

Gelungene Transition vom Kindergarten in die Schule bedarf der Kooperation aller Instanzen

Regina Lins

It is the task of the pedagogical staff in elementary educational institutions and primary schools to accompany and moderate the transition. In this process, not only child-related challenges arise for the educators, but also challenges in the work with parents, in the cooperation with the other institution as well as organisational specifics. In the context of my bachelor thesis, all these challenges were examined using a mixed-methods study. It became clear that educators do not have a common definition of "school readiness" and that there are differences between the federal states of Austria. In conclusion, the transition process from nursery school to primary school is dependent on the cooperation of all professionals and institutions.

*Es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen und Grundschulen den Übergang zu begleiten und zu moderieren. Hierbei ergeben sich für die Pädagog*innen nicht nur kindbezogene Herausforderungen, sondern auch Herausforderungen in der Elternarbeit, in der Kooperation mit der anderen Einrichtung sowie organisatorische Besonderheiten. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit wurden diese Herausforderungen anhand einer Mixed-Methods-Studie beleuchtet. Es wurde deutlich, dass Pädagog*innen keine gemeinsame Definition von „Schulreife“ besitzen und es Unterschiede zwischen den Bundesländern Österreichs gibt. Zusammenfassend ergibt sich die Schlussfolgerung, dass der Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule auf die Kooperation aller Fachkräfte und Instanzen angewiesen ist.*

Einleitung

Der Schuleintritt ist oft nicht der erste Übergang, den Kinder und ihre Familien erleben. Die meisten Kinder haben davor bereits andere elementarpädagogische Bildungseinrichtungen besucht und so ihre ersten Transitionserfahrungen gesammelt. Eine feinfühlig eingewöhnung in die erste außer-

häusliche Bildungseinrichtung kann eine gute Basis für den Übergang vom Kindergarten in die Schule darstellen. Durch die vorangegangene, effektiv gemeisterte Transition können Kinder und ihre Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule auf daraus gewonnene Ressourcen und Kompetenzen zurückgreifen, um diese neue Herausforderung zu bewältigen (Schmuck & Parz-Kovacic, 2015). Die pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Schule steuern den Übergangsprozess. Hierbei ergeben sich für die Pädagog*innen nicht nur kindbezogene Herausforderungen, sondern auch Herausforderungen in der Elternarbeit, in der Kooperation mit der anderen Einrichtung sowie organisatorische Besonderheiten. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit dem Titel „Übergang vom Kindergarten in die Schule – Transitionsprozess als pädagogische Herausforderung“ wurden diese Herausforderungen anhand einer Mixed-Methods-Studie beleuchtet. Bevor die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt werden, folgt ein Abriss des theoretischen Hintergrundes, der für die Betrachtung des Thema Übergang herangezogen wurde. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über bereits in Österreich durchgeführte Maßnahmen und Studien an.

Gatekeeper beeinflussen den Transitionsprozess

Das Thema „Übergänge“ wurde in zahlreichen Forschungsprojekten aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Griebel & Niesel (2017) zeigen die verschiedenen Wurzeln der Transitionstheorien auf, u.a. die von Kurt Lewin. Für ihn ist das menschliche Leben von sozialen Weichenstellungen geprägt, die durch Entscheidungsträger*innen, sogenannte „Gatekeeper“, beeinflusst werden. So wird die Transition im Bildungssystem von vier verschiedenen „Gatekeeper-Typen“ beeinflusst: erstens durch Familie und Freunde, zweitens durch pädagogische Fachkräfte und die anderen Kinder in der jeweiligen Einrichtung, drittens durch Vertretungen der Einrichtungen und viertens durch interdisziplinäre Fachkräfte

(Griebel & Niesel, 2017). Die Theorie nach Kurt Lewin unterstreicht, wie wichtig alle Beteiligten im Übergangsprozess sind.

