



# MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## **Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung**

Eine Mixed-Methods Studie

verfasst von / submitted by

**Victoria Wlaschitz, BA**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Master of Arts (MA)**

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift

## **Abstract (Deutsch)**

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist eine der bedeutsamsten Transitionen im Leben junger Menschen. Kinder mit Behinderungen sind in dieser sensiblen Phase beträchtlich gefährdet. Für sie ist ein gelungener Übergang daher von besonderer Bedeutung. Die vorliegende Masterarbeit gibt Einblick in Unterstützungen für die Transition vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung. Augenmerk wird vor allem auf die professionelle Ebene der Transitionsgestaltung gelegt, wie etwa die Entwicklung übergreifender Bildungsziele von Kindergarten und Schule sowie die Anwendung von gemeinsamen pädagogischen und lernmethodischen Aspekten. Dazu wurden Fragebögen und Leitfadeninterviews erstellt und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass es in (Nieder-)Österreich bereits eine Vielzahl an Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung gibt. Diese umfassen auf der personellen Ebene den Einsatz von Stützkräften und sonderpädagogischem Personal sowie die Vernetzung mit beispielsweise Therapeutinnen und Therapeuten. Auf materieller Ebene werden unterschiedliche Stützleistungen in Form von Hilfsmitteln angeboten, wie etwa spezielles Fördermaterial oder technische Behelfe. Derzeit noch nicht ausreichend ausgeschöpft werden Unterstützungen organisatorischer Art. Dazu gehören in erster Linie von Kindergarten und Schule gemeinsam entwickelte Transitionskonzepte.

## **Abstract (Englisch)**

The shift from kindergarten to school is one of the most significant transitions in the life of young children. Students with disability are especially vulnerable during this sensitive period. Therefore, a successful transition is extremely important. This paper presents an in-depth view of supportive measures regarding the transition from kindergarten to school for children with disability. Special attention is given to transition methods and practices on a professional level such as the combined effort of both educational entities to implement common objectives and educational as well as methodological aspects. For this reason, interviews and questionnaires were prepared and conducted. Results show, that there is a wide range of supportive measures regarding the transition from kindergarten to school for children with disability in (Lower-)Austria. Assistance is provided by deploying special educational needs staff and additional helpers as well as utilizing an interdisciplinary network. Provision such as supportive material and devices respectively aids and appliances are successfully used in transition periods. However, there is a lack of collaboration between both kindergarten and school on a structural level. One of the main concerns hereby is the implementation process of special transition programs and practices.

## **Vorwort**

Anlass für die Wahl des Themas meiner Masterarbeit sind meine Ausbildung zur Sonderschullehrerin und meine beruflichen Erfahrungen sowohl im sonderpädagogischen Zentrum in Wien als auch im Kindergarten an der Deutschen Schule Abu Dhabi. Als Vorschulerzieherin, stellvertretende Kindergartenleitung und Mitglied der Arbeitsgruppe „Übergang Vorschule - Grundschule“ ist mir deutlich geworden, dass der Kindergarten und die Schule zwar wertvolle Arbeit leisten, aber im Bereich Transition kaum Begleitung und Unterstützung angeboten wird, auch nicht für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Teilnahme am Seminar „Diagnostik, Rehabilitation und Therapie bei speziellem Erziehungs-, Bildungs- und Hilfebedarf. Inklusion im Kindergarten“ im Wintersemester 2018 an der Universität Wien und in weiterer Folge die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA) eröffnen mir nun die Möglichkeit, in diesem Bereich wissenschaftlich tätig zu sein.

Ziel meines Forschungsvorhabens ist es, einen Einblick in Unterstützungen für die Transition vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung zu geben. Dabei wird vor allem auf die professionelle Ebene der Transitionsgestaltung Augenmerk gelegt. Kompetenzen von Kindergärten und Schulen, wie etwa übergreifende Bildungsziele, pädagogische und lernmethodische Aspekte, individuelle Förderung, Zusammenarbeit, Fort- und Weiterbildungsangebote, Einbeziehung der Eltern, Kommunikations- und Kooperationsmodelle, wie Griebel und Niesel (2017) sie beschreiben, sollen ermittelt und dargestellt werden. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 129f) Die kooperative Gestaltung der Transition vom Kindergarten in die Schule mit dem Schwerpunkt Kinder mit Behinderungen ist das zentrale Thema.

## **Dank**

Es ist mir ein Anliegen, allen zu danken, die mich während meines Studiums begleitet und mich in der Erarbeitung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Mein Dank gilt ganz besonders Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer, dem wissenschaftlichen Betreuer und Begleiter dieser Arbeit, der es mir ermöglichte, an diesem Themengebiet wissenschaftlich zu arbeiten.

Ein besonderes Dankeschön möchte ich auch Frau Stundner und Frau Mag. Tellian aus der Kindergartenabteilung der niederösterreichischen Landesregierung aussprechen, die durch ihre Kooperation und Organisation die reibungslose Datenerhebung ermöglichten.

Ein weiteres Dankeschön gilt allen KindergarteninspektorInnen, KindergartenleiterInnen, KindergartenpädagogInnen und SonderkindergartenpädagogInnen, die durch ihre Beiträge die praktische Arbeit im Transitionsprozess zum Ausdruck gebracht haben. Sie tragen einen wesentlichen Teil zu dieser Masterarbeit bei.

An dieser Stelle möchte ich aber auch besonders meiner Familie danken, die mich mit viel Geduld und positivem Zuspruch in meinen Vorhaben unterstützt und ermutigt hat.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>8</b>
<b>Begriffsklärung.....</b>	<b>14</b>
<b>Theoretische Grundlagen zum Übergang.....</b>	<b>17</b>
<b>1. Modelle und Theorien zu Übergängen .....</b>	<b>17</b>
1.1 Grundlagen der Transitionsforschung .....	17
1.1.1 Anthropologische Grundlagen .....	17
1.1.2 Soziologische Grundlagen .....	18
1.1.3 Psychologische Grundlagen.....	19
1.1.4 Pädagogische Grundlagen.....	20
1.2 Bedeutende theoretische Perspektiven .....	21
1.2.1 Soziologisch-anthropologische Theorierichtung .....	21
1.2.1.1 Ökosystemisches Modell .....	22
1.2.1.2 Ecological and Dynamic Model of Transition .....	23
1.2.2 Entwicklungspsychologische Theorierichtung.....	24
1.3 Aktuelle Transitionsforschung – mit Blick auf Bildungsübergänge.....	26
<b>2. Übergänge innerhalb des Bildungssystems.....</b>	<b>29</b>
2.1 Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule .....	29
2.1.1 Die Transition für Kinder mit Behinderung .....	32
2.1.2 Die Transition unter der Perspektive der Inklusion.....	35
<b>3. Die kooperative Transitionsgestaltung von Kindergarten und Volksschule .....</b>	<b>39</b>
3.1 Die Kooperation von Kindergarten und Volksschule .....	39
3.2 Formen und Niveaus der Zusammenarbeit .....	41
3.3 Kooperationen – Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung.....	42
3.4 Best-Practice Beispiele.....	46
3.4.1 The National Center for Early Development & Learning (NCEDL) Kindergarten Transition Project .....	46
3.4.2 Verbundprojekt „TransKiGs“ - Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs .....	49
3.4.3 ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule.....	50
3.4.4 Fallstudie: Mit der Verschriftlichung von Kooperationsvereinbarungen Verantwortlichkeit, Struktur und Verbindlichkeit schaffen (entstanden im Rahmen der bundesweiten Netzwerkprojekte – „Netzwerk Sprachförderung“ und „Netzwerk Kindergarten–Volksschule“) .....	51

<b>Der Kontext (Nieder-)Österreich .....</b>	<b>56</b>
<b>4. Der Übergang mit Blick auf die Organisationen Kindergarten und Schule .....</b>	<b>56</b>
4.1 Der Kindergarten in (Nieder-)Österreich .....	56
4.1.1 Die gesetzlichen Grundlagen .....	57
4.1.2 Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale des Kindergartens .....	61
4.1.3 Das letzte Kindergartenjahr.....	64
4.2 Die Schule in (Nieder-)Österreich .....	68
4.2.1 Die gesetzlichen Grundlagen.....	71
4.2.2 Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale der Primarschulen (Volksschule und Sonderschule).....	73
4.2.3 Die Schuleingangsphase .....	76
<b>5. Die Kooperation von Kindergarten und Primarschulen in (Nieder-)Österreich .....</b>	<b>79</b>
5.1 Formen der Kooperation .....	79
5.2 Kooperationen – Unterstützungen für Kinder mit Behinderung .....	81
5.3 Best-Practice Beispiele.....	82
5.3.1 Arbeitsgruppe „Schuleingangsphase“ .....	83
5.3.2 Kooperationsprojekt an der Nahtstelle Kindergarten/Schule in Maria Enzersdorf.....	83
<b>Empirische Bestandsaufnahme zu Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung in Niederösterreich .....</b>	<b>85</b>
<b>6. Darstellung des methodischen Vorgehens.....</b>	<b>85</b>
6.1 Forschungsdesign .....	86
6.1.1 Datenerhebung .....	86
6.1.2 Datenauswertung.....	88
6.1.2.1 Schritt 1 - Festlegung des Materials.....	89
6.1.2.2 Schritt 2 - Analyse der Entstehungssituation .....	90
6.1.2.3 Schritt 3 - Formale Charakteristika des Materials.....	90
6.1.2.4 Schritt 4 - Richtung der Analyse.....	91
6.1.2.5 Schritt 5 - Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung .....	91
6.1.2.6 Schritt 6 - Bestimmung der Analysetechnik .....	92
6.1.2.7 Schritt 7 - Definition der Analyseeinheiten .....	94
6.1.2.8 Schritt 8 - Analyse des Materials und Interpretation .....	97
6.1.3 Zusammenführung der Daten .....	97
6.1.4 Interpretation der Ergebnisse .....	98
<b>7. Auswertung der Daten .....</b>	<b>99</b>
7.1 Interviews .....	99
7.2 Fragebögen .....	102

<b>8. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>104</b>
8.1 Qualitative Datenergebnisse .....	104
8.1.1 Kategorie (a) Organisatorische Elemente.....	104
8.1.2 Kategorie (b) Berücksichtigung aller Kontexte und Akteurinnen bzw. Akteure .....	116
8.1.2.1 Akteurinnen und Akteure .....	116
8.1.2.2 Kontexte.....	121
8.1.3 Kategorie (c) Unterstützungen (für Kinder mit Behinderung).....	126
8.1.4 Kategorie (d) Schulvorbereitende Maßnahmen.....	130
8.1.5 Kategorie (e) Ressourcen im Übergang.....	136
8.1.6 Kategorie (f) Kooperation zwischen Kindergarten und Schule.....	144
8.1.7 Kategorie (g) Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang.....	149
8.1.8 Kategorie (h) Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Transition.....	151
8.1.9 Kategorie (i) Annahme des (Unterstützungs-) Angebotes.....	154
8.2 Quantitative Datenergebnisse.....	158
8.3 Integration .....	178
8.3.1 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Schulvorbereitung .....	178
8.3.2 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung.....	180
8.3.3 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Bildungspartnerschaft bzw. Kooperation .....	181
8.3.4 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Annahme des (Unterstützungs-) Angebotes .....	184
8.3.5 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich zusätzliches Unterstützungsnetzwerk .....	184
<b>9. Interpretation der Ergebnisse und Diskussion</b> .....	<b>187</b>
9.1 Kritische Elemente der Transition.....	187
9.2 Berücksichtigung aller Akteurinnen und Akteure, die am Übergang beteiligt sind.....	193
9.3 Übergangskonzepte und Transitionsprogramme, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet sind .....	195
9.4 Das funktionierende Unterstützungsnetzwerk.....	198
9.5 Kooperationsstrukturen zwischen Systemen .....	202
<b>Zusammenfassung/Conclusio</b> .....	<b>206</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>209</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>215</b>

# Einleitung

Kinder wachsen heute in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft auf, die fortwährenden Veränderungen unterworfen ist. Dies führt dazu, dass sie im Laufe ihres Lebens eine Vielzahl von Übergängen erfahren, die einerseits Chancen bereitstellen und andererseits Herausforderungen darstellen können. (vgl. Fuchs 2016, S. 4) In der Politik, Praxis und Wissenschaft wird dem Phänomen Übergang daher viel Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 9). Der Erforschung von Übergängen innerhalb verschiedener Wissenschaftsdisziplinen als auch der bewussten Gestaltung von Übergängen in der Praxis kommt mithin eine große Gewichtung zu (vgl. Fuchs 2016, S. 4).

Speziell der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird global, von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Bildungsexpertinnen und -experten gleichermaßen, als bedeutendes Lebensereignis und signifikanter Faktor für die Bildungsbiographie wahrgenommen. Aus diesem Grund werden Bildungsübergänge und die Bewältigung von Bildungsübergängen aktuell häufig beforscht und untersucht. Dabei werden Übergangserfahrungen, Übergangsprogramme und Übergangspraktiken sowie Implementierungsmöglichkeiten erörtert und dargelegt. (vgl. Huser/Dockett/Perry 2016, S. 439)

Trotzdem ist für Forscherinnen und Forscher klar, dass hinsichtlich der Transition vom Kindergarten in die Schule durchaus noch Forschungsbedarf gegeben ist. So meint Margetts (2002): „While there is consensus about what constitutes an effective transition programme there is only limited research data measuring the relationship between transition programmes and children’s adjustment to school“ (Margetts 2002, S. 107). Auch Hanke (2011) merkt an, dass es in der Forschung notwendig sei, weitere Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Übergangskonzepten zu gewinnen, die eine erfolgreiche Bewältigung der Transition ermöglichen (vgl. Hanke 2011, S. 21).

In letzter Zeit haben Reformstrategien der europäischen Länder sich auf eine starke und gleichwertige Zusammenarbeit von vorschulischen Bildungseinrichtungen und Schulen konzentriert. Neben gemeinsamen und übergreifenden Bildungszielen von Kindergarten und Schule sowie der Kommunikation zwischen beteiligten Akteurinnen und Akteuren wird speziell die strukturelle Ebene der Kooperation als untersuchungsrelevant angesehen. (vgl. Oberhuemer 2004 & 2006 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 129f) Insbesondere die Autoren Skouteris, Watson & Lum (2012) betonen, dass es einer gründlichen und systematischen Erforschung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule bedarf. Für sie ist dabei einerseits relevant, wie eine erfolgreiche Zusammenarbeit erreicht werden kann, und andererseits, wie die Transition auf professioneller Ebene gestaltet wird, da diese Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder hat. (vgl. Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 84)

Forscherinnen und Forscher sind sich einig, dass „die Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Elternhaus in der Phase des Übergangs von der Kita zur Grundschule noch immer wenig entwickelt ist“ und „dass Angebote und Formen der Kooperation von Kita und Grundschule keine ausgeprägte Kooperationskultur aufweisen“ (Hanke & Hein 2010 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 170).

