindergarten. Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung*. St. Pölten: Land NÖ.
- Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Schulen und Kindergärten. (o.J.). *Ratgeber für Eltern zum Übergang vom Kindergarten in die Schule*. St. Pölten.
- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Arndt, P. A., & Kipp, K. H. (2016). Anschlussfähigkeit und Kooperation: Vernetzung von Elementar- und Primarbereich auf dem Prüfstand. In P. A. Arndt, & K. H. Kipp (Hrsg.), *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung* (S. 11-31). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bäck, G., & Fajtak, U. (2012). Annäherung von Kindergarten und Volksschule im Spiegel systemeischer Voraussetzungen. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, S. 757-764.
- Bachmann, G., & Reicher-Pirchegger, E. (2012). Perspektivenwechsel durch forschendes lernen. Ein Plädoyer für forschungsgebundenes Lehren und forschendes Lernen in allen Bildungsstufen. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, S. 638-651.
- Becker, B. (2013). Eltern von Vorschulkindern und ihre Bildungsaspirationen. In M. Stamm, & D. Edelman, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 435-446). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Behr, K. (2006). Kindergarten. In L. Fried, & S. Roux, *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 312-323). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Beins, H. J. (2007). Spielen ist lustvolles Lernen - Psychomotorik im Kindergarten. In H. J. Beins, *Kinder lernen in Bewegung* (S. 37-58). Dortmund: Borgmann Media.
- Bellenberg, G., & Forell, M. (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Berktold, M., & Heinrich, B. (2021). Anschlussfähige Bildungsprozesse am Übergang von der Elementaren zur primären Bildung in Salzburg. In T. Katschnig, I. Wanitschek, & J. Bruckner, *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (S. 95-104). Wien : LIT Verlag.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an die Fachkräfte in Kindergarteneinrichtungen. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Binz, C., Graßhoff, G. P., Schmenger, S., & Ullrich, H. (2012). Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(3), S. 333-348.
- Birri, T., Grossenbacher, S., Moser, U., Bayer, N., Vogt, F., Zumwald, B., . . . Wiederkehr Steiger, B. (2010). *EDK-Ost 4 bis 8. Projektschlussbericht. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone*. Herisau: Schulverlag Plus.
- Blaschke, G. (2012). *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BMBWF. (11. 09 2019). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abgerufen am 20. 08 2021 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html>
- BMBWF. (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF. (2021). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> abgerufen
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, S. 29-46.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *transitions in the Early Years* (S. 52-63). London & New York: Routledge Falmer.
- Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung. (2018). *Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung*. Abgerufen am 05. 06 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html>
- Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2016). *oesterreich.gv.at*. Abgerufen am 04. 04 2020 von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/194/Seite.1940280.html#Hoehe>

- Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Carle, U., & Samuel, A. (2008). *Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang*. Hohengehren : Schneider Verlag .
- Charlotte Bühler Institut. (2016). *Leitfäden zur Grundschulreform. Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (Bd. 3). (B. f. Bildung, Hrsg.) Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Dollase, R. (2010). Übergänge gestalten. Vom Kindergarten in die Schule. Oder: zur Verkomplizierung einfacher Vorgänge. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia, & G. Müller-Frerich, *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. (S. 35-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, W., & Datler, M. (2014). Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. *Zeitschrift für individualpsychologie*(39), S. 236-248.
- Fageth, B. (2017). Das Übergangsportfolio. Hilfreiches Instrument zur Förderung der Dialogkultur. *Unsere Kinder*(01), S. 19-21.
- Fageth, B., & Breitfuß-Muhr, G. (2016). Der Transitionsprozess - Entwicklungsgerechte Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. In S. Kronberger, C. Kühberger, & M. Oberslechner, *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Fasching, H. (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.
- Faust, G. (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. (S. 43-62). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder - für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, & U. Franz, *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 11-21). Köln: Carl Link.
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule - Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. (S. 33-44). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Faust, G. (2013). Einleitung: Gelingender Schulanfang. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. (S. 63-66). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (Volume 3 (No. 2), 2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule – Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal für Bildungsforschung Online*. , S. 38–61 .
- Faust, G., Wehner, F., Pohlmann-Rother, & Kratzmann, J. (2013). Der Übergang in die Grundschule aus Elternsicht. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 423-434). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flender, J. (2009). Welche Fertigkeiten der Kinder halten Erzieher/-innen und Lehrer/-innen beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule für wichtig? In D. Wenzel, G. Koepfel, & U. .. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 196-208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 357-372). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Günther, A., Marx, R., & Pallocks, K. (2017). *Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early Excellence-Ansatz in Deutschland*. Berlin: dohrmannVerlag.
- Gartinger, S., & Janssen, R. (Hrsg.). (2014). *Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld* (Bd. 1). Berlin: Cornelsen.
- Geene, R., & Borkowski, S. (2009). Neue Wege in der Elementarpädagogik und die spezielle Problematik im Übergang Kindertagesstätte – Grundschule. In D. Wenzel, G. Koepfel, & U. .. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 156-166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gesundheit, B. f. (2012). *Gesundheitsfolgenabschätzung zum verpflichtenden Kindergartenjahr. Wissenschaftlicher Ergebnisbericht 2012*. Wien: ÖBIG.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, W. (2007). *Bedeutung der Schnittstellen – gemeinsam schaffen wir es leichter. Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Griebel, W. (2007). Vom Kindergartenkind zum Schulkind. Ein Übergang für die Familie. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der Beratungsteams des Modellprojekts "Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule" des Niedersächsischen Kultusministeriums. Hanover.