Bei der Moderation des Übergangsprozesses haben laut Hollerer (2014) die Leitung von Gruppen und Klassen des Kindergartens und der Grundschule, aber auch Träger bis hin zu gesetzgebenden Körperschaften eine besondere Bedeutung. Pädagog*innen gehen in ihrer Leitungsfunktion auf das Kind und seine individuelle psycho-physische Entwicklung ein, um es an seinem individuellen Entwicklungsstand abzuholen. Sie nehmen darüber hinaus das Familiensystem des Kindes wahr. Dieses muss die gesellschaftlich geforderten Veränderungen mittragen und bringt seine individuellen Erfahrungen mit Institutionen und Transitionen mit. Die gesetzlichen und spezifischen Vorgaben beider Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Schule) müssen von den Fachkräften berücksichtigt und umgesetzt werden. Dennoch gibt es laut Hollerer (2014) auf jeder Leitungsebene Gestaltungsmöglichkeiten für den Transitionsprozess sowohl innerhalb (=intrainstitutionell) als auch zwischen den verschiedenen Institutionen (=interinstitutionell). Den Trägern und gesetzgebenden Körperschaften wird auf der intrainstitutionellen Ebene die Aufgabe zuteil, die Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen bereit zu stellen, die es für Konzeptentwicklung und die mittel- und langfristige Planung benötigt. Ausbildungs- und Begleitsysteme sind dafür neu zu entwickeln (Hollerer, 2014).

Transition: Entwicklung und Forschung in Österreich

Den Beginn vieler Kooperationen sieht Geißler (2014) in Verbindung mit Sprachförderungsmaßnahmen. Durch die § 15a-Vereinbarung wurde im Jahr 2008 ein Maßnahmenbündel initiiert, um Sprachschwierigkeiten frühzeitig zu erfassen und diesen mit gezielter Förderung entgegenzuwirken (Geißler, 2014).

Um die im Bildungsrahmenplan geforderte Vernetzung in Hinblick auf Transitionen zwischen den Einrichtungen Kindergarten und Schule em-

pirisch zu belegen, wurde in der Steiermark eine Onlinebefragung von 834 Pädagog*innen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass es bis zu fünfmal jährlich zu Kooperationen kommt und es erkennbare Unterschiede zwischen Stadt und Land sowie zwischen Elementar- und Grundschulpädagog*innen gibt (Hollwöger et al., 2014).

Ein Kärntner Schulversuch aus dem Schuljahr 2011/12 zeigt auf, was für einen harmonischen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule benötigt wird: Ein motiviertes und engagiertes Team an Pädagog*innen in beiden Bildungsinstitutionen sowie eine gute Beziehungsqualität zwischen den Fachkräften, Schulkindern und Eltern bilden die Basis. Ein gemeinsamer „Lernbegriff“ wird ebenso benötigt wie eine gemeinsame Sprache in Bezug auf pädagogische und didaktische Inhalte. Es braucht räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen, welche auf Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden können, eine strukturierte und vorbereitete Lernumgebung sowie Praxisreflexion (Strauß & Müller, 2014).

Anhand der Erstellung und Erprobung unterschiedlicher Übergangskonzepte konnten in Österreich wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Beispielsweise wird aus der Umsetzung des Campusmodells Wien 10 ersichtlich, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Einrichtungen die Haltung der Pädagog*innen positiv beeinflusst. Besondere Herausforderungen für die Kooperation ergeben sich durch eingeschränkte Rahmenbedingungen (z. B. Personalmangel), beschränkte räumliche Gegebenheiten sowie finanzielle und zeitliche Einschränkungen. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen schaffen Treffpunkte und Austauschmöglichkeiten, wodurch gegenseitige Wertschätzung möglich wird. Eine besondere Rolle kommt den Leitungen im Transitionsprozess zu: Sie brauchen eine Vision und die Kraft, Rahmenbedingungen zu schaffen und müssen Kooperation vorleben (Atzesberger & Stolba, 2014).