Im Allgemeinen bemüht sich die Transitionsforschung um Ergebnisse im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Schule bei normal begabten Kindern, jedoch ist die Transition für Kinder mit einer Behinderung aufgrund von Risikofaktoren weitaus komplexer. Für diese Kinder besteht eine erhöhte Belastungsgefahr ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 21ff) Die Komplexität dieser sensiblen Phase sollte daher intensiver beforscht werden, um daraus Strategien und Praktiken zu gewinnen, die den Übergang gerade für diese Kinder vereinfachen und erleichtern. Es ist notwendig, Faktoren zu ermitteln, die eine erfolgreiche Transitionsbewältigung ermöglichen. (vgl. Heebeler/Spiker 2016, S. 199f) Auch Siddiqua & Janus (2017) halten dazu Folgendes fest: „Currently, there is a lack of research evidence on factors contributing to a successful process of transition to school for [...] children with special needs“ (Siddiqua/Janus 2017, S. 567). McIntyre & Wildenger (2011) bestätigen ebenfalls den Mangel an empirischer Forschung hinsichtlich Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit einer Behinderung während der Transition. Sie sehen einen dringenden Bedarf, Untersuchungen durchzuführen, welche die Perspektiven der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess in den Blick nehmen. Die Autoren betonen immer wieder, dass es kaum Forschung im Bereich Transition und Behinderung gibt und es wichtig wäre herauszufinden, welche Übergangspraktiken für Kinder mit einer Behinderung erfolgsversprechend sind. Dies könnte ihrer Meinung nach über Studien der Beobachtung oder Interviews bereitgestellt werden. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 22ff)

Die Autoren Rous & Hallam (2012) legen besonderen Wert auf die interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation. Eine gute Zusammenarbeit und respektvolle Beziehung von Beteiligten ist ihrer Meinung nach unumgänglich, wenn der Übergang für Kinder mit einer Behinderung erfolgreich sein soll. Forschung in diesem Bereich ist jedoch kaum vorhanden und wird daher dringend benötigt. Weiters erkennen die beiden auch, dass aktuelle Untersuchungen sich wenig um den zeitlichen Faktor von Transitionspraktiken kümmern und es notwendig ist, diesen ebenfalls in die Forschung mitaufzunehmen (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 233ff).

Sowohl die internationale als auch die aktuelle Politik in Österreich und deren gesetzlich verankerten Bildungsleitlinien, wie etwa der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* oder die *Lehrpläne der Volks- und Sonderschule*, empfehlen und befürworten unterstützende Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Trotzdem ist nach wie vor eine Lücke

zwischen Theorie und Praxis erkennbar. (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 484) Speziell wenn es um die Gestaltung inklusiver Übergänge geht, die aufgrund des globalen Inklusionsgedankens immer häufiger gefordert werden, ist festzustellen, dass sowohl national als auch international die Forschung erst in den Anfängen ist (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 10ff). Konkrete Konzepte für inklusive Übergänge gibt es nicht, aber Albers & Lichtblau (2014) formulieren dazu folgende Notwendigkeiten: „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen übermäßig häufig Schwierigkeiten bei der Adaption an den schulischen Kontext und [...] benötigen daher eine besonders intensive Unterstützung innerhalb der Transition“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 26). „Eine weitere Schlüsselfunktion bei der erfolgreichen Gestaltung der Transition kommt der Kooperation der Systeme Kindertageseinrichtung und Schule zu; sie sollte eine Kernaufgabe der pädagogischen Arbeit sein“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 27). Die Autoren sehen demnach einen vermehrten Forschungsbedarf, der einzelne Aspekte wie etwa die Umsetzung der Inklusion im Übergang oder Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf im Übergang näher untersucht (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 26).

In Österreich gibt der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen* von 2009 vor, dass alle beteiligten Systeme – darunter der Kindergarten und die Schule – gemeinsam die Verantwortung für das Gelingen von Transitionen übernehmen. Dabei bildet die Vernetzung aller am Übergang Beteiligten die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs. Die Kooperation beruht auf regelmäßiger und gegenseitiger Information, Kommunikation und Partizipation. Die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung steht im Mittelpunkt. Es sollen anschlussfähige Bildungsprozesse ermöglicht werden, um die Kontinuität vom vorschulischen zum schulischen Bildungsbereich herzustellen. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Schule ist es, den Übergangsprozess zu begleiten und zu moderieren. Sie sollen regelmäßig Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme herstellen, indem sie institutionenübergreifende Aktivitäten planen und zu Gesprächen einladen. Weiters sollen sie Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen unterstützen und diese aktiv in die Gestaltung des Übergangs miteinbeziehen. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 22ff)

Auch die Niederösterreichische Landesregierung hat im Jahr 2010 schriftlich festgehalten, dass es in der gemeinsamen Verantwortung der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule liegt, durch Begleitung und Unterstützung der Kinder und deren Familien dafür zu sorgen, dass der Übergang positiv bewältigt werden kann. Weiters wird auf die Relevanz von besonderen Angeboten im letzten Kindergartenjahr und die notwendige pädagogische Aufmerksamkeit, Planung und Begleitung

während der Transition hingewiesen. Das Kind, die Eltern, die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulkinder sollen in die Kooperation miteingebunden werden. Kooperationsanlässe sollen mit Blick auf die Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die Kooperationspartnerinnen und -partner und die gesetzlichen Grundlagen und bildungspolitischen Empfehlungen geschaffen werden. Es wird vorgeschlagen, einen Kooperationskalender anzulegen, der die Zusammenarbeit zeitlich und inhaltlich strukturiert und verbindlich festlegt. Letztlich wird das Recht auf ein Übergangsgespräch thematisiert, um einen bestmöglichen Übergang vom Kindergarten in die Schule zu gewährleisten. (vgl. Land Niederösterreich 2010a, S.46ff)

Trotz einiger Projekte, die Kooperationen zwischen Kindergärten und Schulen beschreiben, evaluieren und befürworten, gibt es diesbezüglich keine verlässliche Forschung. Es fehlen zudem Untersuchungen zur Implementierung des *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans* und der gemeinsamen Verantwortung von Kindergarten und Schule für das Gelingen von Transitionen. (vgl. Smidt 2018, S. 628)

Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung werden in Österreich bis heute in keinen Bildungsplänen erwähnt und wissenschaftliche Untersuchungen dazu gibt es nicht.

Im Bereich Transition vom Kindergarten in die Schule ist durchaus Forschungsbedarf gegeben. Übergänge für Kinder mit Behinderungen werden weder national noch international ausreichend untersucht und Transitionskonzepte aus der Perspektive der Inklusion sind erst in den Anfängen.

Im Rahmen der Evaluationsstudie „Inklusion in Niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA), die sich zum Ziel gesetzt hat, die aktuelle Situation der Inklusion von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen in Niederösterreichischen Landeskindergärten zu erfassen sowie an der Entwicklung von Empfehlungen für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen beizutragen, wird mitunter ermöglicht, im Bereich der Transition für diese Kinder vom Kindergarten in die Schule wissenschaftlich tätig zu sein (vgl. Biewer 2018, S. 1). In dieser Arbeit wird daher der Fokus auf Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung gelegt und durch den arrangierten Feldzugang speziell die professionelle Ebene der Transitionsgestaltung beleuchtet. So kann mit dieser wissenschaftlichen Arbeit ein Beitrag zur Schließung der voran beschriebenen Forschungslücke ermöglicht werden. Dazu wurde folgende Fragestellung formuliert:

**Welche Unterstützungen werden für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung, im Speziellen von der Bildungsinstitution „Niederösterreichischer Landeskinder- garten“, angeboten und in welcher Form werden sie von den Beteiligten angenommen?**

Methodisch wird nach dem Mixed Methods Ansatz in Anlehnung an Creswell & Plano Clark (2018) gearbeitet, bei der sowohl qualitative Daten mittels Interviews als auch quantitative Daten in Form von Fragebögen erhoben werden. Aufgrund der Gewichtung, die in dieser Forschung auf qualitative Daten gelegt wird, sind nach einer simultanen Erhebung beider Datensätze die quantitativ erhobenen Daten in Beschreibungsanalysen umgewandelt worden. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 2) Die Interviews wurden in Anlehnung an die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) und die Fragebögen mittels dem Tabellenkalkulationsprogramms Microsoft Excel ausgewertet. Im Sinne eines „Integration“-Schrittes wurden die Ergebnisse beider Datensätze miteinander verbunden und abschließend interpretiert und diskutiert (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 65f).

Die Arbeit ist, wie viele Mixed Methods-Abschlussarbeiten, sehr umfangreich und wurde daher in eine systematische Form gebracht. Diese soll nun kurz beschrieben werden, um einen inhaltlichen Überblick zu geben.

Nach der Begriffsklärung werden im ersten Teil der Arbeit theoretische Grundlagen zum Übergang dargestellt. Das erste Kapitel stellt die wichtigsten Modelle und Theorien zu Übergängen vor. Dabei wird anfangs kurz auf die Ursprünge der Transitionsforschung eingegangen, da diese für das Verstehen der bedeutenden theoretischen Perspektiven und letztlich des aktuellen Ansatzes, die folgend beschrieben werden, relevant sind. Im zweiten Kapitel werden Übergänge innerhalb des Bildungssystems genauer betrachtet und speziell der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule in den Blick genommen. Es wird sowohl die Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind allgemein diskutiert als auch die Transition für Kinder mit Behinderung und – da der Inklusionsgedanke global immer mehr an Bedeutung gewinnt – soll auch die Transition unter der Perspektive der Inklusion ausgeführt werden. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema der Kooperation von Kindergarten und Volksschule. Es werden unterschiedliche Formen und Niveaus der Zusammenarbeit beleuchtet, Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung innerhalb der Kooperation behandelt und einige Best-Practice Beispiele genannt.

Der zweite Teil der Arbeit stellt den aktuellen Kontext (Nieder-)Österreich dar und gliedert sich in weitere zwei Kapitel. Das Kapitel 4 umfasst dabei den Übergang mit Blick auf die Organisationen Kindergarten und Schule in (Nieder-)Österreich. Es werden gesetzliche Grundlagen, strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale des Kindergartens und der Schule sowie das letzte Kindergartenjahr und die Schuleingangsphase genau erklärt. Das fünfte Kapitel beschreibt die

Kooperation von Kindergarten und Primarschulen in (Nieder-)Österreich. Dabei werden Formen der Kooperation und bereits existierende Unterstützungen für Kinder mit Behinderung sowie bekannte Best-Practice Beispiele genannt.

Der dritte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Bestandsaufnahme zu Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung in (Nieder-)Österreich. Im sechsten Kapitel werden das Forschungsfeld, die Untersuchungsmethode und das Forschungsdesign, sowie im siebenten Kapitel die Auswertungsmethode beschrieben. Im Kapitel 8 werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse dargestellt und der „Integration“-Schritt ausgeführt. Danach schließt das Kapitel 9 mit der Interpretation der Ergebnisse und einer Diskussion sowie der Conclusio die Arbeit ab.

# Begriffsklärung

Um sich mit dem Thema „Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ auseinanderzusetzen, ist es notwendig, vorab Begrifflichkeiten zu klären, die zum einen im alltäglichen Gebrauch eine andere Bedeutung aufweisen als im bildungssprachlichen Kontext und zum anderen im wissenschaftlichen Diskurs oft kontrovers diskutiert werden. Für die Fragestellung dieser Arbeit: **Welche Unterstützungen werden für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung, im Speziellen von der Bildungsinstitution „Niederösterreichischer Landeskindergarten“, angeboten und in welcher Form werden sie von den Beteiligten angenommen?** sind also folgende Begriffe zu definieren: (1) Unterstützungen, (2) Übergang und (3) Kinder mit Behinderung. Da in Niederösterreichischen Landeskindergärten nach dem Inklusionsprinzip gearbeitet wird, ist auch der Begriff (4) Inklusion zu erläutern.

## (1) Unterstützungen

Unterstützungen sind Hilfe, Förderung oder Mittel, die jemandem angeboten bzw. direkt oder indirekt zur Verfügung gestellt werden (vgl. Duden Online 2020, o. A.). Diese können personeller, materieller oder organisatorischer Art sein. Umgelegt auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung wären das einerseits Stützkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder Therapeutinnen und Therapeuten oder etwa spezielle Förderprogramme, Maßnahmen zur Lernbegleitung und Hilfsmittel. (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 479f) Wie die Autoren Siddiqua & Janus (2017) festhalten, sind Unterstützungen im Übergangsprozess, speziell für Kinder mit einer Behinderung, für eine erfolgreiche Transition vom Kindergarten in die Schule unerlässlich. Sie nennen zudem eine durchgängige Dokumentation, Kommunikation und Kooperation sowie (Bildungs-)Partnerschaften aller Beteiligten als relevante Fördermöglichkeiten. (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f) Individuelle Transitionsprogramme oder Übergangskonzepte, im Rahmen von „Individual Education Plans“ (IEPs) sind für Rous & Hallam (2012) geeignete Hilfsmaßnahmen (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 237f). Seit ungefähr 60 Jahren hilft die Forschung in diesem Feld zu validen Aussagen bezüglich Unterstützungen für Kinder mit Behinderung im Übergang vom Kindergarten in die Schule. Durchgeführte Studien, Projekte und Programme haben bereits eine Vielzahl an Methoden und Möglichkeiten erprobt, die förderlich sind. (vgl. Hebbeler/Spiker 2016, S. 191) Diese Erkenntnisse sollen hier den Rahmen für Unterstützungen darlegen.

## **(2) Übergang**

Der Begriff Übergang hat je nach Gebrauch unterschiedliche Bedeutungen. Im wörtlichen Sinn bezeichnet er das physische Überqueren oder Hinübergehen, demnach auch den Ortswechsel vom Kindergarten in das Schulhaus. Im übertragenen Sinn geht es um Entwicklung und einen Zustands- oder Rollenwechsel wie etwa vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“. Bildungsübergänge im pädagogischen Sinn benötigen zudem die Beachtung weiterer Aspekte wie den Wechsel von Qualitäten der Persönlichkeit, des Weltwissens, des methodischen Vorgehens, der Kooperation und Kommunikation sowie den Statuswechsel. (vgl. Carle/Samuel 2006, S. 16) Aktuell wird häufiger der Begriff „Transition“ anstelle des Alltagsbegriffs „Übergang“ genutzt, wenn es um Bildungsübergänge geht (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 215). In dieser Arbeit werden zumeist beide Begriffe synonym für den Übergang vom Kindergarten in die Schule verwendet, außer eine Differenzierung wird explizit angesprochen. Zur Klarstellung, im englischsprachigen Raum entspricht die Transition „preschool to kindergarten“ dem Übergang vom Kindergarten in die Schule in Österreich.

## **(3) Kinder mit Behinderung**

Der Begriff Behinderung hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch durchgesetzt und bezeichnet zumeist eine Beeinträchtigung der Sinne, des Körpers oder der Kognition. In der Pädagogik ist das Verständnis von Behinderung jedoch nicht klar festzumachen. Es gibt unterschiedliche Perspektiven, die sich dem Begriff von medizinischer Seite, der interaktionistischen oder systemtheoretischen Betrachtungsweise oder einer gesellschaftstheoretischen Sichtweise annähern. Generell führen jedoch, seit dem Ende der 1980er Jahre, zahlreiche Kritiken am Behinderungsbegriff zu einem Verzicht auf die Nennung von Behinderung. Neue, veränderte Modelle, speziell im Bildungsbereich wurden entworfen, die nach wie vor Gültigkeit haben. So wird in Österreich im schulpädagogischen Kontext keine „Behinderung“ sondern ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt. Um jedoch einen zusätzlichen Hilfsbedarf zu legitimieren müssen betroffene Kinder trotzdem einer sonderpädagogischen Kategorie zugeteilt werden. Ein Verzicht auf Klassifikation ist somit (noch) nicht möglich – auch aus dem Grund nicht, dass Populationen von Schülerinnen und Schülern mit so genannten „special educational needs“ vergleichbar gemacht werden sollen und es international ein transdisziplinäres System geben muss. (vgl. Biewer 2017, S. 43ff) Aktuell liefert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) mit ihrer „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) und „International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth“ (ICF-CY) ein solches Standard-Rahmenwerk für die Beschreibung von Gesundheit und gesundheitsbezogenen Domänen (vgl. WHO 2002, S. 2). Darin wird der Begriff Behinderung wie folgt definiert: „*disability* is [...] an umbrella term for impairments, activity limitations and participation restrictions“ (WHO 2002, S. 2). Die ICF und ICF-

CY werden zunehmend auch in pädagogischen Anwendungsfeldern verwendet und ihre Begriffsdefinition von Behinderung soll auch in dieser Arbeit herangezogen werden (vgl. Biewer 2017, S. 75). Sowohl im Titel der Arbeit als auch in der Fragestellung wurde die Phrase „Kinder mit Behinderung“ verwendet, da der Begriff Behinderung, wie die WHO erklärt, als Überbegriff zu verstehen ist. Im Verlauf der Arbeit werden jedoch Kinder mit Behinderung auch als Kinder mit besonderen Bedürfnissen, Kinder mit Beeinträchtigungen, o.Ä. bezeichnet. Zum einen resultiert dies daraus, dass in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Begriffe bevorzugt werden und zum anderen ein Großteil der Literatur aus dem englischsprachigen Raum stammt, wo ebenfalls eine Bandbreite an Begriffen Verwendung findet.