- Griebel, W. (2010). Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten* (S. 111-130). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Griebel, W. (2011). Übergang in die Grundschule als Transition der Familie - ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie. In C. Koop, & O. Steenbuck, *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 23-26). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung.
- Griebel, W. (März/April 2012). Anschlussfähige Bildungsprozesse: Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule mit der Familie. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, S. 200-207.
- Griebel, W., & Niesel, R. (1998). Der Eintritt in den Kindergarten - eine bedeutsame Transition. In K. Schüttler-Janikulla, *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort Unter dem Titel „Das Kind wird ein Kindergartenkind: Ein Übergang für die ganze Familie“* München: mvg-verlag.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2018). Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co Konstruktion aller Beteiligten. In M. R. Textor, & A. Bostelmann, *Das KitaHandbuch*. (S. 18).
- Gruebel, S. (05 2017). Die Reise vom Kindergarten in die Schule. *Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute*, S. 24-27.
- Gunter, O. (2013). Gelingensfaktoren für die Schule zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. (S. 89-102). Münster.: Waxmann Verlag GmbH.
- Hänggi, Y. (2013). Der Beitrag der Elternbildung zur Stärkung schulischer Kompetenzen. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 357-372). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen - Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In C. Koop, & O. Steenbuck, *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten*. (S. 12-22). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung.

- Hanke, P., & Heim, A. K. (2010). Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In A. Diller, H. R. Leu, & T. .. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. (S. 91-110). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. (3. Auflage; Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" Ausg.). (W. Beywl, & Z. Klaus, Übers.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hein, A. K., Eckerth, M., & Hanke, P. (2011). Die Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern - Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In D. Kucharz, T. Irion, & B. Reinhofer, *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 95-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien .
- Heinrich, B. (September 2014). Idee, Realität und Perspektive: Frühförderung als Primärprävention. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase* (34), S. 40-42.
- Henke, V. (2019). Anschlussfähige Gestaltung des Übergangs in die Grundschule am Beispiel literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten (Projekt "LibelLe"). In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske; Wildemann, *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 320-325). Wiesbaden: VS Springer.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag.
- Hesse, H. (2011). *Stufen*. Berlin: Inel Verlag
- Hildebrandt, F., Hoffsommer, J., Piper, S., & Ramseger, J. (2010). Bildung gemeinsam gestalten "ponte". Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. In A. Diller, L. H. Rudolf, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 257-272). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hobinger, N., Kolar-Heindl, r., Laggner, B., Pfeifer, U., & Datler, W. (2021). Wenn der Übergang vom Kindergarten in die Schule zu scheitern droht: Das Wiener Konzept "BeratungsTeamschulstart" (BTS). In T. Katschnig, I. Wanitschek, & J. Bruckner, *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (S. 105-119). Wien: LIT Verlag.
- Hollerer. (kein Datum). Beobachten und Be-achten. BOB ein Beobachtungskonzept für den Übergang Kindergarten - Schule.
- Hollerer, L. (2006). Zwischen Elternhaus, Kindergarten und Schule. In U. Kinder, & U. Kinder (Hrsg.), *LebensRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3*. (S. 211-214). Linz: Landesverlag Denkmayr.
- Holzinger, G. (September 2014). Kennenlertage und andere Aktivitäten. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase*(34), S. 11-14.

- Holzinger, G., Jagersberger, I., Ostermann, K., & Kratky, W. (September 2014). Transition zwischen Kindergarten und Schule. *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase*(34), S. 7-10.
- Jagersberger, I. (September 2014). Das Campusmodell. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase*(34), S. 19-21.
- Kühr, B. (September 2014). Aller Anfang muss nicht schwer sein. Modell der Schuleingangsphase im Bezirk Linz-Land, OÖ zur Gestaltung eines entwicklungsorientierten Anfangsunterrichts. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase* (34), S. 43-46.
- Kammermeyer, G. (2006). Schuleingangsdiagnostik. In L. Fried, & S. Roux, *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 253-268). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017). Wie gelingt Bildung am Übergang? (M. Dir. Franz Kehrer, Hrsg.) *Unsere Kinder*(1), S. 3.
- Katschnig, T., Lindner, K.-T., & Mühlegger, S. (Jänner/Februar 2018). Gemeinsame Projekte zwischen Kindergarten und Volksschule, Schnuppertage, Besuche von VolksschülerInnen im Kindergarten. Elternsicht und Elternwünsche am Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule. . *Erziehung und Unterricht*, S. 1-11.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., & Bruckner, J. (2021). *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (Bd. 20). Wien: LIT Verlag.
- Kekeritz, M. (2019). Kooperation zwischen KiTa und Grundschule in der Praxis: Eine Studie zur internatilen Ebene des Übergangs. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske. Wildemann, *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 326-331). Wiesbaden : VS Springer.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang Kindergarten - Primarstufe. In T. Coelen, & H.-U. Otto, *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 321-330). Wiesbaden: VS Verlad für Sozialwissenschaften.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. G. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. (S. 133-152). München : Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2015). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: Wovon hängt eine positive Bewältigung ab? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(2), S. 129-148.
- Knörzer, W., & Grass, K. (2000). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*. . Weinheim und Basel Verlag.
- Knapp, M., & Kilian, M. (September/Oktober 2019). Schule aus Elternsicht: elterliche Erwartungen hinsichtlich des schulischen Auftrages, der Zusammenarbeit und Einbindung in die Schule. (M. Mag. Helga Braun, & B. Mag. Dr. Rudolf Beer, Hrsg.) *Erziehung und Unterricht*(7-8), S. 645-652.