Auf Bundesebene wurden in den vergangenen Jahren einige Maßnahmen initiiert. Diese reichen vom verpflichtenden Kindergartenjahr über die Erstellung und Einführung des Bildungsrahmen-

plans bis hin zur Schuleingangsphase Grundstufe I, die im Volksschullehrplan Einzug gehalten hat. Es wurden Modellprojekte durchgeführt. So ist beispielsweise dem Evaluierungsprojekt „Schuleingangsphase plus“ der Steiermark zu entnehmen, dass es keine ausreichenden gesetzlichen Rahmenbedingungen gibt und der Kindergarten meist nicht als Bildungseinrichtung gesehen wird. Die Kooperation wird stark durch organisatorische und rechtliche Hindernisse sowie durch Statusunterschiede der Berufsgruppen behindert (Reicher-Pirchegger, 2014).

Mit der Grundschulreform 2016/17 nimmt dies zumindest formal ein Ende, da es nun österreichweit gesetzliche Rahmenbedingungen gibt. Im Ausführungserlass, der im Schulrechtsänderungsgesetz (BGBl I Nr. 56/2016) verankert ist, werden Kindergarten und Grundschule als gemeinsamer Bildungsraum beschrieben. Ebenso wird darüber der förderbezogene Datenaustausch geregelt. Die im Kindergarten gewonnenen Erkenntnisse über die Entwicklungssituation eines Kindes sollen von den Erziehungsberechtigten bei der Schuleinschreibung des Kindes vorgelegt werden (siehe BGBl Nr. 76/1985 in der Fassung vom 03.12.2020 unter § 6 Abs. 1a).

Mit der Erstellung eines Konzeptes für den Übergang vom Kindergarten in die Schule wurden das Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung und das BIFIE (2016) betraut. Das Konzept liegt nun für ganz Österreich in Form des Leitfadens „Schülerinnen/Schülereinschreibung Neu – Leitfäden zur Grundschulreform“ vor.

Mixed-Methods-Studie zur Erfassung der pädagogischen Herausforderung in der Übergangsgestaltung

Fragestellung

Anhand der Mixed-Methods-Studie (einer Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden) wurde folgender Frage nachgegangen: Welche Herausforderungen ergeben sich für Pädagog*innen im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule und in der Umsetzung der vorliegenden Transitionskonzepte?

Erhebungsinstrumente¹

Leitfadeninterviews – Qualitative Erhebung und Auswertung

Für die qualitative Erhebung wurden Leitfadeninterviews mit zwei Elementarpädagoginnen und zwei Grundschulpädagoginnen in den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien im Jahr 2016 geführt. Es wurde darauf geachtet, dass jeweils eine der Pädagoginnen aus einer ländlichen (2) bzw. einer städtischen (1) Umgebung stammt. 2017 fand ein weiteres Leitfadeninterview mit einer Pflichtschulinspektorin statt. Dieses zielte darauf ab, eine übergeordnete Sichtweise zum Thema zu erhalten, da die Interviewpartnerin bei der Erstellung und Implementierung eines Übergangskonzeptes mitgewirkt hatte. Die Auswertung fand mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz statt (Lins, 2018). Es wurden vier Hauptkategorien mit folgenden Subkategorien gebildet:

- Herausforderungen in Bezug auf das Kind (Subkategorien: Kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit Schulreife; Emotionale Entwicklung; Körperliche bzw. Motorische Entwicklung)
- Herausforderung in der Elternarbeit
- Herausforderung in der Kooperation mit der anderen Einrichtung
- Herausforderung in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten (Subkategorien: Besonderheiten der Schule; Besonderheiten des Kindergartens) (Lins, 2018, S. 17–23)

Fragebogenumfrage bei Pädagog*innen – Quantitative Erhebung und Auswertung

Die quantitative Erhebung fand ebenso in den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg und Wien statt. Hierfür wurden 30 Fragebögen zu gleichen Teilen an Elementarpädagog*innen und Grundschulpädagog*innen verteilt, um folgende Hypothesen zu überprüfen (Lins, 2018):

Hypothese 1: Den Pädagog*innen ist nicht bekannt, dass ein bundesweites Übergangskonzept besteht.