#### **(4) Inklusion**

Der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan*, der gemeinsam mit dem *Niederösterreichischen Bildungsplan* die pädagogische Grundlage für die Arbeit im Kindergarten in (Nieder-) Österreich bietet, orientiert sich unter anderem in der Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten am Prinzip der Inklusion (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 3). Dieses wird wie folgt definiert: „Inklusion ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird. (Vollmer, 2008 zit. nach Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 3) Mit dieser Haltung wird nun im Kindergarten täglich gearbeitet – auch im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr – wo grundlegende Kompetenzen des Kindes, insbesondere die Unterstützung der Schulreife und der Übergang zur Volksschule erarbeitet werden sollen (vgl. BMWFJ 2009, S. 2). Aus diesem Grund wird in den nachstehenden theoretischen Ausführungen auch die Transition vom Kindergarten in die Volksschule aus der Perspektive der Inklusion beleuchtet, obwohl es in dieser Arbeit konkret um Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung geht.

# Theoretische Grundlagen zum Übergang

## 1. Modelle und Theorien zu Übergängen

Modelle und Theorien leisten Hilfen für ein umfassendes Verständnis des Feldes. Im folgenden Kapitel werden daher anfangs die Grundlagen der Transitionsforschung kurz skizziert, dann bedeutende theoretische Perspektiven beleuchtet und letztlich der aktuelle Ansatz dargestellt.

### 1.1 Grundlagen der Transitionsforschung

Seit der Antike sind Übergänge im Verlauf des Lebens eines Menschen Gegenstand von Erkenntnisinteresse. Wandlungsprozesse wurden bei der Entstehung der modernen Wissenschaften aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Die Transitionsforschung ist somit eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, die sich auf Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stützt. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 13f) Eine ihrer wichtigsten theoretischen Grundlagen bezieht die Forschung zu Bildungsübergängen aus der Anthropologie (vgl. Walther/Stauber 2018, S. 907).

#### 1.1.1 Anthropologische Grundlagen

Transitionen werden aus kulturanthropologischer Perspektive als Prozesse eines vertikalen (z.B. der Wechsel vom Kindergarten in die Schule) oder horizontalen Wechsels (z.B. der Wechsel des Betreuungssettings innerhalb des Tagesablaufs) sozialer Gruppierungen innerhalb einer Gesellschaft verstanden. Dieser prozesshafte Wechsel lässt sich in Phasen gliedern und wird von spezifischen Ritualen angezeigt und begleitet. (vgl. Graßhoff et al. 2013, S. 14) Arnold van Gennep beschäftigte sich in seinem Werk „Les rites de passage“ (1909) intensiv mit Übergängen als ritualisierte Statuspassagen und entwarf ein Strukturmodell von Übergangsriten mit drei Phasen; die Phase der Trennung und Ablösung von der alten Welt, die durch Trennungsriten (rites de séparation) gekennzeichnet ist, die Schwellenphase, in der Schwellen-, Durchgangs-, oder Umwandlungsriten (rites de marge) stattfinden und die Phase der Integration, in der die Angliederung an die neue soziale Welt durch Angliederungsriten (rites d'agrégation) vollzogen wird. (vgl. Gennep 2005, S. 21ff) Dieses Strukturmodell beeinflusst nach wie vor die Übergangsforschung, insbesondere Bildungsübergänge, wie etwa der Übertritt vom Kindergarten in die Schule, da diese sehr stark ritualisiert sind (vgl. Carle 2004, S. 34).

Victor Turner (2013), unterscheidet hingegen zwischen Status und Übergang und erweitert somit das Phasenmodell von Gennep um das „Zwischenstadium der Statuslosigkeit“. Er weist zudem auf das

rituelle Subjekt hin, welches in diesem Schwellenzustand unbestimmt ist. Diese Unbestimmtheit kann durch Symbole und Ritual erst zum Vorschein kommen oder auch durch diese zur Bearbeitung und Bewältigung von Unsicherheiten und Spannungen beitragen. (vgl. Turner 2013, S. 247ff) Da Übergänge zumeist von erhöhter emotionaler Sensibilität geprägt sind und oftmals den Charakter einer Krise haben, ist die Bewältigung der Transition gerade in Bildungseinrichtungen von Bedeutung (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 15).

Pierre Bourdieu (2005) bringt in diesem Zusammenhang die Ressourcen des Akteurs ein, die zur Krisenbewältigung beitragen können. Er nennt unterschiedliche Formen des Kapitals, wie etwa das soziale Kapital, wie die Zugehörigkeit zu einer Familie oder sozialen Gruppe. Das kulturelle Kapital, dem er Bildung, Bücher und Musikinstrumente zuteilt sowie das ökonomische und symbolische Kapital. Transitionen haben zudem für Bourdieu eine starke soziale Bedeutung, da sie durch so genannte „Einsetzungsriten“ die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder die Ausgrenzung davon definieren. (vgl. Bourdieu 2005 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 15f) Speziell die Perspektive Bourdieus zu kulturellem und sozialem Kapital als Ressourcen für eine gelingende Übergangsbewältigung zählt nach wie vor zu den bedeutsamsten anthropologischen Grundgedanken im Hinblick auf die Forschung zu Bildungsübergängen.

Auch die Soziologie liefert zentrale Sichtweisen für die Übergangsforschung und wird im nächsten Absatz kurz beschrieben.

### **1.1.2 Soziologische Grundlagen**

Aus soziologischer Sicht stellen Übergänge sozial organisierte Statuspassagen dar, die jedoch nicht allein am Rollenwechsel des Individuums festzumachen sind. An einer Transition, als soziologisches Phänomen sind mehr Subjekte beteiligt, als der Einzelne. (vgl. Graßhoff et al. 2013, S. 15) Der Soziologe Norbert Elias (1987) rückte den Menschen und seine gesellschaftliche Eingebundenheit in den Mittelpunkt und stellte Veränderungen immer in sozialem Zusammenhang. Für ihn bildeten handelnde Akteure und andere Menschen ein Beziehungsgeflecht, welches sich speziell in Phasen der Transitionen gegenseitig beeinflussen. (vgl. Elias 1987 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 17) Zusätzlich zur sozialen Umgebung nennt Glen Elder Jr. (1985) im Hinblick auf Übergänge den historischen Kontext als bedeutend, der sich im veränderten Bildungssystem sowie in den Übergangserfahrungen der zurückliegenden Generationen zeigt (vgl. Elder 1985 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 17f). Ein weiterer Gedanke kam von Anselm Strauss (1974), der zwischen persönlichen oder eigen-initiativen Übergängen (z.B. Heirat, Scheidung) und institutionell bzw. gesellschaftlich vorgegebenen Übergängen (z.B. Bildungsübergängen) differenzierte. Er betonte, dass vorgegebene Transitionen eine andere

Dimension für die Bewältigung dieser aufweisen. (vgl. Strauss 1974 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 18). Speziell dieser Aspekt ist für den Bildungsübergang vom Kindergarten in die Schule von Bedeutung.

Übergänge im Lebenslauf werden aus soziologischer Perspektive speziell mit dem Wechsel der sozialen Umwelt in Verbindung gebracht und können sich dabei als Phasen des personalen Wachstums und als Chance zur Weiterentwicklung, aber auch als Perioden erhöhter Krisenhaftigkeit mit Risiken der Vulnerabilität darstellen. Die Kompatibilität der unterschiedlichen sozialen Umwelten ist wichtig für eine positive Entwicklung beim Übergang. Deshalb wird in der Transitionsforschung unter anderem auf Stärkung der Kontinuitäten im Bildungswesen und auf „sanfte“ bzw. „gleitende“ Übergänge an der Schwelle vom Vorschul- zum Primarbereich wertgelegt. (vgl. Graßhoff et al. 2013, S. 15f)

Für die Transitionsforschung liefern psychologische Grundlagen ebenfalls bedeutende Erkenntnisse, die folglich behandelt werden.

### **1.1.3 Psychologische Grundlagen**

Aus psychologischer Perspektive sind Transitionen psychosoziale Veränderungen, die biographische Wandlungsprozesse in Gang setzten. Eine Übergangserfahrung wird teilweise von äußeren bzw. strukturellen Umständen und teilweise von individuellen Handlungs- und Bewältigungsstrategien beeinflusst. Das Individuum ist dabei zugleich Objekt und Subjekt des Geschehens. (vgl. Graßhoff et al. 2013, S. 15) Kurt Lewin (1951) sprach von sozialen Weichenstellungen und „Gatekeepern“ als strukturellen Kontext. Im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule wären äußere Einflussfaktoren, etwa Familie und Freunde, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Schulärztinnen und -ärzte und Gutachterinnen und Gutachter. (vgl. Lewin 1951 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 19f) Individuelle Handlungs- und Bewältigungsstrategien sowie ihr Einfluss werden von unterschiedlichen Psychologen wie etwa Jochen Brandstädter (2007), Sigrun-Heide Filipp (1995) und Philip Cowen (1991) behandelt. Brandstädter erörtert diesbezüglich, dass Kinder selbst wenig Übergangserfahrungen haben und ihre Strategien zur Bewältigung von Transitionen demnach stark an den Erfahrungen ihrer Eltern anknüpfen (vgl. Brandstädter 2007, S. 41ff).

Als normative kritische Lebensereignisse bezeichnet Filipp Bildungsübergänge und merkt an, dass individuelle Bewältigungskompetenzen zentral von der subjektiven Einschätzung und Bedeutung des Ereignisses abhängen sowie ihrer Kontrollierbarkeit (vgl. Filipp 1995 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 27f). Cowen (1991) sieht gelungene Transitionsbewältigung als ein Wiederherstellen des Gleichgewichts zwischen der veränderten Lebenssituation und der Anpassung des Einzelnen. Auch er weist auf vorangegangene Bewältigungserfahrungen als Strategieressourcen hin aber fügt hinzu, dass

es auf die Bedeutung ankommt, die der Transition vom Einzelnen und der Familie zugeschrieben werde. (vgl. Cowen 1991 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 29)

Urie Bronfenbrenner, Begründer des ökosystemischen Ansatzes, stellt das Subjekt mit seinen individuellen Dispositionen, Intentionen und Erwartungen ins Zentrum. Er hält fest, dass der Mensch während seiner Entwicklung in unterschiedliche soziale Systeme eingebettet ist, die unentwegt miteinander agieren und sich wechselseitig beeinflussen. (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 11) Er charakterisiert die Anpassung an eine Institution als ökologischen Übergang, der Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen bedeutet. Aus seiner Perspektive kann ein Transitionsprozess nur gelingen, wenn die verschiedenen Systeme miteinander vereinbar sind und bereits gemachte Übergangserfahrungen und erlernte Bewältigungskompetenzen immer wieder anwendbar und somit transferierbar sind. (vgl. Bronfenbrenner & Morris, 1998 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 23) Dieser Gedanke wird in der Transitionsforschung oft im Rahmen der Anschlussfähigkeit behandelt (vgl. Hanke 2011, S 13).

Zuletzt wird nun auf pädagogische Grundlagen eingegangen, die für die Transitionsforschung von Bedeutung sind.

#### **1.1.4 Pädagogische Grundlagen**

Übergänge werden aus pädagogischer Perspektive als Entwicklungsaufgabe verstanden und haben eine eigene Bedeutung, die aus der Fülle von Sinneseindrücken konstruiert wird (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 18f). Den Lebenslauf strukturierte Robert Havighurst (1982) als eine Abfolge von biologischen Veränderungen und Veränderungen aufgrund von der Gesellschaft gestellter Aufgaben, zu denen der Übergang vom Kindergarten zur Schule gehört. Auch selbstbestimmte Anforderungen und Ziele nannte der Pädagoge als Teil des Lebenslaufs, dessen Bewältigung er als Entwicklungsaufgabe bezeichnete. (vgl. Havighurst 1982 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 18f) Dieser Blickwinkel wird in der Transitionsforschung im Rahmen von Bildungsübergängen oft aufgegriffen (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 19). Die Konstruktion der Bedeutung von Übergängen prägte Jérôme S. Brunner (1990) mit seinen Beiträgen zur kognitiven Lerntheorie. Er sah die Bedeutung der Umwelt für das Lernen sowie die Bedeutung des Selbst im Kontext der Kultur als zentrales Konzept an. Brunner betonte, dass unterschiedliche Sichtweisen dazu beitragen, die Wirklichkeit zu konstruieren und nannte Erzählungen von den am Übergang Beteiligten als wichtige Quelle der Erkenntnis im Hinblick auf die Bedeutung des Übergangs. (vgl. Brunner, 1990 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 19) Die Mehrperspektivität und die Relevanz des Bedeutungskonzeptes sind Merkmale, die nach wie vor auf die Übergangsforschung wirken (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 19).

Die Vielfalt an theoretischen Grundlagen zeigt, dass es sich bei der Übergangsforschung um ein sehr komplexes und heterogenes Forschungsfeld handelt (vgl. Wörz 2004, S. 35). Ältere Forschungsströmungen gehen auf die Konstrukte von Schulreife und Schulfähigkeit zurück. Dabei wird ausschließlich das Individuum mit seinen Fähig- und Fertigkeiten in den Blick genommen und es entsteht ein eindimensionaler Erklärungsansatz. Jüngere Konzepte hingegen setzen auf eine systemische und mehrdimensionale Betrachtungsweise. (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 10f) Einige bedeutende theoretische Perspektiven werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

## **1.2 Bedeutende theoretische Perspektiven**

International haben sich bisher zwei theoretische Traditionen entwickelt. Im englischsprachigen Raum ist die Theorierichtung soziologisch-anthropologisch akzentuiert mit Bezug auf die Arbeiten von Bronfenbrenner, Rimm-Kaufmann und Pianta. In deutschsprachigen Ländern hat sich eher eine entwicklungspsychologische Tradition durchgesetzt. Dazu haben maßgeblich die beiden Autoren Wilfried Griebel und Renate Niesel beigetragen. (vgl. Albers/Lichtblau S. 16) Diese beiden theoretischen Perspektiven sind richtungsweisend für die aktuelle Transitionsforschung und werden nachstehend erläutert. Abschließend wird auch die mehrdimensionale Betrachtungsweise genauer beleuchtet.

### **1.2.1 Soziologisch-anthropologische Theorierichtung**

In der soziologisch-anthropologischen Tradition wird bei Übergängen im Bildungsbereich der Wechsel zwischen Kulturen hervorgehoben und die Transitionengestaltung rückt in den Vordergrund. Dieser Forschungsstrang untersucht zumeist, wie sich Kinder im sozialen, sprachlichen und allgemein akademischen Bereich bei einem Übergang anpassen und welche Faktoren auf diese Anpassung Einfluss nehmen. Es werden die Perspektiven des Kindes selbst sowie die der beteiligten Fach- und Lehrkräfte berücksichtigt. Dabei soll die Kontinuität in den Erfahrungen des Kindes und der Bedingungen für das Lernen ermöglicht werden. Sowohl vertikale Übergänge, wie etwa der Wechsel vom Kindergarten in die Schule als auch horizontale Übergänge, z.B. der Wechsel des Betreuungssettings innerhalb des Tagesablaufs werden als Transitionen begriffen. Es lässt sich somit sagen, dass der Transitionsbegriff in dieser Tradition sehr weit gefasst ist. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 32f) Um das Bedingungsgefüge für einen erfolgreichen Übergang hinreichend zu erfassen, ist es aus einer soziologisch-anthropologischen Perspektive notwendig, das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner & Morris (1998) sowie das „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000) zu kennen (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 11).