- Koeppel, G. (2009). Kindliche Bildungsprozesse und die Aufgabe des Erwachsenen. In D. Wenzel, G. Koeppel, & U. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 74-85). Baltmannsweiler.: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kormann, G. (2007). Resilienz - Was Kinder stärkt und ihre Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger, & E. Schumacher, *Auf den Anfang kommt es an - Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* (Bd. Gmünder Hochschulreihe Band 27, S. 37-56). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule .
- Koslowski, C. (2009). Interdisziplinäre Kooperation mit Partnern aus dem Umfeld . In D. Wenzel, G. Koeppel, & U. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 124-136). Baltmannsweiler.: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koslowski, C. (2015a). *Geschichten aus dem Bildungshaus 3-10: Gewinne für die pädagogische Praxis durch intensive Kooperation zwischen Schule und Kindergarten*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Koslowski, C. (2015b). *Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kratky, W. (September 2014). Das HIPPY-Bildungsprogramm. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase*(34), S. 15-17.
- Krinninger, D., Sandig, R., & Kesselhut, K. (2020). "Lernst du eigentlich auch hier oben? Nö, wrum glaubst du denn sonst, dass hier alles vollgestellt ist." Zur Familie als materieller Ordnung. . In S. Bollig, L. Alberth, & L. Schindler, *Materialitäten der Kindheit. Körper - Dinge - Räume* (Bd. 22). Wiesbaden: Springer VS.
- Landesregierung, A. d. (2012). *Portfolioarbeit im Kindergarten. Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung*. St. Pölten: Amt der NÖ Landesregierung.
- Landesregierung, A. d. (22. 06 2022). *Landes-, Bezirks- & Gemeindestatistiken*. Von <https://www.noe.gv.at/noe/Zahlen-Fakten/Bildung.html> abgerufen
- Leu, H. R., Diller, A., & Rauschenbach, T. (2010). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Einleitung. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 7-18). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Liebers, K. (2013). Schulanfang - passgenau und flexibel. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. (S. 67-75). Münster.: Waxmann Verlag GmbH.
- Lindner, K.-T., & Peer, T. (September/Okttober 2019). Perspektiven pädagogischer Expertinnen und Experten: Interinstitutionelle Vernetzung in Wien. *Erziehung und Unterricht*, S. 612-619.

- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*(23), S. 124-139.
- Lotze, M. (2020). "... es ist nicht mehr Kindergarten, es ist Schule." - Elterliche (Bildungs-) Orientierungen am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede, *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 315-337). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Müller, U. B. (2015). Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(4), S. 431-443.
- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *transitions in the Early Years* (S. 111-122). London & New York : Routledge Falmer .
- Miller, S. (2009). Stärkung von Kindern - Resilienzförderung im Kindergarten . In H. Knauf, *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 105-121). Stuttgart: Kohlhammer .
- Moser, C. (2016). *Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich*. Gießen.
- Nö Kindergartengesetz. (2006). Abgerufen am 20. 03 2018 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *transitions in the Early Years* (S. 8-22). London & New York: Routledge Falmer.
- Niesel, R. (2009). Endlich ein Schulkind? Identitätsentwicklung und Migration am Beginn der Bildungsbiographie. In H. Knauf, *Frühe Kindheit gestalten* (S. 75-88). Opladen: Barbara Budrich Uni Press.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285-296). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung* 2, S. 19 S. .
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. (4. überarbeitete Auflage Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- O'Kane, M., & Hayes, N. (2007). The Transition from Preschool to School for Children in Ireland. Teachers Views. *Journal of Early Childhood Studies*(Vol 1), S. 125-139.

- Peters, S. (2002). Teachers' perspectives of transitions. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop, *transitions in the Early Years* (S. 87-97). London & New York: Routledge Falmer.
- Petzold, M. (2006). Zur Bedeutung der Familie. In L. Fried, & S. Roux, *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 55-65). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Preissing, C., Zimmer, J., Dreier, A., & Jörg, R. (o.A.). *ponte - Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen*. Berlin.
- Ramseger, J., & Hofsommer, J. (2008). *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Erfahrungen und Erlebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar: Das Netz.
- Rank, A. (2009). Qualität der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und ihre Auswirkungen. Erste Ergebnisse der Studie „Subjektive Theorien von Erzieherinnen“. In D. Wenzel, G. Koeppel, & U. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 144-155). Baltmannsweiler.: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauschenbach, T. (2010). Kindergarten oder Schule? Antworten auf ein ungeklärtes Nebeneinander. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (Bd. 7, S. 21-42). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Reicher-Pirchegger, L. (Mai/Juni 2014). Der Schulanfang - Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, S. 387-397.
- Reicher-Pirchegger, L. (01 2017a). Die neue gemeinsame Schuleingangsphase. Mehr Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. *Unsere Kinder*, S. 4-8.
- Reicher-Pirchegger, L. (2017b). Pädagogische Implikationen für die gemeinsame Schuleingangsphase - Ergebnisse, Bewertungen und Erfordernisse. In M. Grillitsch, & E. Stanzel-Tischler, *Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten - Schule. Fallstudien zur Erfahrungen aus Kooperationsprojekten* (S. 108-127). Graz.
- Reicher-Pirchegger, L., & Holzinger, A. (September/Oktober 2019). Gestaltung einer selektionsfreien Schuleingangsphase. (M. Mag. Helga Braun, & B. Mag. Dr. Rudolf Beer, Hrsg.) *Erziehung und Unterricht*(7-8), S. 593-601.
- Roßbach, H.-G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried, & S. Roux, *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 280-292). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sauerwein, J. (September 2014). Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Vorarlberger Konzept – Von einer Hand in die andere. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase*(34), S. 23-26.
- Schäfer, G. (2009). Die Reggio-Pädagogik in der Bildungstradition. In H. Knauf, *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 47-72). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Schluß, H., & Andersen, C. (2021). Übergänge von der Kita zu Hort und Schule Ergebnisse einer Untersuchung einer Mittelstadt im näheren Verflechtungsraum Berlins. In T. Katschnig, I. Wanitschek, & J. Bruckner, *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. (S. 83-94). Wien: LIT Verlag.
- Schmidt, K. (2010). Das Verbundprojekt "TransKiGs". Zwischenergebnisse im Übergang von der Entwicklungs- und Erprobungsphase zur Auswertungsphase. In A. Diller, L. H. Rudolf, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 273-281). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schwier, S. (2003). Schulfähigkeit - Fähigkeit der Schule. . *Grundschule*, S. 37-38.
- Seckinger, M. (2010). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule: kein einfaches Unternehmen. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. (S. 201-214). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Speck-Hamdan, A., & Dollinger, S. (März/April 2012). Lernen in Übergangslernwerkstätten. *Erziehung und Unterricht Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, S. 250-2056.
- Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit - Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 273-284). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stamm, M., & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 325-342). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stanglauer, M. (September 2014). Die Schuleingangsphase. (B. f. Frauen, Hrsg.) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase* (34), S. 47-49.
- Stanzel-Tischler, E. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 197-210). Wiesbaden : Springer Fachmedien.
- Stanzel-Tischler, E., & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. (. Specht, *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolischer Schwerpunktthemen* (S. 15-32). Graz: Leykam.
- Statistik Austria. (2021). *Statistik Austria. Die Informationsmanager*. Abgerufen am 10. 06.2021
- Statistik Austria. (2020). *Statistik.at*. Abgerufen am 06. 06 2021 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kinder_tagesheime_kinderbetreuung/index.html

- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung - Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm, & D. Edelmann, *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stoll, M. (2017). Der gemeinsame Bildungsraum steht offen. Bitte treten Sie beherzt ein! *Unsere Kinder*(01), S. 9-12.
- Strätz, R. (2010). Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Administrativie Vorgaben und praktische Erfahrungen. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschenbach, *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 63-72). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Stundner, E., Kirchner, C., & Reis, C. (2010). *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren*. (N. L. Kindergärten, Hrsg.) St. Pölten.
- Sturzbecher, D., & Schmidpeter, E. (2020). *Bildungsübergänge und Resilienz - Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Abgerufen am 14. 04 2021 von Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. an der Universität Postdam
- Textor, M. R. (2006). *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. Münster: Verlaghaus Monsenstein und Vannerdat.
- Textor, M. R. (2009). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Eine Herausforderung für das Kind und seine Eltern. In M. R. Textor, & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*.
- Tillmann, K.-J. (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf - eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. (S. 15-31). Münster. : Waxmann Verlag GmbH.
- Trautmann, T. (2008). "... lernt Hans nimmermehr." Kinder sollen auf die Schule vorbereitet werden. Wirklich? In B. Daiber, & I. Weiland, *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 193-201). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Unger, H. v., Narimani, P., & M'Bayo, R. (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Versin-Wenzler, M. (2015). Gestaltung von Lebensübergängen. Darstellung eines integrativen Beratungskonzepts. *Zeitschrift für Individualpsychologie* (40), S. 274-285.
- Vogt, F. (2009). Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul-Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur? In D. Wenzel, G. Koepfel, & U. Carle, *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. (S. 24-40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Vollmer, K. (2017). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger, P. Narimani, & R. M'Bayo, *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In M. W. Hof, *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 14-36). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Wehner, F., & Pohlmann-Rother, S. (2012). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In U. Franz, & S. Pohlmann-Rother, *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 71-86). Köln: Carl Link.
- Wenzel, D., Koeppel, G., & Carle, U. (2009). *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In W. E. Fthenakis, *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. (S. 106-136). Freiburg .
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wustmann, C. (September/Oktober 2012). Nicht ohne ein Miteinander... Die Möglichkeiten für eine gemeinsame Bildungsverantwortung von Kindergarten und Volksschule im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* , S. 669-676.
- Zimmerbauer, D. (2017). Übergangserfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung. Ein biografischer Blick auf die Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Blätter Aufnahme T.S.	12
Abbildung 2: Sozialökologisches Modell nach Bronfenbrenner Kollien, 2011 zit. n. Buse, 2017, S. 91.....	21
Abbildung 3: Transition als ko-konstruktiver Prozess mod. n. Griebel & Niesel, 2004, S. 120	51
Abbildung 4: Beziehungsdreieck der Erziehungspartnerschaft mod. n. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 360.....	67
Abbildung 5: Einwohnerzahl, Anzahl der Katastralgemeinden & Kindergartengruppen, Volksschule im Ort bzw. in der Stadt, Entfernung zur Stadt (Statistik Austria, 2021) (Landesregierung, Landes-, Bezirks- & Gemeindestatistiken, 2022) Liste der Volksschulen und Privatschulen im städtischen Bereich.....	81
Abbildung 6: (gelebte) Kooperation (unter Einbezug der Eltern).....	114

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
bzw.	beziehungsweise
ET	Elternteil(e)
KD	Kind / Kinder
KDG	Kindergarten
KPIN	Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge; Elementarpädagogin bzw. Elementarpädagoge
LP	Lehrperson
mod. n.	modernisiert nach
u.a.	unter anderem
VS	Volksschule
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Struktur der Übergangszeiten mod. n. Versin-Wenzler, 2015, S. 279.....	24
Tabelle 2: tabellarische ‚Vorstellung‘ der interviewten Personen	79
Tabelle 3: Bevölkerung am 1. Jänner 2021 nach Alter und Geschlecht (Statistik Austria, 2021).....	80
Tabelle 4: Wohnbevölkerung 0-14 Jahre Stand 2011 und Volksschüler am Wohnort vs. Am Standort (vgl. (Statistik Austria, 2021)).....	81