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

Hypothese 3: Der Transitionsprozess wird durch fehlende Rahmenbedingungen beeinflusst.

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

Hypothese 5: Die Übergangsgestaltung ist vom Bundesland abhängig (Lins, 2018, S. 15).

In der quantitativen Erhebung wurde dem Aspekt nachgegangen, ob die Herausforderungen im städtischen bzw. ländlichem Umfeld überwiegen und ob es Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mittels einfaktorierter ANOVA kombiniert mit Post-hoc-Test durch das Computerprogramm SPSS (Software zur statistischen Datenanalyse) (Lins, 2018).

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Auswertung zur Subkategorie „Kognitive Entwicklung des Kindes verbunden mit Schulreife“ verdeutlicht, dass kein einheitliches Bild von kognitiver Entwicklung oder von Schulreife besteht, weder innerhalb einer Fachgruppe noch fachgruppenübergreifend. Jede Pädagogin empfindet etwas anderes als bedeutsam. Beispielsweise zählt Elementarpädagogin (1) kindliche Fähigkeiten im motorischen, emotionalen Bereich, die Fähigkeit der optischen Differenzierung sowie das Bestehen in der Gemeinschaft, das Sich-Trennen-Können von den Eltern als Grundvoraussetzung für das Kind für einen positiven Schuleinstieg auf. Für Grundschulpädagogin (1) sind grundlegende selbständige Tätigkeiten, wie beispielsweise das Anziehen, das Aufräumen der eigenen Kleidungsstücke und Vorbereitung der eigenen Arbeitsmittel die Basis für Schulreife (Lins, 2018).

In der Subkategorie „Emotionale Entwicklung“ sind sich die Elementarpädagoginnen einig: Im Übergangsprozess geht es für die Kindergartenkinder darum, Selbstbewusstsein aufzubauen. Die Grundschulfachkräfte gewichten hier unterschiedlich. Für die Grundschulpädagogin (1) sollten Kinder das Bewusstsein für verpflichtende Aufgaben mitbringen. Grundschulpädagogin (2) nimmt Unterschiede in der emotionalen Entwicklung wahr, welche durch

Geschwisterkinder, Geschlecht, die Trennung von der Mutter, Sprachschwierigkeiten oder Migration beeinflusst werden können (Lins, 2018).

Bei der Kategorie „Herausforderungen in der Elternarbeit“ wurde der Fokus in der Auswertung des Interviewmaterials nicht nur auf die Gestaltung der Elternarbeit in den beiden Bildungsinstitutionen gelegt, sondern ebenso auf die Wahrnehmung elterlicher Bedürfnisse und Partizipationsmöglichkeiten. Nur aus dem Interview mit Grundschulpädagogin (1) wird ersichtlich, dass elterliche Bedürfnisse von der Pädagogin wahrgenommen werden. Dabei thematisiert sie die Abnabelung und Verabschiedung zwischen Eltern und Kindern sowie die Erwartungen, dass Kinder bestimmte Fähigkeiten bereits in die Schule mitbringen sollen, darunter Fähigkeiten, die teilweise Stressauslöser für Eltern werden können. Sie betont, dass es eine Verständigung darauf benötigt, dass es ein gemeinsamer Weg, von Eltern, Kindern und Pädagoginnen ist und die Ziele gemeinsam erreicht werden. Alle anderen Äußerungen der interviewten Pädagoginnen beziehen sich auf den Wunsch nach Weiterbildungen, um ihre Kompetenzen im Umgang mit Eltern bzw. für Elterngespräche zu verbessern und erweitern zu können.