### 1.2.1.1 Ökosystemisches Modell

Dem ökosystemischen Modell liegt der Gedanke zugrunde, dass Entwicklung ein sozialsituierendes und sozialkontextualisiertes Phänomen ist. Als Entwicklungsprozess wird die Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner sozialen Umgebung verstanden. Eingebettet in soziale Systeme ist der Einzelne immer Teil dieses Geflechtes, beeinflusst mit seinem Verhalten andere Elemente darin und wird durch diese auch selbst gelenkt und geformt. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 22f) Im Modell von Bronfenbrenner und Morris (1998) wird die Umwelt in vier Systemebenen aufgegliedert, die folgendermaßen definiert und beschrieben sind:

„A *microsystem* is a pattern of activities, social roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical, social, and symbolic features that invite, permit, or inhibit engagement in sustained, progressively more complex interaction with, and activity in, the immediate environment.“ (Bronfenbrenner 1994 zit. nach Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 814)

„The [...] *mesosystem*, [...] comprising the relationships existing between two or more settings; in short, it is a system of two or more microsystems.“ (Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 817)

„The *exosystem* comprises the linkages and processes taking place between two or more settings, at least one of which does not contain the developing person, but in which events occur that indirectly influence processes within the immediate setting in which the developing person lives.“ (Bronfenbrenner 1993 zit. nach Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 818)

„The *macrosystem* [...] comprised of the larger societal institutions, such as government, economy, media, and so on, which lay the social and historical context for development (Bronfenbrenner 1979, 1989, 1993 zit. nach Bronfenbrenner/Morris 2006, S. 866)

Der kindliche Entwicklungsprozess ist somit immer in Relation zu den Umweltsystemen und die Anpassung an eine Institution als ökologischer Übergang zu sehen. Der Eintritt in den Kindergarten bzw. die Schule führt das Kind in einen sekundären Entwicklungskontext ein. Die Vereinbarkeit der Entwicklungskontexte eines Individuums ist, aus Sicht dieses Modells mithin für eine erfolgreiche Transition notwendig. Speziell für die Forschung von Übergängen im Bildungssystem leistet der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner und Morris einen wichtigen Beitrag, der unter anderem von Rimm-Kaufmann und Pianta im „Ecological and Dynamic Model of Transition“ aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 23)

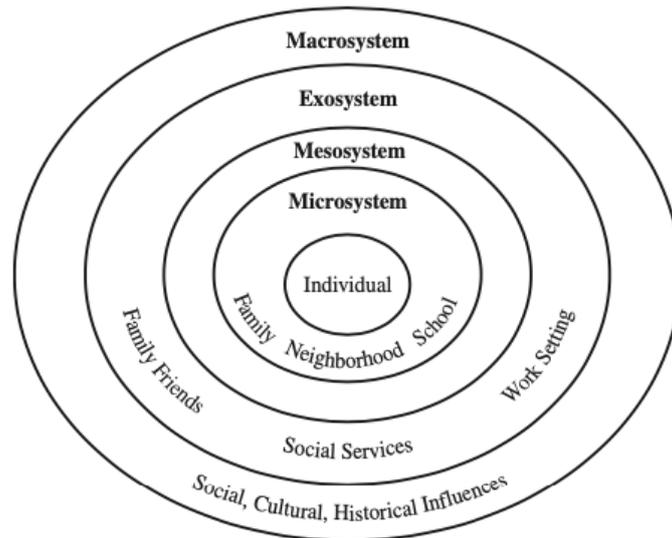


Abbildung 1: Das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner & Morris (Bronfenbrenner 1979, 1989, 1993 zit. nach Bronfenbrenner & Morris 2006, S. 866)

#### 1.2.1.2 Ecological and Dynamic Model of Transition

Das „Ecological and Dynamic Model of Transition“ baut auf dem Modell von Bronfenbrenner & Morris auf und ist von Sara Rimm-Kaufmann und Robert Pianta (2000) speziell für den Übergang vom Kindergarten in die Schule entwickelt und angewendet worden. Es akzentuiert die Transition aus dem Blickwinkel der Lebenswirklichkeit und bezieht dabei die konkreten Verhältnisse sowie deren Wechselwirkung mit ein. Die Besonderheit dieses Modells ist jedoch dessen Berücksichtigung, dass Systeme und ihr wechselseitiger Einfluss sich im Lauf der Zeit verändern. (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 11f) Konkret halten Rimm-Kaufmann und Pianta in ihrem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ folgendes fest: „This model posits that the transition to school takes place in an environment defined by the many changing interactions among child, school, classroom, family, and community factors. [...] These interactions, over time, form patterns and relationships that can be described not only as influences on children’s development, but also as outcomes [...]. Thus the Ecological and Dynamic Model of Transition not only acknowledges the child’s immediate experience in contexts [...] but also accounts for patterns of interactions between individuals, groups, and institutions as they develop over time.“ (Rimm-Kaufmann/Pianta 2000, S. 499f)

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird von den Autoren somit als Prozess beschrieben, der durch die Wechselwirkungen der beteiligten Mikrosysteme bestimmt wird und sich direkt auf das Kind und seine Entwicklung auswirkt. Speziell die Bewältigung der Transition vom Kindergarten in die

Schule, die sich ebenfalls als direkter und indirekter transaktionaler Prozess der einzelnen Mikrosysteme versteht, wird durch prozessbeteiligte Handlungs- und Verhaltensmuster beeinflusst. (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 17) Erfolgreiche Bildungsübergänge bestehen, unter Berücksichtigung des „Ecological and Dynamic Model of Transition“, aus folgenden zwei Faktoren: „ (a) den individuellen Kompetenzen des Kindes, die sich in strukturellen Kopplungsprozessen in den unterschiedlichen Mikrosystemen ko-konstruktiv entwickeln (und) (b) Kopplungsprozessen zwischen den Systemen, die sich in zeitlicher Ausdehnung über die Transitionsphase prozessual gestalten“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 17).

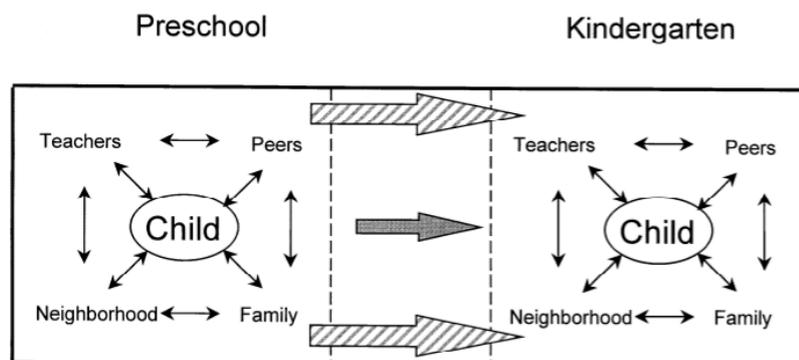


Abbildung 2: „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000)

Das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner und Morris als auch das weiterentwickelte „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufmann und Pianta unterstreichen die Bedeutung von Interaktion und Kooperation zwischen den Systemen Familie, Kindergarten und Schule. Zudem finden sie in der internationalen Transitionsforschung und soziologisch-anthropologischen Tradition nach wie vor große Beachtung (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 16f).

### 1.2.2 Entwicklungspsychologische Theorierichtung

Der entwicklungspsychologische Theoriestrang sieht Transitionen im Bildungsbereich als Impulse für Entwicklung an. Im Gegensatz zur soziologisch-anthropologischen Forschungsrichtung, deren Bestrebung in der Kontinuität liegt, ist das Ziel in dieser Tradition die Bewältigung von Diskontinuitäten. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 32f) Demzufolge sind lediglich vertikale Übergänge, als Transitionen zu sehen. Horizontale Übergänge sind im entwicklungspsychologischen Sinne nur „Transfers“ oder „Umstiege“. (vgl. Fabian 2002, Liegmann 2008 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 33) Für die Autoren Wilfried Griebel und Renate Niesel ist ein (Bildungs-)Übergang nur in Bezug auf nachhaltige Veränderungen im Erleben und Verhalten im Sinne von Entwicklung als biografische

Transition zu werten. Ein weiteres Merkmal sehen sie in der Bewältigung der Lebensereignisse auf mehreren Ebenen. Diese entwicklungspsychologische Perspektive ist in ihrem Modell zu Bildungstransitionen, dem IFP-Transitionsmodell ersichtlich und wird daher kurz beschrieben. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 33)

Das IFP-Transitionsmodell wurde, wie bereits erwähnt von Wilfried Griebel und Renate Niesel entwickelt und ist ein übergreifendes theoretisches Konzept, welches unterschiedliche Aspekte der psychologischen Transitionstheorie beinhaltet. Zum einen wird die Perspektive aufgenommen, alle Beteiligten (Familienmitglieder) miteinzubeziehen, die aus dem Familien-Transition-Ansatzes nach Cowan (1991) stammt. Dem Modell der Systemebenen von Bronfenbrenner (1981) entnimmt das Konzept den Blick auf Entwicklung im sozialen Zusammenhang, systemische Wirkweisen und Einflüsse umgebender Systemebenen. Der Stress-Ansatz von Lazarus (1995) spiegelt Aspekte der Belastung und Überforderung durch einen Bildungsübergang wieder und die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1995) wird an Faktoren wie Stress, Bewältigung und Entwicklung erkennbar. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 35f)

Im Fokus des IFP-Transitionsmodells liegt die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen. Als biografischer Übergang muss dieser, unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der diskontinuierlichen Verläufe, gleichsam vom Kind und den Eltern bewältigt werden. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 35) Das Individuum wird dabei vor Entwicklungsaufgaben gestellt, die sich auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene bewegen (vgl. Sill 2010, S. 89). Auf der individuellen Ebene sind Entwicklungsaufgaben in Hinblick auf Identität, das soziale und das leistungsbezogene Selbstkonzept sowie die Regulierung von Emotionen zu bewältigen. Auf interaktionaler Ebene zählt der Aufbau neuer Beziehungen und die Veränderung bestehender Verbindungen zu den Herausforderungen, die es zu überwinden gilt. Die kontextuelle Ebene birgt ebenfalls unterschiedliche Anforderungen der verschiedenen Systeme, die bewältigt werden müssen, um einen erfolgreichen Übergang zu erreichen. (vgl. Hanke 2011, S. 13f)

Im Modell von Griebel und Niesel wird der Übergang als Prozess verstanden, der beeinflussbar ist. Daher dient ihr Transitionskonzept dazu, die unterschiedlichen Entwicklungsherausforderungen zu beschreiben, Reaktionen der Betroffenen zu verstehen und pädagogisches Handeln abzuleiten. Die subjektive Sicht des Individuums steht im Fokus und die Identität des Einzelnen als erlebten Status, das Selbstkonzept und die Verortung des Selbst in der eigenen Lebensgeschichte wird berücksichtigt. (vgl. Sill 2010, S. 90)

Die Übergangsforschung setzt in jüngerer Zeit auf eine mehrdimensionale Betrachtungsweise, um so den komplexen und vielschichtigen Spannungsverhältnissen zwischen Individuum und Gesellschaft

Rechnung zu tragen (vgl. Stauber & Walther 2007 zit. nach Fasching 2017, S. 18). Dabei wird das Augenmerk einerseits auf die Mikroebene des individuellen Erlebens und (Aus-)Handelns und andererseits auf die Meso- und Makroebene der strukturellen Rahmenbedingungen gelegt. Das Individuum und dessen unmittelbares Umfeld sowie die inter(aktive) und kreative Deutung, Gestaltung und Bewältigung von Transitionen und die jeweilige soziale Ordnung mit ihren kollektiven Deutungs- und Gestaltungsmustern sind bedeutsam. (vgl. Stauber & Walther 2014 zit. nach Fasching 2017, S. 18) Die mehrdimensionale Perspektive bringt damit die auf die Subjektdimension fokussierte Biografieforschung und die auf die Strukturdimension bezogene Lebenslaufforschung zusammen. Dies führt zu einer Dynamik zwischen Subjekt und Struktur, welche Auswirkungen auf den Bildungserfolg, im Sinne der individuellen Partizipationsmöglichkeit und der sozialen Reproduktion des Einzelnen, haben. Transitionen sind daher mit Risiken, potentiell aber auch mit Chancen, verbunden und stellen Individuum und Gesellschaft vor große Herausforderungen. (vgl. Fasching 2017, S. 18f)

Beschriebene theoretische Grundlagen und Perspektiven geben einen Einblick in die Entwicklung der Transitionsforschung und liefern das Fundament für den aktuellen Transitionsansatz. Sie geben zudem wichtige Erklärungen für das Verständnis zu Bildungsübergängen und tragen dazu bei, einen mehrdimensionalen Blick auf diese einzunehmen.

### **1.3 Aktuelle Transitionsforschung – mit Blick auf Bildungsübergänge**

Der gegenwärtige Transitionsansatz geht von einem systemischen, relationalen Beziehungsmodell aus, welches sowohl die Kompetenzen des Kindes als auch die Kompetenzen der Institutionen hervorhebt (vgl. Ahtola et. al 2011, S. 295). Kinder müssen physische, kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um schulische Anforderungen zu erfüllen (vgl. Margetts 2002, S. 104). Der Kindergarten und die Schule müssen gemeinsame, übergreifende Bildungsziele definieren, Kommunikations- und Kooperationsmodelle gestalten bzw. anwenden sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Unterstützung anbieten (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 129f).

Aktuell wird in der Transitionsforschung die Ebene des Kindes und die Ebene seines gesamten Netzwerkes herangezogen, um Bildungsübergänge vollkommen zu verstehen (vgl. Ahtola et. al 2011, S. 295). So etwa richtet das „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000), in Anlehnung an das „Contextual Systems Model“ von Pianta and Walsh’s (1996) und das „Bioecological Model“ von Bronfenbrenner and Morris (1998) den Blick auf „the combined influences of child, direct, indirect, and dynamic effects of contexts on children’s transition [...]. [...] the development of relationships over time. [...] this model posits that the transition to school takes place in an environment defined by the many changing interactions among child, school, classroom,

family, and community factors. Child characteristics and contexts interact through a transactional process“. (Rimm-Kaufman/Pianta 2000, S. 499)

Die Gestaltung der Transition wird folglich als Ko-Konstruktion gesehen (vgl. Kellermann 2008 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 33). Im Mittelpunkt steht „die Berücksichtigung aller Akteure und ihr Zusammenwirken in einem prozesshaften Geschehen, in dem die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden“ (Griebel/Niesel 2017, S. 116). Auf der Grundlage des IFP-Transitionsmodells stellen Griebel und Niesel den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule wie folgt dar:

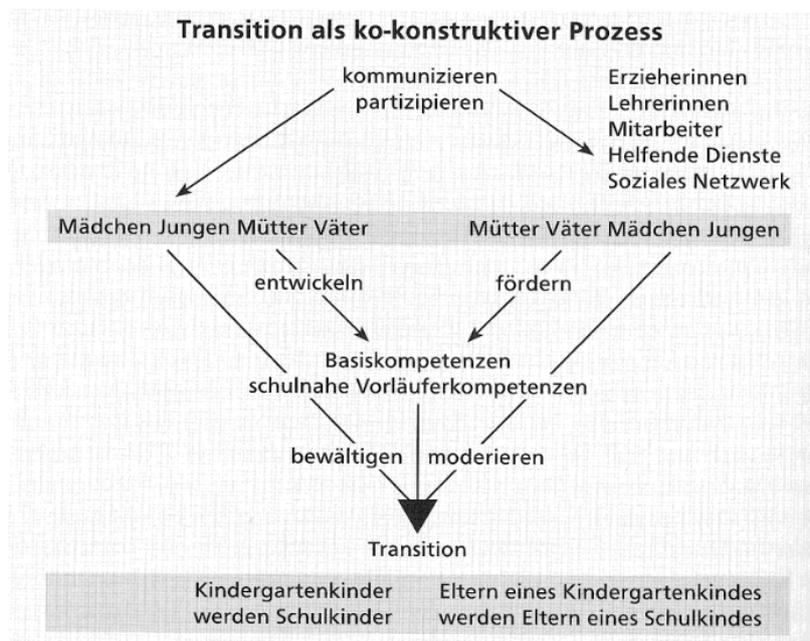


Abbildung 3: Transition als ko-konstruktiver Prozess (Griebel/Niesel 2017, S. 116)

Während pädagogische Fach- und Lehrkräfte eine Transition dabei lediglich begleiten und unterstützen, müssen Kinder und Eltern den Übergang aktiv bewältigen. Strategien zur Bewältigung sind individuell und vielfältig, jedoch gelten soziale Kompetenzen als Basiskompetenzen zur Übergangsbewältigung. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 117ff)

Übergänge, als chancen- und risikoreiche Schlüsselstellen beschäftigen stets die gegenwärtige Transitionsforschung. Es scheint aktuell in der Übergangsforschung besonders bedeutsam zu sein, soziale Disparitäten und den daraus resultierenden Benachteiligungen, sowohl analytisch (auf Erkenntnisgewinn zielend) und angesichts aktueller Inklusionsforderungen auch normativ (auf Gerechtigkeit zielend), gerecht zu werden. (vgl. Fasching 2017, S. 19)

In diesem Kapitel wurden die Grundlagen der Forschung, bedeutende theoretische Perspektiven, jüngere theoretische Konzepte und letztlich der aktuelle Transitionsansatz dargestellt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Erläuterungen entweder an der Struktur der Gesellschaft und ihren Institutionen oder bei den Bedingungen kindlicher Entwicklung ansetzen, und es letztendlich um die Passung von institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und Angeboten wie auch von individuellen Kompetenzen und Entwicklungspotentialen geht (vgl. Stauber/Walther 2004, S. 47). Eine allgemeingültige Theorie für Transitionen innerhalb des Bildungssystems gibt es nach wie vor nicht, aber Bildungsübergänge lassen sich anhand beschriebener Darstellungen begründen und verstehen.