Bereitschaftserklärung zu den Interviews

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Kindergartenleiterin Frau *Muster*! // Liebe Schulleiterin Frau *Muster*! // Liebe Eltern!
Im Rahmen meines Masterstudiums an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft verfasste ich, Theresa Steiner, eine Master-Thesis. Die zu verfassende Abschlussarbeit trägt den *vorläufigen* Arbeitstitel „Kontinuierliche Bildungsverläufe: Kooperation(en) beim Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule“. Wie bereits dem Titel zu entnehmen ist, wird der Übergang in die Schule näher in den Blick genommen. Für den empirischen Teil der Arbeit werden Interviews mit Experten und Expertinnen geführt.

Die Teilnahme an diesem Interview erfolgt auf freiwilliger Basis und auf nachfolgende Punkte wird aus Sicht der Teilnehmerin Frau *Muster* (*Name der interviewten Person*) besonders Wert gelegt.

- Wenn ich mich bei Fragen unwohlfühle oder nicht antworten will, muss ich nicht antworten.
- Ich kann zu jedem Zeitpunkt des Interviews sagen, dass ich aufhören will.
- Mir als Interviewpartner bzw. Interviewpartnerin fallen keinerlei Kosten an.
- Das Interview wird auf ein Tonband aufgenommen, mit meinen Informationen wird vertraulicher Umgang gewährt und personenbezogene Daten, wie u.a. Namen, werden anonymisiert.
- Das anonymisierte Transkript kann ggf. in den Anhang des Master-Thesis angefügt werden.
- Wenn die Master-Thesis abgeschlossen ist, werde ich über Ergebnisse informiert.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Vorhaben und über meine Rechte aufgeklärt wurde. Außerdem erkläre ich mich dazu bereit, an diesem Interview teilzunehmen.

Ort, Datum

Unterschrift der Interviewpartnerin

Ort, Datum

Unterschrift der Interviewerin

Erlass zur Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung inkl. Beilage



GZ: 16.051/0015-1/4/2019

Erlass betreffend die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung gemäß dem Sprachstandsinstrument "BESK (DaZ) kompakt" und dem damit verbundenen Übergabeblatt

Im Rahmen der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 kommt entsprechend Artikel 10 das bundesweit verpflichtende Sprachstandsinstrument „BESK (DaZ) kompakt“ (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache) zur Anwendung. In diesem Zusammenhang wurde vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) gemeinsam mit einer Fachexpertin ein Übergabeblatt von der elementaren Bildungseinrichtung an die Primarschule basierend auf den Ergebnissen des Sprachstandsinstruments „BESK (DaZ) kompakt“ erarbeitet, das ab dem Kindergartenjahr 2019/20 zum Einsatz kommt.

Dieses Übergabeblatt stellt für die Primarschule bzw. speziell die Lehrpersonen Informationen bezüglich Stärken und Förderbedarf eines Kindes bereit, auf deren Basis die Förderplanung in den Bereichen „Syntax/Satzbau“, „Wortschatz-Rezeption“, „Wortschatz-Produktion“ und „Erzählen“ zur Verfügung erstellt werden kann.

Darüber hinaus sind grundsätzliche Angaben zum Kind und zur Einrichtung enthalten, damit das Übergabeblatt einem bestimmten Kind zugeordnet werden kann und es nicht zu Verwechslungen kommt. Durch Ergänzung des Stempelfeldes soll die Beweiskraft des Dokuments erhöht werden.

Unterschied zu MIKA-D:

Im Unterschied zu dem seit 1. April 2019 verpflichtenden Messinstrument „MIKA-D“ für die Schule, das ein zuweisungsdiagnostisches Screening-Instrument darstellt (Entscheidung, ob außerordentlicher oder ordentlicher Status, sowie in ersterem Fall, ob Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs), handelt es sich bei dem Übergabeblatt im Zusammenhang mit dem Sprachstandsinstrument „BESK (DaZ) kompakt“ um eine förderdiagnostisches Instrument betreffend die Sprachentwicklung des Kindes, wodurch eine anschlussfähige Förderung in der Primarschule ermöglicht werden soll.

Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen:

Angelehnt an den Art. 10 Abs. 2a erfolgt die letzte Sprachstandsfeststellung in der elementaren Bildungseinrichtung am Ende des letzten Kindergartenjahres vor Schuleintritt mit Mai bzw. Juni, wodurch der aktuelle Stand der Entwicklung abgebildet wird. Das Übergabeblatt soll bis spätestens Anfang September nach Beendigung der landesgesetzlichen Schulferien an die Primarschule übermittelt werden, damit die durchgängige Sprachförderung entsprechend umgesetzt werden kann.

Bezüglich der Übermittlung haben die Länder auf landesgesetzlicher Ebene die Vorkehrungen zu treffen, dass die besuchten Primarschulen von den jeweiligen elementaren Bildungseinrichtungen Daten zur erfolgten Sprachförderung eines Kindes erhalten können, sofern die Erziehungsberechtigten des Kindes ihrer Verpflichtung zur Vorlage der Unterlagen zur erfolgten Sprachförderung gemäß § 6 Abs. 1 a Schulpflichtgesetz 1985, BGBl. Nr. 76/1985 idgF, nicht nachkommen. Auf diesem Wege soll die Datenübermittlung der elementaren Bildungseinrichtung an die Primarschule unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen gesichert werden.