Bezüglich der „Herausforderungen in der Kooperation mit der anderen Einrichtung“ wurden die Aufgabenverteilung und Verantwortungsübernahme in den Fokus genommen. Dabei wurde beleuchtet, wer auf wen zugeht, damit die Kooperation zwischen den Einrichtungen jährlich beginnt, wie dabei der Austausch zwischen den Berufsgruppen stattfindet sowie welche Erwartungen die Fachkräfte dabei an die andere Berufsgruppe haben. Dem Interview mit der Pflichtschulinspektorin ist zu entnehmen, dass es die Aufgabe der Schulleitung ist, auf die Fachkräfte im Kindergarten zuzugehen. Bei einigen Volksschulen bedeutet dies die Kontaktaufnahmen mit mehreren Kindergärten. In diesen Fällen sollten die Lehrpersonen der zukünftigen ersten Klassen zur Entlastung mitwirken. Dies scheint jedoch noch nicht überall verankert zu sein, denn nur Elementarpädagogin (2) schildert dies und merkt an, dass es dadurch jährlich eine Ungewissheit bezüglich der Zusammenarbeit gebe, da nicht immer alle Lehrpersonen die Bereitschaft

dazu haben. Anhand der Interviews wird deutlich, dass die Kooperation zwischen den Einrichtungen sehr stark von den jeweiligen Personen abhängt. Die Ausführungen der Pflichtschulinspektorin verdeutlichen, dass es die enge Zusammenarbeit mit der jeweiligen Landesregierung benötigt, um rechtliche, organisatorische und personelle Angelegenheiten zu klären. Nur so können die benötigten Rahmenbedingungen für die Kooperation geschaffen werden. Des Weiteren wird deutlich, wie abhängig die Kooperation auch vom Informationsfluss ist. Hier sieht die Pflichtschulinspektorin die Herausforderung im Informationsfluss zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen der angehenden ersten Klassen. Die Informationen über die einzelnen Kinder, welche die Schulleitungen vom Fachpersonal des Kindergartens erhalten, sollten bei den betreffenden Lehrpersonen ankommen. Dies ist besonders an all jenen Schulen wichtig, an denen die Übergangskooperation allein von der Leitung durchgeführt wird. Das Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Informationen ist auf Seite der Lehrpersonen zu schärfen. Diese Informationen bilden die Basis für ihre Arbeit.

Die Herausforderungen in Bezug auf die organisatorischen Besonderheiten liegen in der Volksschule bei der Einschätzung der Schulreife, der örtlichen Lage der Einrichtungen und der Anzahl der Kindergärten, welche im Einzugsgebiet einer Volksschule liegen. Aus Sicht der Pflichtschulinspektorin ergab sich für die übergeordnete Instanz die Herausforderung der Honorierung des zusätzlichen Aufwandes der Lehrkräfte. Die Erhöhung des Stundenausmaßes führte zu einem höheren Personalaufwand, und dementsprechend galt es, Lehrkräfte dafür zu finden.

Die Besonderheiten des Kindergartens umfassen einerseits die Feststellung der kindlichen Fähigkeiten und Kompetenzen anhand von Checklisten und Beobachtungsbögen, andererseits schildert Elementarpädagogin (1), dass es in einem Jahr ein detailliertes Übergangskonzept gab und im nächsten wiederum keines. Mit dem Wegfall des Konzeptes gingen auch die Ressourcen für die Übergangsgestaltung verloren. In der Einrichtung von Elementarpädagogin (2) gibt es kein Übergangskonzept. Diese Interviews weisen darauf hin,

dass die Ressourcenfrage im Kindergarten auf Landesebene noch nicht geklärt ist. Dies scheint jedoch auf höherer Ebene nicht wahrgenommen zu werden, denn die Pflichtschulinspektorin erklärt, dass aus ihrer Sicht die rechtliche Unsicherheit bezüglich der Informationsweitergabe die größte Herausforderung des Kindergartens war und dies durch die Gesetzesänderung nun geklärt sei (Lins, 2018).

Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die Überprüfung der Hypothese 1, Bekanntheit des bundesweiten Übergangskonzeptes ergab, dass 13 von 22 Elementarpädagog*innen ein selbst entwickeltes Konzept umsetzen, dies tun ebenso 16 von 19 Grundschulpädagog*innen. Nur eine teilnehmende Person aus dem Kindergartenwesen verwendet ein von Träger/Erhalter vorgegebenes Konzept.

Hypothese 2 beschäftigte sich mit der Kooperationsbereitschaft der Fachgruppen. Hier konnte unter Anwendung der ANOVA kein signifikanter Unterschied zwischen den Bundesländern oder zwischen Stadt und Land festgestellt werden.²

Bei der Überprüfung der dritten Hypothese konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Bundesländern bzw. städtischem oder ländlichem Umfeld gefunden werden.

Die Hypothesen 4 und 5 befassten sich mit der Übergangsgestaltung im städtischen und ländlichen Umfeld sowie Bundesland. Hierbei ergab die Überprüfung mittels ANOVA einen signifikanten Unterschied zwischen den Berufsorten ($p=0,024$) und im Hinblick auf die Unterstützung durch ein vorliegendes Konzept ($p=0,019$). Der Post-Hoc-Test verdeutlicht den Unterschied zwischen den Bundesländern. Der größte Unterschied besteht zwischen Vorarlberg und Wien mit $p=0,04$. In allen anderen Bereichen konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Somit konnten die Hypothesen 1 bis 4 nicht bestätigt werden, jedoch Hypothese 5 ist zutreffend: Die Übergangsgestaltung ist vom Bundesland abhängig (Lins, 2018).

Fazit

Die Herausforderungen im Übergang vom Kindergarten in die Schule sind für die pädagogischen Fachkräfte der beiden Bildungsinstitutionen sehr vielfältig und werden noch verstärkt durch organisatorische Besonderheiten und unterschiedliche Herangehensweisen. Die Ergebnisse aus der Mixed-Methods-Studie verdeutlichen, dass die Kommunikation und der Informationsfluss zwischen den pädagogischen Fachkräften durch fehlende gemeinsame Definitionen von z. B. „Schulreife“ nicht erleichtert werden und daher Missverständnisse vorprogrammiert sind und zu Verunsicherung und Stress auf Elternseite führen können. Es wird auch verdeutlicht, dass es immer noch große strukturelle Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule gibt. Während für das Schulwesen weiterhin zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Übergangsgestaltung bereitgestellt werden, scheint dies für das Kindergartenwesen nur für die Zeit der Pilotprojekte der Fall gewesen zu sein. Ob hier nur der Informationsfluss zwischen den verschiedenen Instanzen ins Stocken geraten ist, ist unklar. Fakt ist, dass im Elementarbereich die zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen für die Übergangsgestaltung teilweise noch nicht geschaffen worden sind. Durch die qualitativen Ergebnisse wird deutlich, dass die Eltern bei der Übergangsgestaltung noch zu wenig wahrgenommen werden bzw. auf Seiten der Pädagoginnen eine gewisse Unsicherheit besteht, da alle Befragten den Wunsch nach Weiterbildung äußern.

Schlussendlich stellt sich auch die Frage, wie Pädagog*innen beider Bildungseinrichtungen die bereitgestellten Leitfäden wahrnehmen, so dass beispielsweise eine gemeinsame Definition von „Schulreife“ geprägt und ein gemeinsamer Konsens darüber entwickelt werden kann, welche Fähigkeiten ein Kind vor dem Schuleintritt erlangen muss (siehe dazu Charlotte Bühler Institut & BIFIE 2016, S. 7–19 oder Schulreifeverordnung BGBl II Nr. 300/2018). Dafür müssen für die Fachkräfte beider Bildungsinstitutionen Strukturen für einen laufenden Austausch über kindliche Spiel- und Lernprozesse geschaffen werden. Die Ausführungen der Interviewpartnerinnen machen die bestehende Kooperationsbereitschaft deutlich. Es besteht dringender Klärungsbe-

darf, ob nicht auch Elementarpädagog*innen die Übergangsgestaltung einleiten dürfen, wenn die Schulleitung ihrer Pflicht nicht nachkommt. Des Weiteren müssen Richtlinien entwickelt werden, welche anderen Möglichkeiten zur Einleitung der Übergangsgestaltung herangezogen werden können, damit der Start der Übergangsbegleitung nicht von einer einzigen Person abhängig gemacht wird.