## 2. Übergänge innerhalb des Bildungssystems

Übergänge innerhalb des Bildungssystems – so auch der Übertritt vom Kindergarten in die Schule – sind „vertikale Übergänge“ die in der soziologisch-anthropologischen Tradition als Wechsel zwischen Kulturen verstanden werden (vgl. Kagan/Neuman 1998, S. 366ff). Hierbei sind speziell die Perspektiven von Fach- und Lehrkräften von Bedeutung, um einen *sanften* oder *gleitenden* Übergang herzustellen (vgl. Dunlop & Fabian 2006 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 32f). In der psychologisch-pädagogischen Tradition hingegen rückt die Bewältigung von Diskontinuitäten in den Vordergrund und Bildungsübergänge werden dabei als Impulse für Entwicklung wahrgenommen (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 33). Es geht einerseits um Kontinuität in der Gestaltung von Übergängen und Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und andererseits um die pädagogische Nutzung von Diskontinuitäten als Entwicklungsanregungen und Entwicklungsaufgaben. Anschlussfähigkeit in der Transitionsgestaltung erfordert curriculare Abstimmungen, bestimmte organisatorisch-strukturelle Aspekte und Transparenz der beteiligten Institutionen in didaktisch-methodischer Hinsicht. (vgl. Hanke 2011, S. 13)

In diesem Kapitel wird nun auf die Transition vom Kindergarten in die Volksschule eingegangen. Die Komplexität und Diversität dieses konkreten Übergangs werden auf drei Ebenen beleuchtet. Die erste Ebene behandelt den Übergang vom Kindergarten in die Schule aus einer allgemeinen Sicht. Die zweite Ebene diskutiert die Transition für Kinder mit Behinderung und die dritte Ebene erläutert die Transition unter der Perspektive der Inklusion. Es werden Herausforderungen beschrieben und kritische Elemente von Transitionsprogrammen sowie Übergangskonzepten dargestellt.

### 2.1 Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, birgt eine Vielzahl an Veränderungen, die sehr komplex und divers sind.

Die Komplexität umfasst die veränderte örtliche Umgebung, den Unterschied im Curriculum und in den Leistungsanforderungen, anderes Lehrpersonal, eine andere Gruppen- bzw. Klassenzusammensetzung sowie veränderte Aspekte bezüglich der Eltern. Die Schule befindet sich eventuell an einem anderen Ort oder in einem anderen Gebäude als der Kindergarten, womit sich das vertraute Umfeld wandelt. Die Struktur der Schule ist zumeist unterschiedlich; Toiletten, Lehrräume und Spielplätze befinden sich an anderen Stellen und Klassenzimmer sind zudem anders eingerichtet als Gruppenräume im Kindergarten. Diskontinuitäten im Hinblick auf den Lehrplan und veränderte Bildungsziele sind daran erkennbar, dass es zeitliche Einschränkungen zwischen (Arbeits-) Unterrichtszeit und (Frei-) Spielzeit gibt, weniger kreative und taktile Erfahrungen ermöglicht werden

und motorische Aktivitäten hauptsächlich in den Pausen und dem Sportunterricht stattfinden. Es ist zudem generell eine Verschiebung der Perspektive zu bemerken – ganzheitliche Entwicklung wird vernachlässigt und kognitive Entwicklung, wie etwa Rechnen, Lesen, Schreiben, rückt in den Vordergrund. Der Unterricht wird hauptsächlich verbal abgehalten, der Tagesablauf ist strukturierter und Regeln und Routinen gestalten sich formeller. Wenn Kindergartenkinder in die Schule wechseln, verändert sich auch die Bezugsperson und das Lehrpersonal. Es gibt oftmals mehrere Lehrerinnen und Lehrer, die sich während des Tages abwechseln und der Betreuungsschlüssel in der Schule ist zumeist ebenfalls höher als im Kindergarten. Der veränderte soziale Kontext erfordert, dass Kinder beim Wechsel ins Klassenzimmer eine andere Rolle einnehmen und neue Freunde gewinnen. Eltern haben, im Unterschied zum Kindergarten in der Schule weniger Einfluss und ihre Mitwirkung bzw. Mitarbeit ist eher gering. (vgl. Margetts 2002, S. 105)

Diversität in der Transition zeichnet sich durch individuelle Erfahrungen und die spezifische Entwicklung der Kinder aus. Jedes einzelne Kind bringt verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erwartungen und Erfahrungen mit, wenn es in die erste Klasse kommt. Zudem haben alle Kinder einen unterschiedlichen Hintergrund, der durch diverse kulturelle und familiäre Gegebenheiten bedingt ist. (vgl. Margetts 2002, S. 105) Entwicklungsbedingte Herausforderungen von Kindern wie etwa Selbsterkenntnis, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Bildung einfacher symbolischer Konzepte, moralische Urteile, Beherrschung zunehmend komplexer körperlicher Fähigkeiten und das Erlernen unabhängiger Fähigkeiten zur Selbsthilfe, tragen speziell in der Transitionsphase zu einer erhöhten Diversität bei (vgl. Love & Yelton 1989 zit. nach Margetts 2002, S. 10f). Jedes Kind, jede Schule und jede Gemeinschaft hat Einfluss auf die Komplexität und Diversität der Transition. Der Eintritt in die Schule sollte daher niemals als standardisierter Prozess betrachtet werden. (vgl. Margetts 2002, S. 106)

Bildungsübergänge sind zudem für viele Kinder beängstigende Prozesse, die sie oftmals vor Herausforderungen stellen. Erwartungen der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Vorfreuden und Befürchtungen, die sie selbst haben, sind Teil dieser Bedrohungen. Jedes Kind in seiner Individualität wird den Übergang anders wahrnehmen und bewältigen – für manche ist die Veränderung schwieriger zu verkraften und anderen fällt die Anpassung an die Schule leichter. Um jedoch die erfolgreiche Bewältigung der Transition für alle Kinder gleichermaßen zu ermöglichen, bedarf es eines breit gefassten Unterstützungssystems. (vgl. Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78) Das größte Potential dabei liegt in der Allianz zwischen Kindergarten und Schule und der Kooperation von Kleinkindpädagoginnen und -pädagogen und Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Docket & Perry 2003 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78).

Um den Übergang vom Kindergarten in die Schule bestmöglich zu gestalten und erfolgreiche Transitionsprogramme zu entwickeln, ist es notwendig, folgende Herausforderungen und kritische Elemente zu kennen und zu berücksichtigen. Der erste heikle Aspekt betrifft die bereits erwähnte Anschlussfähigkeit. Dabei ist der didaktisch-methodische Unterschied zwischen dem Kindergarten und der Schule, sowie die organisatorisch-strukturelle Differenz der beiden Institutionen zu beachten. (vgl. Margetts 2002, S. 106) Hanke (2011) empfiehlt curriculare Abstimmung anhand institutionsübergreifender Bildungspläne und anschlussfähige Unterrichtsmaterialien, die vom Kindergarten systematisch in der Volksschule mitwachsen. Sie regt ebenfalls eine Neugestaltung der Schuleingangsphase und die Fortführung der Jahrgangsmischung im Sinne von Familiengruppen und Familienklassen an. (vgl. Hanke 2011, S. 13)

Den nächsten Punkt stellt die Kommunikation zwischen Fach- und Lehrpersonal dar. Es handelt sich hier um die Schwierigkeit der kontinuierlichen Absprache und Kooperation untereinander sowie der gemeinsamen Planung und Begleitung des Transitionsprozesses. Margetts (2002) nennt folgende Strategien, um Probleme in diesem Bereich zu verringern: „[...] the transfer of records with information including children's levels of social, physical and intellectual development and an estimate of their needs; staff visiting each other's programmes to discuss children; collaborative planning of transition programmes; and membership of early childhood or transition networks“ (Margetts 2002, S. 106f)

Die kognitive, emotionale und soziale Vorbereitung der Kinder auf den Übergang bzw. die Schule stellt eine weitere Herausforderung dar. Bietet man Kindern die Möglichkeit, sich vor Schulbeginn mit den Themen Abschied, Übergang, Neuanfang auseinanderzusetzen unterstützt dies eine erfolgreiche Transition. Schulbesuche können helfen, sich mit den neuen örtlichen Gegebenheiten vertraut zu machen, zukünftiges Lehrpersonal kennenzulernen, wichtige Informationen abzugreifen und neue Freunde kennenzulernen. Ein längerer, kontinuierlicher Austausch zwischen Kindergarten (Kindergartenkindern) und Schule (Schulkindern) sowie ein langsamer, stufenweiser Übergang soll ebenfalls das Transitionselingen erhöhen. (vgl. Margetts 2002, S. 107)

Zuletzt ist auch die Einbindung der Eltern in den Übergangsprozess ein kritisches Element. Familien und Erziehungsberechtigte benötigen eine gute Vorbereitung und Einweisung, indem ihnen genügend Information und die Möglichkeit gegeben wird, sich aktiv zu beteiligen. Margetts (2002) schlägt vor, dass Auskünfte zum bevorstehenden Übertritt sowohl mündlich als auch schriftlich übermittelt werden. Weiter empfiehlt sie die Teilnahme am Übergangsprozess durch Orientierungsbesuche für Eltern und Kinder zu unterstützen. Eltern sollten zum Teil in Unterrichtsaktivitäten eingebunden werden, um reibungslose Übergänge zu ermöglichen. Auch Bildungsprogramme sollten Eltern bei Vorträgen in örtlichen Vorschuleinrichtungen vorgestellt werden. Die Organisation von

gesellschaftlichen Veranstaltungen vor und nach dem Schulbeginn kann sich ebenfalls positiv auf den Übergang von Kindern vom Kindergarten in die Schule auswirken. (vgl. Margetts 2002, S. 107)

Transitionsprogramme und Übergangskonzepte beinhalten grundlegende Strategien und Handlungsanweisungen für die Planung, Durchführung und Begleitung von Übergangsprozessen. Schwerpunkte sind die Förderung von Eigenständigkeit und Schulfähigkeit der Kinder, Unterstützungsangebote für Familien und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindern, Eltern, Kindergarten und Schule. (vgl. Conn-Powers, Ross-Allen & Holburn 1990 zit nach. Margetts 2002, S. 106)

Erfolgreiche Transitionsplanung ist zeitlich strukturiert, systematisch und individuell. Sie wird vom Kindergarten und der Schule gemeinsam gestaltet und durchgeführt (vgl. Ladd & Price 1987, Conn-Powers et al. 1090, Davis 1991 zit. nach Margetts 2002, S. 106).

Ahtola et. al (2011) benennen konkret folgende vier Arten von Übergangspraktiken: „mutual activities between preschool and elementary school“, „ways of passing on useful information“, „curricula of preschool and elementary school [...] written and revised jointly“ und „family opportunities to meet with preschool and elementary-school personnel“ (Ahtola et al. 2011, S. 296).

Mit Blick auf den Transitionsansatz nach Griebel & Niesel, der sich an beteiligten Akteuren orientiert, unterscheidet Hanke (2011) zwischen Angeboten für Kinder und Eltern, Angeboten zur aktiven Einbeziehung von Kindern und Eltern und Formen der Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen (vgl. Hanke 2011, S. 14). Dockett und Perry (2001) hingegen gehen von zehn Richtlinien aus, die es zu beachten gilt, wenn Übergänge erfolgreich sein sollen: „establish positive relationships between the children, parents, and educators; facilitate each child's development as a capable learner; differentiate between "orientation-to-school" and "transition-to-school" programs; draw upon dedicated funding and resources; involve a range of stakeholders; are well planned and effectively evaluated; are flexible and responsive; are based on mutual trust and respect; rely on reciprocal communication among participants; take into account contextual aspects of community and of individual families and children within that community“ (Dockett/Perry 2001, S. 9).

### **2.1.1 Die Transition für Kinder mit Behinderung**

Die Transition vom Kindergarten in die Schule ist einer der bedeutsamsten Übergänge im Leben junger Menschen. Kinder mit einer Behinderung sind in dieser sensiblen Phase beträchtlich gefährdet. (vgl. Rosenkoetter, Hains & Dogaru 2007, Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung 2007 und Wolery 1999 zit. nach Daley/Munk/Carlson 2011, S. 409) Für sie stellt der Transitionsprozess eine besondere Herausforderung dar und kann sehr komplex sein (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 566). Diesbezüglich sind

zusätzlich auch administrative, soziale und pädagogische Unterstützungsmaßnahmen erforderlich (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 479). McIntyre et al. (2011) formulieren, dass die Transition vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung eine Vielzahl an Risikofaktoren für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung beinhaltet. Daher ist ein gelungener Übergang für diese Kinder von besonderer Bedeutung. Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang das bereits erwähnte „Ecological und Dynamic Model of Transition“ nach Rimm-Kaufman und Pianta (2000) und reflektieren dessen theoretischen Rahmen als Werkzeug, um die notwendige Unterstützung für Kinder, Familien sowie Fach- und Lehrpersonal sicherzustellen. Sie bekräftigen auch, dass dieses Modell hilfreich für die Identifizierung von Schutz- und Risikofaktoren ist, welche eine positive Transition beeinflussen. (vgl. McIntyre et al. 2006 zit. nach McIntyre/Wildenger 2011, S. 21ff) Auch Rous & Hallam (2012) unterstreichen, dass ökologische und kontextuelle Aspekte im Übergangsprozess von Kindern mit einer Behinderung nicht vernachlässigt werden dürfen und nennen folgende ausschlaggebende Punkte: „program factors (e.g., transition procedures, relationship between programs and teachers); classroom or teacher characteristics (e.g., program location, classroom climate, teacher–child relationship); family characteristics (e.g., family efficacy, support systems) and child characteristics (e.g., ability level, age at transition, friendships).“ (Rous/Hallam 2012, S. 234) Sie sind der Meinung, dass ein ökologisch-kontextueller Ansatz sich in weiterer Folge auch auf den Transitionserfolg auswirkt. So würde sich, gerade bei Kindern mit einer Behinderung, ein gelungener Übergang an der erfolgreichen Anpassung an die Schule (z.B. Anpassung an die Klassenstruktur und -kultur sowie die Teilhabe am Klassensetting) und weniger am akademischen Erfolg zeigen. Die erfolgreiche Anpassung wiederum hängt hauptsächlich von der Kommunikation zwischen Institutionen, den angebotenen Unterstützungsmaßnahmen sowie organisatorischen Elementen ab. Geht man nun davon aus, dass eine erfolgreiche Transition mit einer erfolgreichen Anpassung gleichzusetzen ist, sind vor allem Faktoren wie Zusammenarbeit, Kooperation und Beziehung, kritische Elemente für einen gelingenden Übergang. (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235)