Da die Sprachstandsfeststellung bei allen Kindern ab dem 3. Lebensjahr zumindest einmal durchzuführen ist, wird für jedes Kind ein Übergabeblatt bezüglich der erfolgten Sprachstandsfeststellung erstellt, somit auch bei einem nicht vorliegenden spezifischen Förderbedarf in der Bildungssprache Deutsch. Dies dient einerseits der Vermeidung einer Diskriminierung von Kindern mit Sprachförderbedarf, da alle Kinder ein entsprechendes Übergabeblatt erhalten, andererseits ist hiermit auch der Nachweis der Anwendung der Sprachstandsfeststellung verbunden.

In diesem Zusammenhang darf darauf hingewiesen werden, dass gemäß dem verpflichtend umzusetzenden Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich Sprache und Kommunikation einen zentralen Bildungsbereich für alle Kinder darstellt, weshalb die sprachliche Entwicklung und Bildung aller Kinder eine wesentliche Aufgabe im pädagogischen Alltag darstellt. Mit dem Sprachstandsfeststellungsinstrument „BESK (DaZ) kompakt“ sollen Ansatzpunkte für alle Kinder im Hinblick auf deren sprachliche Bildung gewonnen werden, wobei zugleich für Kinder mit spezifischem Förderbedarf Planungen für eine gezielte Sprachförderung vorgenommen werden können.

Beilage zum Erlass betreffend die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung gemäß dem Sprachstandsinstrument "BESK (DaZ) kompakt" und dem Übergabeblatt

Übergabeblatt

Für eine Weiterführung der spezifischen Förderung in der Schule ist das Übergabeblatt folgendermaßen zu lesen:

- Kriterienliste 1 (einfachere Kriterien) und Kriterienliste 2 (fortgeschrittene Kriterien) bilden die Erwerbsreihenfolge ausgewählter sprachlicher Bereiche ab. Das bedeutet, dass der Erwerb der Sprachqualifikationen der Kriterienliste 1 vor denjenigen der Kriterienliste 2 zu erwarten ist. An dieser Progression ist die weitere pädagogische Sprachförderplanung auszurichten. Die den einzelnen Bereichen zugeordneten Kriterien (Sprachqualifikationen) sind im Falle eines spezifischen Förderbedarfs als konkrete inhaltliche Ansatzpunkte für weiterführende gezielte Fördermaßnahmen heranzuziehen. Als Förderziele können somit die Kriterien des „BESK (DaZ) kompakt“ festgemacht werden.

Erläuterungen zum Übergabeblatt Sprachentwicklung DaE (Deutsch als Erstsprache)

- Gemäß der Anleitung zu diesem (Anleitung BESK kompakt, S. 30) stehen abhängig von der Kompetenzstufe „der abwechslungsreiche *Satzbau*, die *Verstehensfähigkeit* sowie die aktive Verwendung des *Nomen- und Verbwortschatzes* sowie die *Erzählfähigkeit* schwerpunktmäßig im Mittelpunkt der Förderung“.

Zur Veranschaulichung werden je Kriterium beispielhafte Sätze angeführt:

Syntax/Satzbau: Hier steht die Funktion der verschiedenen Satzarten im Fokus.

1. Flexible Satzstruktur: Funktion dieser Satzart ist es, „durch Herausstellung wichtiger Informationen an die erste Stelle des Satzes inhaltliche Bezüge bzw. Zusammenhänge (...) herzustellen“ (ebd., S. 17).

Darunter fallen beispielsweise Zeitangaben (*In der Früh macht mir Mama wieder ein Frühstück*) oder Begründungen (*Deshalb habe ich die Spielecke verlassen*), aber auch Ortsangaben (*Unter der Schaukel liegt ein Ball*).

2. Entscheidungsfragen: Funktion der Entscheidungsfrage ist es, von einem Gesprächspartner eine bestimmte Auskunft zu erhalten.

Darunter fallen beispielsweise Nachfragen (*Gehen wir in den Park oder bleiben wir in der Gruppe?*), Wissensfragen (*Wachsen Erdbeeren nur im Sommer?*) oder Höflichkeitsaufforderungen (*Gibst du mir dann die Schere? Kannst du mir bitte helfen?*).

3. Nebensatz: Der Nebensatz ist durch einen Nebensatzeinleiter mit dem Hauptsatz inhaltlich verbunden. Darunter fallen beispielsweise Begründungen (*Weil ich hungrig bin*), Zwecke (*Ich weiß, dass der Apfel rot ist*), zeitliche Relationen (*Bevor ich esse, wasche ich mir*

dir Hände. Wenn ich groß bin, werde ich Lehrer) oder indirekte Fragen (*Mama hat gefragt, ob wir schwimmen gehen*).

Wortschatz/Rezeption:

1. W-Fragen verstehen: Die Verstehensleistung bezieht sich auf die W-Fragepronomen „wer, wo, was, warum“.

Darunter fallen beispielsweise Fragen: *Wer sitzt auf der Rutsche? Wo kommt der Regen her?*

2. Ein- und zweiteilige Aufträge verstehen: Die Verstehensleistung bezieht sich auf Aufträge und wird durch entsprechende Handlungsausführungen bestätigt. Einteilige Aufträge enthalten eine Tätigkeit mit einem Objekt (*Lege bitte den Stift zurück*), zweiteilige Aufträge enthalten zwei kombinierte Sinneinheiten (*Lege bitte den Stift zurück und hole neues Papier*).