Zu guter Letzt bedarf es auch eines Konzeptes für die Elternarbeit. Die Interviewauswertung zeigt, dass „Elternarbeit“ bisher nur ein Randthema ist. Die Wahrnehmung der Eltern mit ihren Themen und Bedürfnissen als wichtige „Gatekeeper“ im Übergangsprozess muss gefördert werden. Eltern benötigen, um ihre Verantwortung wahrnehmen zu können, alle relevanten Informationen zum Übergang, zur Schulfähigkeit und für Fördermöglichkeiten, denn das Gelingen des Transitionsprozesses vom Kindergarten in die Schule ist auf die Kooperation aller „Gatekeeper“ angewiesen.

Endnoten

¹ Da die Datenerhebung im Rahmen einer Bachelorarbeit erfolgte, was eine starke zeitliche Einschränkung bedeutet, könnte argumentiert werden, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Werden Sie jedoch mit anderen umfangreicheren österreichischen Studien verglichen, weichen die Ergebnisse jedoch nicht stark von diesen ab, sondern ergänzen bzw. bestätigen diese.

² Das Ergebnis der Hypothese 4 könnte auf die Rücklaufquote der Fragebögen in Bezug auf Stadt und Land zurückzuführen sein. Eine Definition von „Stadt“ und „Land“ bei der Erstellung des Messinstrumentes „Fragebogen“ könnte zu anderen Ergebnissen führen.

Literatur

Atzesberger, S. & Stolba, B. (2014). Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und -pädagogen in Kooperation. Den Alltag auf Augenhöhe zwischen Herausforderungen und Chancen gestalten. Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle, 5–6, 438–444.

Charlotte Bühler Institut & BIFIE (2016). Schülerinnen/ Schülereinschreibung NEU. Leitfäden zur Grundschulreform. Band 4. Verfügbar unter <http://www.charlottebuehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Sch%C3%BClerInneneinschreibung-BMB-final-2016.pdf>

Geißler, C. (2014). Sprachliche Heterogenität als Ressource am Übergang vom Kindergarten in die Schule? Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle, 5-6, 405-412.

Griebel, W. & Niesel, R. (2017). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (4. Aufl.). Cornelsen.

Hollerer, L. (2014). Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Kindergarten und Schule. In B. Koch (Hrsg.), Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. (1. Aufl., S. 383-391). KiTa aktuell.

Hollwöger, U., Karner, E. & Teppan, V. (2014). Gemeinsam Brücken bauen. Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule. Transitionsansätze und Kooperationsmodelle, 5-6, 423-428.

Lins, R. (2018). Übergang vom Kindergarten in die Schule. Transitionsprozess als pädagogische Herausforderung (Bachelorarbeit). Fachhochschule Campus Wien.

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

Schmuck, I. & Parz-Kovacic B. (2015). Bildungsweg von Kindern oder Bildung von Anfang an. Transition vom Kindergarten in die Schule. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte (S. 23-31). Leykam.

Strauß, S. & Müller, S. (2014). „Hurra, wir lernen gemeinsam!“ Ein erweitertes Eingangsmodell zur positiven Un-

terstützung von unterschiedlichen Entwicklungsphasen von fünf- bis achtjährigen Kindern auf Kooperationsbasis Übungskindergarten – Praxisvolksschule. Erziehung & Unterricht. Elementarpädagogik. Positionierung und Professionalisierung. Nahtstelle Kindergarten: Grundschule Transitionsansätze und Kooperationsmodelle, 5-6, 430-436.