Der Fokus in der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung liegt zwar bei Übergängen innerhalb des institutionalisierten Bildungssystems, wie etwa der Transition in die Volksschule oder Sekundarstufe oder der Wechsel zwischen verschiedenen Schultypen aber für Kinder mit Behinderung kommt zum „vertikalen Übergang“ (vom Kindergarten in die Schule) zumeist ein „horizontaler Übergang“ (Wechsel im pädagogischen Setting) hinzu. Dies bedeutet, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Personen oder Versorgungsmaßnahmen aus dem Bildungs-, Gesundheits- oder Sozialbereich, zusätzlich auf diese Kinder einwirken und so deren Übergang beeinflussen. Dieser Betreuungs- und Unterstützungswechsel ist für Kinder mit besonderen Bedürfnissen signifikant. (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235)

Transitionen betreffen jedoch nicht nur das Kind, sondern auch die Familien der Kinder. Eltern von Kindern mit Behinderung haben zumeist größere Ängste und sorgen sich mehr um den gelingenden Übergang. Es ist daher notwendig, sowohl die Transition der Kinder zu begleiten, aber auch die Familien darauf vorzubereiten. (vgl. Daley/Munk/Carlson 2011, S. 409)

Die Schule verlangt von allen Kindern, auch von Kindern mit Behinderung, bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmuster, die entscheidend für die erfolgreiche Transition sind. So etwa ist ein hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstregulation notwendig sowie die Anpassung an eine gewisse Klassenstärke und Studentafel. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 25) Schulische Vorläuferfähigkeiten (akademisch oder kognitiv) werden in der Literatur vernachlässigt und der Fokus wird bei Kindern mit Behinderung auf die Förderung von Selbständigkeit und Verhaltensanpassung gelegt. Demnach rücken die sozio-emotionale- und die Verhaltens-Ebene in den Vordergrund. (vgl. Atwater et al. 1994 zit. nach McIntyre/Wildenger 2011, S. 25)

Die Gestaltung von Transitionen vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung ist im Wesentlichen ähnlich der aller Kinder. Dennoch ist es möglich, dass gewöhnliche Übergangskonzepte und -methoden nicht ausreichen. Es könnte nötig sein, Praktiken anzuwenden, die intensiver und individueller sind. McIntyre und Wildenger (2011) schlagen vor, dass hierfür sonderpädagogisches Personal hinzugezogen wird, alle Beteiligten eine Schulung erhalten, die gesamte Familie involviert wird, Eltern am Übergang aktiv mitwirken und institutionsübergreifende, multiprofessionelle „Transitionsteams“ gebildet werden. Weiters ist es notwendig, in der Aus- und Weiterbildung spezielle Kurse zum Thema Übergang anzubieten und dabei auf unterstützende Transitionsmethoden aufmerksam zu machen, wie etwa Haus- und Schulbesuche, unterschiedliche Kommunikationsformen, Planungsmöglichkeiten für den Übergang und konkrete Interventionsmaßnahmen. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 24ff) Übergangskonzepte, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet werden, sind für Rous und Hallam (2012) erforderlich. Sie nennen folgende Aktivitäten: „arrange for children and families to visit programs, family visits to different programs and schools before a final decision on programs is made, visit child’s home before program/school starts, visit child’s home after program/school starts, providers/teachers arrange for children to visit their future teachers and classrooms, talk with parents to help prepare them for the child’s transition, provide opportunities for a child’s family to talk with preschool and kindergarten staff about the special needs of their child and/or details like meals, transportation, and special services available, invite children in early intervention to a play group/time/visitation for observation, offer visits to the new school prior to transition for personal introduction of child and family to new environment (e.g., 1:1 visit, small group visit, NOT open house),

implement gradual transition into preschool and kindergarten with specific goals and objectives, visits by family to programs prior to transition as part of transition.“ (Rous/Hallam 2012, S. 236f)

Barrieren für den erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung sind der mangelhafte Austausch und die schlechte Organisation von Informationen und die Verfügbarkeit von Unterstützungen im Transitionsprozess. Eine durchgängige Dokumentation und Kommunikation von wichtigen Informationen von der abgebenden zur empfangenden Institution ist unerlässlich um eine kontinuierliche Unterstützung zu gewährleisten. Überdies können dadurch Kosten und Mühen eingespart werden, wenn Prozesse gemeinsam überblickt und nicht getrennt voneinander doppelt bearbeitet werden. Partnerschaften zwischen allen Beteiligten (Kind, Eltern, Kindergarten, Schule, Therapeuten, etc.) sind ebenfalls ein entscheidendes Element für die gelingende Transition. (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f) Ausreichend und jederzeit verfügbar müssen zudem Unterstützungsmaßnahmen sein, einerseits in personeller Hinsicht im Sinne von Stützkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder Therapeutinnen und Therapeuten sowie andererseits in materieller und organisatorischer Hinsicht wie etwa Förderprogramme, Lernbegleitung und Hilfsmittel. Alle diese Maßnahmen müssen miteinander verbunden sein, um ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk sicherzustellen. (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 479f) Erfolgreiche Transitionen sind Teil des Leistungsangebots einer qualitativ hochwertigen Elementarbildung. Die Implementierung von individuellen Transitionsprogrammen und Übergangskonzepten ist notwendig für eine nahtlose Unterstützung und damit eine gelingende Transition vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderungen. (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 237f)

### **2.1.2 Die Transition unter der Perspektive der Inklusion**

Inklusion im Rahmen einer verantwortungsvollen Bildungsplanung und -gestaltung legt den Fokus auf die Chancengleichheit aller Menschen und betont eine Ressourcen- und Potentialorientierung und keine Defizitorientierung (vgl. Fuchs 2016, S. 11). Die Salamanca Erklärung (1994) definiert dazu folgendes: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO 1994, S. 4). Inklusion bedeutet in diesem Sinne die Annahme und Akzeptanz von Vielfalt und die Partizipation aller. So gesehen muss eine inklusive Bildungssituation sich den

individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes anpassen und eine inklusive Pädagogik vielfältige Lebens- und Lernweisen in heterogenen Lerngruppen anerkennen. (vgl. Fuchs 2016, S. 11)

Prenzel (2015) nennt fünf Handlungsebenen einer inklusiven Pädagogik, die besonders für den Übergang relevant sind. Die Öffnung und Kooperation aller beteiligten Institutionen sowie der Ausbau inklusiver Einrichtungen, welche er der institutionellen Ebene zuordnet. Die professionelle Ebene, die vor allem die Kooperation innerhalb multi-professioneller Teams beinhaltet. Die relationale Ebene, welche sich mit der wertschätzenden Beziehungsebene beschäftigt. Die didaktische Ebene, die sich mit Kerncurricula und fakultativen Lernthemen befasst, um so alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Lernausgangslagen zu begleiten und sowohl ein gemeinsames als auch individuelles Lernen zu ermöglichen. Letztlich kommt auf bildungspolitischer Ebene die ausreichende Ausstattung mit Ressourcen sowie die zum Teil gemeinsame Aus- und Fortbildung beteiligter Professionen hinzu. (vgl. Prenzel 2015, S. 32f) Werden all diese Handlungsebenen einer inklusiven Pädagogik zur Umsetzung von Inklusion im pädagogischen Kontext beachtet, kann auch die Transition unter der Perspektive der Inklusion gedacht werden (vgl. Prenzel 2013 zit. nach Fuchs 2016, S. 12f). Albers und Lichtblau (2014) konstatieren ebenfalls, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule aus Sicht eines inklusiven Settings umfangreiche Änderungen auf bildungspolitischer Ebene und auf struktureller Ebene benötigt (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 9).

Seit die Vereinten Nationen (UN) die Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 verabschiedet haben, gilt es für jene Staaten, die diesen Vertrag ratifiziert haben, das Recht auf Bildung für alle und Bildungsteilhabe zu verwirklichen. Der Artikel 24 verankert das Recht auf inklusive Bildung und hat in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass umfangreiche institutionelle Veränderungen angestoßen wurden. Es sind zum Teil rechtliche Rahmenbedingungen, organisationale Strukturen und pädagogisches Handeln evaluiert und angepasst worden, um inklusive Bildungsbiografien zu stärken. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule stellt sich dennoch oft als Barriere für Bildungsteilhabe heraus, da er zu häufig von Brüchen und nicht gelingender Anschlussfähigkeit gekennzeichnet ist. (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 5ff)

Aus der Perspektive von Inklusion ist die Transition demnach eine äußerst sensible Phase, die mit einem erhöhten Risiko verbunden ist, selektiert und separiert zu werden (vgl. Prenzel 2014, Werning 2011, 2011a & Klemm 2010 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9). Eine Separation und Ausgrenzung wird in erster Linie durch die Feststellung der „Schulfähigkeit“ bzw. „Schulreife“ hervorgerufen. Erwartungshaltungen hinsichtlich der Kompetenzen, die erworben werden müssen, um den Übergang in die Schule erfolgreich zu bewältigen, wie etwa „schulische Vorläuferfähigkeiten“, Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit, tragen ebenfalls zu einer Selektion bei. Während Kindergartenpädagoginnen

und -pädagogen verschulte Bildungsangebote eher ablehnen, ist es in Volksschulen nach wie vor üblich, die Schulfähigkeit als eine Kompetenz des Kindes festzustellen und Kinder so zu selektieren, dass eine möglichst homogene Gruppe entsteht. Zudem gilt für viele Schulen der Kindergarten als schulvorbereitende Institution und die Erwartungshaltungen hinsichtlich kompetenter und gut vorbereiteter Schulanfänger sind zum Teil sehr groß. (vgl. Fuchs 2016, S. 4ff)

Um Transitionen vom Kindergarten in die Schule aus inklusiver Perspektive erfolgreich zu gestalten, ist es notwendig, die Anschlussfähigkeit beider Institutionen, die Einbindung der Familie und kooperative Bildungsprozesse zu erhöhen (vgl. Prengel 2014, S. 18). Anschlussfähigkeit meint hier eine gemeinsame Bildungs- oder Übergangphilosophie beider Institutionen und die solidarische Verantwortung dafür (vgl. Fuchs 2016, S. 8). Familien müssen unter Berücksichtigung der Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen in die Gestaltung der Transition miteinbezogen werden. Eine erfolgreiche Kooperation mit Familien verlangt dabei Respekt, Wertschätzung und den Blick auf individuelle Stärken. (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 27) Wesentlich ist auch die Kooperation von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonal. Ihre Aufgabe ist es, eine gemeinsame pädagogisch-konzeptionelle Grundlage für die Gestaltung des Übergangs zu erarbeiten und zu reflektieren. (vgl. Kron 2013 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9) Sowohl externe Unterstützungssysteme (Erziehungshilfe, therapeutische Systeme, etc.) als auch horizontale Transitionserfahrungen müssen berücksichtigt werden. Letztlich ist trotz Ressourcenintensität eine Heterogenität aller kindlichen Lebenslagen bei der Übergangsgestaltung zu betrachten. Das Wesen der inklusiven Transition ist es, die Anpassungsleistungen einerseits von den Kindern und andererseits vom System einander näher zu bringen sowie Selektion und Separation zu vermeiden. Auf organisatorischer Ebene könnte der Schulstart flexibel gestaltet werden und damit frühe Selektion vermieden werden und auf operativer Ebene wäre anstelle der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, der wiederum zu einer Separation führt, eine prozessorientierte Beobachtung vorteilhaft. (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 18ff) Unumgänglich sind dabei die Neugestaltung der Schuleingangsphase sowie die Anwendung von flexiblen Übergangskonzepten (vgl. Fuchs 2016, S. 14ff). Konkrete Konzepte zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs gibt es jedoch nicht, denn sowohl national als auch international ist die Forschung zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs in die Schule erst in den Anfängen (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 10ff).

Zusammenfassend ist die Transition vom Kindergarten in die Volksschule unter Berücksichtigung aller Aspekte ein äußerst komplexer und diverser Prozess. Es gibt viele Herausforderungen und kritische Elemente, die es zu beachten bzw. zu überwinden gilt, um einen erfolgreichen Übergang für alle zu ermöglichen. Übergangskonzepte, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet werden sowie ein funktionierendes

Unterstützungsnetzwerk sind speziell für Kinder mit einer Behinderung notwendig. „Damit Transitionen zukünftig auch unter den besonderen Anforderungen von Inklusion gelingen, bedarf es einer inklusiven Organisationsentwicklung [...] auf der institutionellen, professionellen, relationalen, didaktischen und bildungspolitischen Ebene.“ (Fuchs, 2016, S. 16)

Kooperationsstrukturen zwischen Systemen werden als Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Transitionsprozesse gesehen und wurden in diesem Kapitel mehrmals erwähnt. Die Allianz zwischen Kindergarten und Schule sowie die Zusammenarbeit und Kooperation von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonal sowie multi-professioneller Teams wurde von mehreren Autoren als entscheidend festgehalten. (vgl. Docket & Perry 2003 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78; vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235; vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f; vgl. Kron 2013 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9) Im folgenden Abschnitt wird daher auf die kooperative Transitionsgestaltung von Kindergarten und Grundschule eingegangen.

### **3. Die kooperative Transitionsgestaltung von Kindergarten und Volksschule**

Dieses Kapitel behandelt das Thema der Kooperation von Kindergarten und Volksschule bei der Gestaltung von Transitionsprozessen. Es werden unterschiedliche Formen und Niveaus der Zusammenarbeit beleuchtet, Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung innerhalb der Kooperation behandelt und einige Best-Practice Beispiele genannt.

#### **3.1 Die Kooperation von Kindergarten und Volksschule**

Die Kooperation von Kindergarten und Volksschule trägt, dem aktuellen Transitionsansatz nach, erheblich zur Bewältigung von Diskontinuitäten des Übergangs bei und kann zudem den Beziehungsaufbau zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Institution fördern bzw. stärken. Kooperationsangebote ermöglichen ferner, unterschiedliche Kontexte im Transitionsprozess zu berücksichtigen und Kinder im Übergang zu unterstützen. (vgl. Ahtola et al. 2011, S. 295ff) Rimm-Kaufman und Pianta (2000) stellen fest, dass Interaktionen zum Beispiel zwischen Kindergarten und Volksschule sich im Laufe der Zeit entwickeln bzw. verändern und sich direkt oder indirekt auf den Übergang und den Bildungserfolg der Kinder auswirken (vgl. Rimm-Kaufman/Pianta 2000, S. 500). Empirische Evidenz über die positive Wirkung von Transitionsaktivitäten konnten bereits Hubbell et al. (1987) in ihrer Evaluationsstudie des „Head Start Transition Projects“ feststellen. Sie nannten unter anderen, schriftlich festgehaltene Transitionsvereinbarungen, kontinuierliche Aktivitäten im Übergang und Schulbesuche als fördernde Maßnahmen, die von Pädagoginnen und Pädagogen im Transitionsprozess angeboten wurden. (vgl. Hubbell et al. 1987 zit. nach Kagan/Neuman 1998, S. 6) Positive Effekte kooperativer Unterstützungsmaßnahmen der Professionellen im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr, wie etwa die Abstimmung in den curricularen Anregungen und der Austausch schriftlicher Unterlagen über die Kinder, konnten auch in einer Studie von Ahtola et al. (2011) nachgewiesen werden. Der Umfang und die Häufigkeit solcher Maßnahmen hatte dabei maßgeblichen Einfluss auf die sozio-emotionale Anpassung und den Schulerfolg der Kinder. (vgl. Ahtola et al. 2011, S. 300) Einarsdottir et al. (2008) erfassten in einer Studie, dass persönliche Treffen zu Bildungskontinuität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Kindergarten mit Lehrpersonal seltener stattfinden als Kind-bezogene Kooperationsaktivitäten wie etwa der Schulbesuch. Im Grunde konnten sie feststellen, dass diese Treffen auf Kinder mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen ausgerichtet waren und keine allgemeine Praxis darstellten. (vgl. Einarsdottir et al. 2008 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 82)

Die Ergebnisse genannter Forschungen sowie vieler weiteren Untersuchungen führten dazu, dass dem Übergang und speziell der Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule weltweit mehr Beachtung geschenkt wurde. Vielerorts kam es daraufhin zu Bemühungen, eine bessere Abstimmung beider Bildungsstufen zu erreichen. Seit etwa 20 Jahren können unterschiedliche Handlungsweisen beobachtet werden, die Kindergarten und Volksschule anschlussfähiger machen. (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 41f) Darunter fallen Maßnahmen im unmittelbaren Umfeld des Schuleintritts der Kinder, die als „Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ zusammengefasst werden (vgl. Faust & Roßbach 2004 zit. nach Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 42). Mittlerweile ist international die zum Teil verpflichtende Kooperation beider Institutionen in vielen Schulgesetzen und Bildungsplänen vertreten – so etwa in Deutschland seit ca. dem Jahr 2000 (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 43). In Österreich verankert der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* die Vernetzung und Kooperation von elementaren Bildungseinrichtungen und der Schule (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23).