Wortschatz/Produktion:

1. verschiedene konkrete Verben: Der Erwerb von Verben entwickelt sich von an die konkrete Tätigkeit geknüpfte Verben (*spielen, laufen, gehen*) hin zu abstrakten Verben (*fühlen, versprechen, wissen*).
2. verschieden konkrete Nomen: Der Erwerb von Nomen entwickelt sich ebenso von konkret-gegenständlichen Nomen (*Bub, Auto, Ball*) hin zu abstrakten Nomen (*Sommer, Abend, Angst*).

Erzählen:

1. Nacherzählen einer Geschichte: Im Fokus steht der Einsatz sprachlicher Mittel (Fürowörter, Bindewörter, Zeit- und Ortsangaben, Nebensätze) zur Herstellung von Zusammenhängen.
2. Erzählen eigener Erlebnisse: Im Fokus steht die inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Erzählten. (Vgl. Anleitung BESK kompakt, S. 17ff.)

Erläuterungen zum Übergabeblatt Sprachentwicklung DaZ (Deutsch als Zweitsprache)

- Gemäß der Anleitung zu diesem (Anleitung BESK-DaZ kompakt, S. 28) stehen ebenso abhängig von der Kompetenzstufe „der *Satzbau inkl. Verbbeugung*, die *Verstehensfähigkeit* sowie die aktive Verwendung des *Nomen- und Verbwortschatzes* sowie *einfaches Erzählen* schwerpunktmäßig im Mittelpunkt der Förderung“.

Zur Veranschaulichung werden je Kriterium beispielhafte Sätze angeführt:

Syntax/Satzbau:

Als wesentliches Kriterium ist die Fähigkeit des Kindes mit Deutsch als Zweitsprache, die grundlegenden Satzbautypen zu bilden, weshalb die syntaktischen Fähigkeiten vor allem im Hinblick auf die Stellung und Beugung des Verbes (Übereinstimmung mit dem Subjekt) zentral ist.

1. Aussagesatz mit einteiligem Prädikat: Das gebeugte Verb ist an 2. Stelle des Satzes in Übereinstimmung mit dem Subjekt.

Darunter fallen beispielsweise Sätze: *Katze trinkt Milch. Ich lauf in Küche. Du esst ein Apfel.*

2. Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat: Das gebeugte Verb ist an 2. Stelle des Satzes in Übereinstimmung mit dem Subjekt und der andere Verbteil steht am Ende des Satzes. Darunter fallen beispielsweise Sätze: *Sie zieht den Kleid an. Du hast Apfel geesst. Hund will Garten laufen.*

3. Flexible Satzstruktur: Zusätzlich steht eine Ergänzung wie beispielsweise eine Orts- und Zeitangabe am Beginn des Satzes und das Subjekt nach dem gebeugten Verb. Darunter fallen beispielsweise Sätze: *Nachher kommt meine Oma. Dann gehen wir spielen. Dort ist eine Rutsche.*

4. Entscheidungsfrage: Das gebeugte Verb ist am Beginn des Satzes und mit dem Subjekt übereingestimmt. Diese umfassen Ja-Nein-Fragen. Darunter fallen beispielsweise Sätze: *Kann ich den Bluse tragen? Willst du mit mir spielen? Laufst du mit mir?*

Wortschatz/Rezeption:

1. W-Fragen verstehen: Die Verstehensleistung bezieht sich auf die W-Fragepronomen, jedoch zuerst auf „*wer, wo, was*“ und später auf „*warum, wann*“. Darunter fallen beispielsweise Sätze: *Wer spielt im Garten? Wo ist die Rutsche? Warum ist sie nicht da? Wann kommt der Bub?*

2. Einfache und zweiteilige- oder dreiteilige Aufträge verstehen: Die Verstehensleistung bezieht sich auf Aufträge und wird durch entsprechende Handlungsausführungen bestätigt. Einteilige Aufträge enthalten eine Tätigkeit mit einem Objekt (*Lege bitte den Stift zurück*), zwei- oder dreiteilige Aufträge enthalten mehrere kombinierte Sinneinheiten (*Lege bitte den Stift zurück und hole neues Papier und eine Schere*).

Wortschatz/Produktion und Erzählen:

1. Verben und Nomen des Basiswortschatzes: Diese umfassen kognitiv einfache, allgemeine Ausdrücke des Lebensumfeldes. Beispielsweise: *essen, gehen, Ball, Auto*.

2. Verben und Nomen des erweiterten Wortschatzes: Diese umfassen differenziertere, kognitiv anspruchsvollere Ausdrücke sowie längere Wörter, welche sach- und themenbezogen sind. Beispielsweise: *zeigen, aufheben, fragen, Wand, Locken, Blatt*.

3. Ansatzweise Erzählen: Im Fokus steht die inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Erzählten, jedoch nicht die grammatikalische Korrektheit. Hierbei kann es zum Nacherzählen einer bekannten Geschichte oder zum Erzählen eigener Erlebnisse kommen. (Vgl. Anleitung BESK-DaZ kompakt, S. 16ff.).

Das Übergabeblatt zeigt somit für jedes Kind inhaltliche Ansatzpunkte für die weitere Unterstützung der Entwicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch durch die Schule auf.