Nach wie vor scheint die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule jedoch nicht überall im selben Ausmaß und in gleicher Häufigkeit stattzufinden. Daher stellt sich die Frage, was die Kooperation fördert und was für die Zusammenarbeit hinderlich ist. Als besonders förderlich konnte neben strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, wie etwa einer geringeren Anzahl an Kooperationspartnern oder die Ernennung eines oder einer Kooperationsbeauftragten, die positive Einstellung des pädagogischen Personals zu Kooperation festgestellt werden. Als Barrieren werden vor allem Zeit- und Personalmangel sowie organisatorische Probleme und die gegenwärtige Schweigepflicht aufgrund des Datenschutzes angesehen. (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 45ff) Wildgruber und Griebel (2016) nennen in ihrer Expertise folgende Rahmenbedingungen, um eine wirksame Kooperation von elementaren Bildungseinrichtungen und Schulen zu erreichen: (1) Zeit und (2) Moderation. Sie plädieren dafür, zeitliche Freiräume, jenseits der Zeit am Kind, sowohl in Kindergärten als auch in Schulen zur Verfügung zu stellen, um fachlichen Austausch, Abstimmungsprozesse und inhaltliche Kooperation zu ermöglichen. Um Konflikte und Missverständnisse im Kooperationsgeschehen zu vermeiden, empfehlen sie auch, die Möglichkeit bereitzustellen, bei Bedarf eine externe Moderation hinzuzuziehen. (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 62)

Wie allerdings die kooperative Transitionsgestaltung von Kindergarten und Volksschule zeitlich, organisatorisch und inhaltlich tatsächlich aussieht, lässt sich in der Literatur bislang kaum finden. Zumeist behandelt sie richtungsweisende Methoden oder Modelle zum Übergang, die in Kapitel 1 und 2 beschrieben wurden, oder sie berichtet in Studien über Anwendung, Form und Wirkung von

Kooperationsmaßnahmen, auf die in diesem Abschnitt kurz eingegangen wurde. Des Weiteren beschäftigt sich die Literatur mit konkreten Kooperationsbeispielen oder Modellversuchen, die im nachstehenden Teil der Arbeit (Kapitel 3.4) thematisiert werden. (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 44)

### **3.2 Formen und Niveaus der Zusammenarbeit**

Die Zusammenarbeit erstreckt sich zumeist über 3 Bereiche: (1) gezielte Aktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder, (2) Austausch und Vernetzung sowie gemeinsame Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Volksschullehrerinnen und -lehrern und (3) gemeinsame Elternarbeit (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 43).

Das Feld (1) gezielte Aktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder beinhaltet Besuchstage in der Schule, Tage der offenen Tür, gemeinsame Veranstaltungen oder Feste, gegenseitige Besuche mit den Erstklässlern, gemeinsame Spiel- und Lernzeiten sowie gemeinsame Projekte und Ausflüge (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, S. 24).

Die zweite Form der Zusammenarbeit reicht von gegenseitigen Hospitationen, der stundenweisen Mitarbeit in der jeweils anderen Einrichtung, regelmäßigem fachlichen Austausch, Absprachen im Rahmen gemeinsamer Konferenzen und Koordinationstreffen zur Planung des Übergangs über die gemeinsame Nutzung von Lernmaterialien, die Arbeit an Entwicklungsdokumentationen der Kinder, die frühzeitige Ermittlung von individuellem Förderbedarf, die Festlegung gemeinsamer Regeln und Rituale bis hin zur Arbeit an einem gemeinsamen Leitbild in einem ganzjährigen Tandem von Pädagogen beider Einrichtungen, welches seine Arbeit und seine eigenen Fortbildungsaktivitäten selbst reflektiert und evaluiert (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, S. 24).

Der Bereich (3) Elternarbeit umfasst Elternabende und Elternberatung, wie etwa Themenabende mit den Erziehern und den zukünftigen Klassenlehrern, Informationen bezüglich der Weitergabe von Entwicklungsdokumentation und das Mitwirken an strukturellen und pädagogischen Fragen des Übergangs (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, S. 24).

Die Schulentwicklungsforschung differenziert nicht nur unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, sondern auch verschiedene Niveaus der Kooperation. Die erste Stufe: „Kooperation als ein wechselseitiger Austausch zwischen den professionellen Akteuren“ beinhaltet den Informationsaustausch zwischen Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen bzw. Lehrern. Das zweite Niveau: „Arbeitsteilige Kooperation“ umfasst konkrete Ziele zur Kooperation und einen genauen Organisationsplan für die Gestaltung und Umsetzung der Zusammenarbeit. Die dritte und

anspruchsvollste Form der Kooperation ist die „Ko-Konstruktion“. Dabei sollen sich beide Institutionen gemeinsam mit der Transition vom Kindergarten in die Schule auseinandersetzen und ein Konzept entwickeln, um Kinder im Übergangsprozess zu fördern. (vgl. Gräsel et al. 2006 zit. nach Hanke 2011, S. 14)

Folgende Untersuchungen zeigen deutlich, dass hinsichtlich der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zwar alle drei genannten Formen der Zusammenarbeit vorkommen, aber die Kooperation zumeist auf der ersten Stufe stattfindet – die zweite Ebene wird seltener und das dritte Niveau der „Ko-Konstruktion“ kaum erreicht: „Der Spitzenreiter bei den Kooperationsformen ist der Besuchstag in der Schule, der von nahezu allen Schulen realisiert wird. Ebenso werden Tage der offenen Tür, gemeinsame Koordinationstreffen, der Austausch über pädagogische Programme sowie gemeinsame Elternversammlungen von mehr als der Hälfte der Schulleitungen angeboten. Sehr selten finden gemeinsame Fortbildungen statt.“ (Liebers und Kowalski 2007 zit. nach Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, S. 24) In einer Längsschnittstudie im Rahmen des Projektes „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“ (FiS) von Petra Hanke und Anna Katharina Hein (2010) konnte zusammenfassend festgestellt werden, dass Kooperationsmaßnahmen von pädagogischen Fachkräften des Kindergartens und der Schule hauptsächlich traditionelle Formen, wie etwa Informationsaustausch oder wechselseitige Besuche, enthalten. Anspruchsvollere Formen, wie beispielsweise Konzeptentwicklung oder gemeinsame Fortbildungen, kamen weitaus seltener vor. (vgl. Hanke & Hein 2010 zit. nach Hanke 2011, S. 16ff)

Funktionierende Partnerschaften zwischen Kindergarten, Schule, Eltern und weiteren Unterstützungsdienstleistern sind wesentliche Elemente eines effektiven Bildungssystems sowie einer gelingenden Transition vom Kindergarten in die Volksschule bei Kindern mit Behinderung (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 574). Die Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen bietet daher eine wertvolle Ressource, die folgend diskutiert wird.

### **3.3 Kooperationen – Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Behinderung**

Kooperationen haben das Potential, eine Vielzahl an Unterstützungen für Kinder mit Behinderungen im Übergang bereitzustellen. Gerade die Zusammenarbeit auf dem Niveau der „Ko-Konstruktion“ verhilft, etwa durch eine gemeinsame Konzeptentwicklung, zu Anschlussfähigkeit und Kontinuität der Bildungsprogramme. Kinder mit Behinderung profitieren ebenfalls davon, dass Individualisierung und Differenzierung immer mehr zum Einsatz kommen. Weiters sollte pädagogisches Fachpersonal aus Kindergarten und Schule sich durch gegenseitige Hospitation und Austausch mit den jeweiligen Betreuungs- und Unterrichtsmethoden vertraut machen. Dadurch ist es möglich, eine Beständigkeit von Praktiken zu erreichen, die speziell Kinder mit Behinderungen im Übergang unterstützt. Hilfreich

für den Transitionsprozess ist es auch, wenn Kindergartenpädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern über die aufnehmende Schule informiert sind und sie realistische Erwartungen der Institution kennen. Familien sollten grundsätzlich in die Kooperation miteingebunden, umfassend informiert, an der Entwicklung eines „Individual Education Plans“ (IEPs) beteiligt und im Entscheidungsprozess unterstützt werden, damit der Übergang gut gelingt. Förderlich für das Kind mit Behinderung und dessen Familie ist zudem ein Besuch in der aufnehmenden Institution. (vgl. Rous/Myers/Stricklin 2007, S. 15f) Im Hinblick auf die zweite Form der Kooperation, die eine gemeinsame Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Volksschullehrerinnen und -lehrern forciert, schildern die Autoren Rous, Myers & Stricklin (2007): „Practitioners should be knowledgeable about transition processes, including specific roles and responsibilities associated with sending and receiving programs.“ (Rous/Myers/Stricklin 2007, S. 16)

Um Kindern mit einer Behinderung und ihren Familien zu einem gelingenden Übergang zu verhelfen, ist die sorgfältige Planung von unterschiedlichen Kooperationsmaßnahmen, die die individuellen Bedürfnisse der Kinder, Eltern und der Schule berücksichtigt, unerlässlich (vgl. Rous/Myers/Stricklin 2007, S. 15). Daley, Munk & Carlson (2011) empfehlen daher, dass Kindergartenpädagoginnen bereits am Jahresanfang mit Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrern sowie sonderpädagogischen Fachkräften der empfangenden Institution Kontakt aufnehmen, sich zum bevorstehenden Übergang austauschen, Ressourcen generieren und Möglichkeiten der Vernetzung etablieren. Im Frühsommer sollen Schulbesuche und weitere Kooperationsaktivitäten organisiert werden, damit Kinder und Eltern sich mit der neuen Schule, dem zukünftigen Lehrpersonal und zusätzlichen Unterstützungsanbietern vertraut machen können. (vgl. Daley/Munk/Carlson 2011, S. 418)

Wie bereits von McIntyre und Wildenger (2011) sowie Rous und Hallam (2012) angemerkt, ist es notwendig, für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung Praktiken anzuwenden, die intensiver und individueller sind. Sowohl individuelle Bedürfnisse als auch der spezifische Kontext müssen berücksichtigt werden. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 24ff und Rous/Hallam 2012, S. 236f) Beispielhaft wird nun auf zwei unterschiedliche Behinderungen eingegangen: Kinder, die gehörlos sind bzw. eine Hörbeeinträchtigung haben und Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

Für Kinder, die gehörlos sind oder eine Hörbeeinträchtigung haben, leisten Kooperationsmaßnahmen einen elementaren Beitrag zur gelingenden Transition. In einer Studie von Curle et al. (2017) wurden der interdisziplinäre Austausch, die Weitergabe von Dokumentation und Information sowie die Beobachtung der Kinder von zukünftigen Lehrpersonen vor Schuleintritt als begünstigende Faktoren für den Übergang dieser Kinder ermittelt. Auch die Ernennung einer verantwortlichen Person, die den

gesamten Prozess koordiniert und als Ansprechpartner dient, erleichtert die Transition für alle Beteiligten aber speziell für die Eltern. Als förderlich wurde ebenfalls der Schulbesuch für Kinder und Eltern genannt. Dabei erwähnten die Teilnehmer der Studie, dass es hilfreich sei, Fotos der Schule, des Klassenzimmers und des Spielplatzes zu machen, um mit den Kindern den Schuleintritt zu besprechen bzw. zu gebärden und so gut vorzubereiten. Weiters sprachen sie an, dass es günstig sei, sich mit anderen Eltern im Vorhinein zu vernetzen. Letztlich nannten die Resultate der Studie auch die Bedeutsamkeit der Kooperation mit Eltern, sie mit wichtigen Informationen zum Übergang zu versorgen und gemeinsame Workshops oder Meetings dazu auszurichten. (vgl. Curle et al. 2017, S. 135f)

Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung sind im Transitionsprozess aufgrund von Anpassungsschwierigkeiten und Defiziten in der Kommunikation und im Sozialverhalten besonders gefährdet. Für sie sind daher jene Kooperationsmaßnahmen, die Anschlussfähigkeit und Kontinuität hervorbringen, besonders wichtig. Der Übergang muss gut vorbereitet und ausreichend unterstützt werden. Migyanka (2011) empfiehlt eine koordinierte Zusammenarbeit und abgestimmte Bemühungen von Eltern, Professionellen des Kindergartens und der Schule sowie zusätzlichem Unterstützungspersonal. Diese sollte mindestens sechs Monate vor dem Schuleintritt beginnen und unbedingt mehrfache Besuche der zukünftigen Bildungsinstitution beinhalten. Dadurch soll dem Kind und dessen Eltern ermöglicht werden, sich mit dem Schulgebäude und Kontaktpersonen darin vertraut zu machen. Zusätzlich befürwortet die Autorin die Weitergabe von detaillierten Informationen zum Kind, dessen Entwicklung, Stärken und Schwächen und speziellen Bedürfnissen. (vgl. Migyanka 2011, S. 35)

Eine inklusive Handlungspraxis in der Transition stellt sicher, dass die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrgenommen und darauf bezogene pädagogische Angebote sowie angemessene Vorkehrungen getroffen werden. Dabei ist die enge Zusammenarbeit von frühpädagogischen und heilpädagogischen Fachkräften, die in der inklusiven Kindertageseinrichtung ständig anwesend sein sollten, notwendig sowie die kontinuierliche Kommunikation und Kooperation mit diversen aufnehmenden Bildungseinrichtungen. Ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch innerhalb des Kindergartenteams bezogen auf die Arbeit in den verschiedenen Gruppen und auf die gruppenübergreifende Koordination als auch die gemeinsame Planung von inklusiven Angeboten und Fallbesprechungen sollten Teil dieser Teamkooperation sein. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Professionen wie etwa Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Frühförderpädagoginnen und Frühförderpädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Kinderärztinnen und Kinderärzten, Therapeutinnen und Therapeuten ist ebenfalls von Bedeutung, wenn die tägliche pädagogische Arbeit innerhalb von inklusiven Kindergärten und ein inklusiver Übergang bewältigt werden soll. Zusätzlich

wird empfohlen, dass externe Unterstützungssysteme hinzugezogen werden sollen sowie ein regionales Netzwerk im Sinne eines „Support-Systems“ etabliert wird. (vgl. Heimlich 2013 S. 46ff)