Übergabeblatt DaZ (Deutsch als Zweitsprache)

Übergabeblatt Sprachentwicklung DaZ

Unterschrift der Leitung:

Stempelfeld

Name des Kindes:

Name der Einrichtung:

Geburtsdatum des Kindes:

Name der Pädagogin/
des Pädagogen:

	BEREICHE	KRITERIEN	SPEZIFISCHER SPRACHFÖRDERBEDARF
Kriterienliste I	S Syntax/Satzbau	Aussagesatz mit einteiligem Prädikat, Aussagesatz mit zweiteiligem Prädikat	☐ ja ☐ nein
	WR Wortschatz – Rezeption	W-Fragen verstehen (<i>Wer? Wo? Was?</i>), einfache Aufträge verstehen	☐ ja ☐ nein
	WP Wortschatz – Produktion	Verben des Basiswortschatzes, Nomen des Basiswortschatzes	☐ ja ☐ nein
Kriterienliste II	S Syntax/Satzbau	Flexible Satzstruktur, Entscheidungsfrage	☐ ja ☐ nein
	WR Wortschatz – Rezeption	W-Fragen verstehen (<i>Wann? Warum?</i>), zwei- oder dreiteilige Aufträge verstehen	☐ ja ☐ nein
	WPE Wortschatz – Produktion und Erzählen	Verben des erweiterten Wortschatzes, Nomen des erweiterten Wortschatzes, ansatzweises Erzählen	☐ ja ☐ nein

Übergabeblatt DaE (Deutsch als Erstsprache)

Übergabeblatt Sprachentwicklung DaE

Unterschrift der Leitung:

Stempelfeld

Name des Kindes:

Name der Einrichtung:

Geburtsdatum des Kindes:

Name der Pädagogin/
des Pädagogen:

	BEREICHE	KRITERIEN	SPEZIFISCHER SPRACHFÖRDERBEDARF
Kriterienliste I	S Syntax/Satzbau	Entscheidungsfrage, flexible Satzstruktur	☐ ja ☐ nein
	WR Wortschatz – Rezeption	W-Fragen verstehen, ein- und zweiteilige Aufträge verstehen	☐ ja ☐ nein
	WP Wortschatz – Produktion	verschiedene konkrete Verben, verschiedene konkrete Nomen	☐ ja ☐ nein
Kriterienliste II	S Syntax/Satzbau	Nebensatz	☐ ja ☐ nein
	WP Wortschatz – Produktion	verschiedene Verben (auch abstrakte, zeitliche und psychisch-mentale), verschiedene Nomen	☐ ja ☐ nein
	E Erzählen	Nacherzählen einer Geschichte, Erzählen eigener Erlebnisse	☐ ja ☐ nein

Abstract (deutsch)

Frühkindliche Betreuung und Bildung gewinnt nicht nur im gesellschaftlichen Kontext, sondern auch in pädagogischen Diskussionen zusehends mehr Aufmerksamkeit. Forschungsergebnisse zeigen, dass dabei vor allem die frühe Kindheit für das weitere Lernen von besonderer Wichtigkeit ist. Die vorliegende Abschlussarbeit legt daher das Augenmerk auf einen besonders ‚kritischen‘ Zeitpunkt in dieser Phase: Den Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Volksschule. Dabei rücken konkrete Kooperationsmaßnahmen zwischen den beiden Einrichtungen und auch der Eltern immer stärker in den Mittelpunkt. Denn dem Transitionsansatz zufolge ist nicht nur das Kind, sondern das gesamte Umfeld (Familie, pädagogische Fachkräfte) vom Schuleintritt des Kindes und die damit einhergehenden Veränderungen ‚betroffen‘.

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wurde mittels qualitativer Forschung die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule beim Übergang erhoben (Forschung kann ja nicht diskutieren oder?). Im Rahmen dieser Arbeit wird weiters versucht, die ausfindig gemachte Forschungslücke, jene von fehlenden empirischen Belegen die den Nutzen von Kooperationsmaßnahmen aufzeigen, ein Stück weit zu schließen.

Eine gelebte Kooperation zwischen allen am Übergang beteiligten Personen kann diesen Wechsel deutlich erleichtern und lässt sich mitunter an einem ‚gelungenen‘ Schulstart, jenen ohne Ängste, und das einander Vertraut-Sein festmachen. Der gewonnene Einblick in die Praxis zeigt, dass es nicht ‚DAS‘ für alle passende Kooperationsmodell gibt, und jedes auf die Rahmenbedingungen (u.a. Verortung der Institutionen Stadt/ Land) individuell zugeschnitten ist. Die ‚gemeinsame Schuleingangsphase‘ insbesondere die Mitnahme der Portfoliomappe zur Einschreibung, kann jedoch als besonders hilfreich und angenehm hervorgehoben werden.

Schlagwörter:

Transition, Kindergarten, Volksschule, Kooperation, Kooperationsmaßnahmen

Abstract (englisch)

Early childhood care and education is not only gaining increasing attention in the social context, but also in educational discussions. Research results show that early childhood is particularly important for further learning. This thesis therefore focuses on a particularly 'critical' point in time in this phase: the child's transition from kindergarten to elementary school. Concrete co-operation measures between the two institutions but also including the parents are becoming more and more important. According to the transition approach, not only the child but the entire environment (family, staff) is 'affected' by the child's entry into school and the associated changes.

After a theoretical examination of the topic, the cooperation between kindergarten and elementary school during the transition was surveyed using qualitative research. Furthermore, within the scope of this work, an attempt is made to close the research gap identified, the lack of empirical evidence showing the benefit of cooperation measures.

Active cooperation between everyone involved in the transition can make this change much easier and can definitely be linked to a 'successful' start to school, those without fears and familiarity with each other. The insight gained into practice shows that there is not 'THE' one and only cooperation model, and that each is individually tailored to the framework conditions (e.g. including the location of the institutions). However, the 'joint school entry phase', in particular taking the portfolio folder with you to enroll, can be emphasized as particularly helpful and pleasant.

Keywords:

Transition, Pre-school, elementary / primary school, cooperation, cooperation measures