Die Expertengruppe „Kinder mit Behinderungen im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ hat ein Kompetenzprofil entwickelt, welches unterschiedliche Handlungsanforderungen in verschiedenen Handlungsfeldern beschreibt. Es dient als Orientierung für frühpädagogische Fachkräfte, die Aus- Fort- und Weiterbildung und Träger von Kindertageseinrichtungen. (vgl. Albers et al. 2013, S. 76f) Der Auszug „Kooperation mit der Schule“ wird hier aufgenommen, da er sehr gut darstellt, welche Aspekte Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Hinblick auf die Kooperation mit der Schule aufweisen und berücksichtigen sollten. (Abbildung 4)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
<b>F5 Kooperation mit der Schule</b>			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
<p>... kennt die rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule.</p> <p>... weiß um die Bedingungen bezüglich der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem.</p> <p>... kennt unterschiedliche Schulangebote vor Ort und die inklusiven Möglichkeiten.</p> <p>... weiß um die Bedeutung der Kooperation und Kommunikation mit der Schule im Hinblick auf die Inklusion und den Übergang.</p> <p>... kennt Möglichkeiten der Einflussnahme zum Wohle der kindlichen Bildung und Entwicklung.</p> <p>... kennt die spezifischen Beratungsangebote für die Unterstützung einer inklusiven Beschulung.</p>	<p>... kommuniziert regelmäßig mit den zukünftigen und aktuellen Lehrkräften der ersten Klassen.</p> <p>... stellt vor dem Übergang in die Schule sicher, dass Kinder und Erwachsene sich mit der neuen Institution vertraut machen können.</p> <p>... bringt ihre spezifischen Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung in die Kooperation mit den Lehrkräften ein.</p> <p>... sorgt für die frühzeitige Kontaktaufnahme und Abstimmung mit den anschließenden Schulen.</p> <p>... informiert und ermutigt die Eltern, ihre rechtlichen Möglichkeiten der integrativen/inkluisiven Beschulung auszuschöpfen.</p> <p>... weist Eltern und Lehrkräfte auf Beratungsangebote zur flankierenden Unterstützung hin.</p>	<p>... tauscht sich im Team über die Kommunikationsprozesse mit der Schule aus.</p> <p>... informiert die Eltern über die aktuellen Gespräche mit der Schule und beteiligt sie nach Wunsch und/oder Bedarf daran.</p>	<p>... reflektiert das Verhältnis und die Rollen von Fachkräften aus dem Elementar- und Primarbereich.</p> <p>... ist sich ihrer spezifischen Kompetenz im Elementarbereich bewusst.</p> <p>... reflektiert und hinterfragt die systemischen Bedingungen der Anschlussfähigkeit für jedes Kind.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
	<p>... wirbt für einen gruppenbezogenen – nicht leistungsbezogenen – Übergang von der Elementar- in die Grundstufe.</p>		
<p></p> <p>... weiß um die Rolle der Kommune und der Bildungsträger.</p>	<p></p> <p>... fördert aktiv den Austausch zwischen Grundschule und Einrichtung.</p> <p>... unterstützt die politische Diskussion zugunsten inklusiver Bedingungen des Bildungssystems.</p>	<p></p>	<p></p> <p>... reflektiert vor Ort gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen sowie den Eltern die Situation zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung und beschreibt gegebenenfalls entsprechenden Handlungsbedarf.</p>

Abbildung 4: Handlungsfeld Sozialraum/Kommune, F5 Kooperation mit der Schule (vgl. Albers et al. 2013, S. 76f)

Frühpädagogische Fachkräfte sind, wie auch die Tabelle zeigt, durch ein hohes Maß an internen und externen Kooperationsaufgaben beansprucht, jedoch ist ein vermehrter Einsatz von unterschiedlichen Kooperationsangeboten gerade für Kinder mit Behinderungen notwendig, um den Übergang bestmöglich zu unterstützen (vgl. Heimlich 2013 S. 48). Wie dies gelingen kann, zeigen Modellversuche bzw. Best-Practice Beispiele. Einige davon werden exemplarisch im nächsten Abschnitt beschrieben.

### **3.4 Best-Practice Beispiele**

Projekte, Programme und Praxis-Beispiele, die bereits erfolgreich umgesetzt wurden, können dazu beitragen, herauszufinden wie der Transitionsprozess gestaltet, Kooperationen implementiert und welche Unterstützungen bereitgestellt werden müssen, damit der Übergang für Kinder mit Behinderungen gelingt und in Zukunft eine inklusive Transitionspraxis etabliert werden kann (vgl. Fuchs 2016, S. 16). Die folgenden Beispiele stammen zum Einen aus den USA und Deutschland, die den internationalen Raum repräsentieren, und zum Anderen aus Österreich, die den nationalen Rahmen aufgreifen.

#### **3.4.1 The National Center for Early Development & Learning (NCEDL) Kindergarten Transition Project**

Ziel dieses Projektes war es, einen Rahmen und Leitprinzipien für einen Transitionsplan zu erstellen sowie konkrete Praktiken für den Übergang und die erfolgreiche Transition für Kinder, Familien und Schulen bereitzustellen. Es sollte durch den Aufbau eines sozialen Netzwerkes zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Transitionsprozess, wie etwa Kindern, Pädagoginnen und Pädagogen, Peers, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern, ermöglicht werden, Kinder und ihre Familien im Übergang zu unterstützen. (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 5f) Getragen wurde das Projekt von folgenden fünf Grundsätzen: „Foster Relationships as Resources, Promote Continuity from Preschool to Kindergarten, Focus on Family Strengths, Tailor Practices to Individual Needs and Form Collaborative Relationships“ (Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 6)

Es wurde bereits vor Projektbeginn ein interdisziplinäres Team bestehend aus Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern, Leiterinnen und Leitern, Eltern, Familiensozialarbeiterinnen und -arbeitern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des NCEDL etabliert, welches die Bedürfnisse evaluierte, Übergangspraktiken vorstellte und den Implementationsprozess überblickte. Dann wurde eine Person ausgewählt, die als Koordinator fungierte. Diese Person war dafür verantwortlich, Beziehungen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren aufzubauen, Kontinuität aufrecht zu erhalten und Kooperationsaktivitäten zu koordinieren. Als nächsten Schritt galt es einen „Kooperationskalender“ aufzustellen, der sowohl

Angebote vor als auch nach dem Übertritt in die Schule beinhaltet. Folgendes Beispiel zeigt exemplarisch einen „Kooperationskalender“ aus dem Projekt. (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 8f)

Example of Timeline for Enhancing Kindergarten Transition

Preschool		Summer		Kindergarten
<b>September</b>	<b>April</b>	<b>June</b>	<b>August</b>	<b>September</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Build family-school relationships</li> <li>• Conduct family group meetings</li> <li>• Foster peer relationships</li> <li>• Promote family participation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preschool &amp; K teachers coordinate transition efforts</li> <li>• Determine class lists for K</li> <li>• Preschoolers &amp; families visit K</li> <li>• Promote peer relationships outside school</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduct summer programs</li> <li>• Provide home literacy activities</li> <li>• Offer school playground nights</li> <li>• Address family transition concerns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offer open houses</li> <li>• K teachers &amp; parents meet</li> <li>• Conduct K screenings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offer back-to-school nites</li> <li>• Transition coordinator fosters connections between families &amp; K teachers</li> </ul>

Abbildung 5: Example of Timeline for Enhancing Kindergarten Transition (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 9f)

Nach der Etablierung des interdisziplinären Kooperationsteams, der Auswahl eines Koordinators und der Aufstellung des „Kooperationskalenders“ wurde mit der Implementierung der Aktivitäten begonnen. Dabei wurde bei der Auswahl der Angebote individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und ihren Familien eingegangen. Regelmäßige Treffen für einen problemlosen Übergang und die Einhaltung des zeitlichen Rahmens wurden ebenfalls durchgeführt. Der letzte jedoch äußerst wichtige Schritt im kontinuierlich dynamischen Transitionsprozess war die Evaluierung der Implementierungsstrategien und gegebenenfalls eine Revision dieser. (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 9f)

Das NCEDL Kindergarten Transition Projekt brachte ein vielfältiges Auswahlmenü an Transitionspraktiken hervor, die zur Unterstützung des Übergangs der Kinder und ihren Familien entwickelt wurde. Es wird angemerkt, dass dieses „Menü“ nur als Leitfaden dienen soll, daher nicht komplett ist und in der Praxis unbedingt individuell erweitert und adaptiert werden kann bzw. soll. (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 10) Um einen Einblick in das erarbeitete Auswahlmenü des Projekts zu gewähren, soll dieses hier in Form der Zusammenfassung (Abbildung 6) eingefügt werden.

#### 1. FAMILY-SCHOOL CONNECTIONS

- Contact with family during first few days of preschool or kindergarten
- Assessment of family needs
- Periodic contact with family
- Connecting family to community resources
- Family participation in home-learning activities
- Family participation in the classroom and at school events
- Regular family meetings at school
- Family meetings about transition issues
- Family & preschool teacher information-sharing with kindergarten teacher about individual child
- Newsletters/resource materials
- Parent orientation after preschool and kindergarten start

#### 2. CHILD-SCHOOL CONNECTIONS

- Preschool child connection with kindergarten teacher
- Preschool connection with elementary school for special school functions
- Preschool practice of kindergarten rituals
- Kindergarten activities incorporated from preschool
- Preschool teacher contact with former students
- Kindergarten support staff visit preschool children

#### 3. PEER CONNECTIONS

- Peer connections within the class
- Peer connections outside of school
- Peer connections with non-classmate peers who will be in kindergarten
- Preschool peer connections with kindergarten peers
- Group-based peer connections

#### 4. COMMUNITY CONNECTIONS

- Inter-school collaboration about programs and classroom practices
- Identifying and communicating curriculum/community expectations for children
- Inter-school connection about specific child
- Connections with community agencies

Abbildung 6: Kindergarten Transition Practices Menu Summary (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 11f)

### **3.4.2 Verbundprojekt „TransKiGs“ - Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs**

TransKiGs ist ein vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung als BLK-Projekt gefördertes Verbundprojekt der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen und wurde von 2005 -2009 durchgeführt, dokumentiert und wissenschaftlich begleitet. Ziel war es, die Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken und den Übergang zwischen den beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs. Zur Umsetzung dieser Ziele wurden in allen fünf Ländern unterschiedliche Wege beschritten, so etwa wurde in Brandenburg ein institutionenübergreifendes Rahmenkonzept: „Gemeinsamer Orientierungsrahmen Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOrBiGs) entwickelt. In Bremen wurden eine Handreichung zur Gestaltung eines gelingenden Überganges, Praxisbeispiele für themenbezogene pädagogische Angebote und Empfehlungen für die Nutzung der Lern- und Entwicklungsdokumentation im Übergang angefertigt und Thüringen hat in sechs Tandems (pädagogische Kooperationseinheit von mehreren Kindertagesstätten und Grundschulen, die im Sinne von kleinen Netzwerken zusammenarbeiten) Strategien zur Übergangsgestaltung entwickelt und erprobt. Länderübergreifende Themen, die im gemeinsamen Erfahrungsaustausch besprochen und behandelt wurden, sind die „Bestimmung von Elementen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich“, die „Umsetzung einer anschlussfähigen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Kindertagesbetreuung und Grundschule“, die „Abwägung von Formen, Inhalten und Grenzen der Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich“ sowie die „Sicherung von Transfer und Implementierung der Projektergebnisse“. (vgl. Hofmann 2009, S. 8f)

Im Verbundprojekt wurden eine Vielzahl an Materialien zur Übergangsgestaltung entwickelt. Darunter die erwähnten Handreichungen und mit Instrumenten angereicherte Dokumentationen aus erprobter und reflektierter Kooperationspraxis zwischen Kita und Grundschule. Diese sollen zur Nachahmung anregen und können im Internet eingesehen und heruntergeladen werden, wie etwa die Broschüre „Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie“<sup>1</sup> Es wurden aber auch wissenschaftliche Schriften zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen für die Kooperationspraxis und die gemeinsame Bildungsverantwortung von Kita und Grundschule, aus systematischer und konzeptioneller Perspektive angefertigt. (vgl. Hofmann 2009, S. 12)

---

<sup>1</sup> [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3001/pdf/HB1\\_09\\_10\\_22\\_Broschuere\\_TransKiGs\\_Endf\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3001/pdf/HB1_09_10_22_Broschuere_TransKiGs_Endf_D_A.pdf)

„Die in TransKiGs entwickelten Strategien und Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Veränderung von konkreter Praxis mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung verknüpfen, um so ein Feld gemeinsam geteilter Überzeugungen („beliefs“) zu schaffen – in TransKiGs unter dem Begriff „Gemeinsame Bildungsphilosophie“ subsumiert. Wesentliche Elemente sind ein Bild vom Kind als aktiven Lerner, ein Verständnis von Bildung, das alle Kompetenzbereiche und alle Persönlichkeitsbereiche umfasst sowie ein professionelles Selbstverständnis, welches Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme begreift. Eine gemeinsame Bildungsphilosophie wurde unter anderem durch kooperatives Handeln, wie etwa gemeinsam geplante und durchgeführte pädagogische Angebote für Kinder aus Kindergarten und Grundschule, etabliert. Institutionsübergreifende Rahmenkonzepte bestimmten die Themen, Inhalte und Arbeitsformen kooperativer Vorhaben von Pädagoginnen und Pädagogen aus beiden Institutionen und verankerten die gemeinsame Bildungsverantwortung vom Kindergarten und der Schule. Dadurch konnte zum einen mehr Kontinuität auf der kontextuellen Ebene erzeugt und zum anderen Kinder während ihrer diskontinuierlich verlaufenden Entwicklung unterstützt werden. (vgl. Hofmann 2009, S. 10f)

Aus den Ergebnissen des Verbundprojekts „TransKiGs“ lassen sich im Hinblick auf Kooperation folgende Empfehlungen ableiten:

- „Kennenlernen des pädagogischen Konzepts der Partner
- Wechselseitige Hospitation in der Einrichtung der Partner, um die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen
- Gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen
- Formulierung und Vereinbarung von Handlungszielen der Zusammenarbeit
- Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation
- Planung, Durchführung und Reflektion abgestimmter Elternarbeit
- Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern
- Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Bildungsprojekte
- Abschluss eines Kooperationsvertrags“

(Hofmann 2009, S. 10)

### **3.4.3 ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule**

Dieses, in der Praxis erprobte und wissenschaftlich fundierte Verfahren dient zur kontinuierlichen pädagogischen Beobachtung und Analyse der Entwicklung und der Lernausgangslage für Kinder im letzten Kindergartenjahr, in der Zeit des Übergangs sowie im Anfangsunterricht. Es stützt, durch die

zugrundeliegenden Entwicklungsmodelle und Dokumentationsverfahren – die anschlussfähig sind zu den Praktiken in Kita und Grundschule – den aktuellen Transitionsansatz, der Übergänge als chancen- und risikoreiche Schlüsselstellen erkennt und soziale Ungleichheiten, Benachteiligung und eine inklusive Perspektive berücksichtigt. ILEA T versucht im Sinne der Inklusion individuelle Formen einer Übergangsbegleitung zu ermöglichen, um so alle Kinder in Transitionssituationen bestmöglich zu stärken. Die Anwendung des pädagogisch-diagnostischen Verfahrens basiert auf diversen Erhebungen, mit denen sich Pädagoginnen und Pädagogen wichtige Informationen zu Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder beschaffen können. Dadurch soll ihnen ein Einblick in die Themen und Interessen, die Kompetenzen und Strategien der Kinder sowie förderliche oder auch hemmende Entwicklungsbedingungen ermöglicht werden. Vier Methoden werden als besonders wichtig hervorgehoben: die Kinderbeobachtung, die Analyse kindlicher Produkte, die Kinderbefragungen sowie die Befragung von Eltern und weiteren Bezugspersonen. Diese können in unterschiedlichen pädagogischen Situationen eingesetzt werden, wie etwa in „nicht von Erwachsenen geplante alltägliche Situationen des Spielens, Lernens und Handelns“, in „von Erwachsenen zielgerichtet inszenierte Spiel- und Lernsituationen“, sowie in „standardisierten Anforderungssituationen“. Beobachtungen, Produkte und Aussagen werden im Hinblick auf die Situation und das Verhalten möglichst genau dokumentiert und dann im Team analysiert. Dabei sind alle relevanten Akteurinnen und Akteure und Kontexte zu berücksichtigen damit passende pädagogische Angebote abgeleitet und in einem nächsten Schritt angeboten werden können. (vgl. Geiling/Liebers/Prenzel 2015, S. 5ff) Wichtig ist es auch, die Interessen und Themen der Kinder in der ILEA T aufzunehmen, da Untersuchungen belegen, dass Kinder mit vielfältigen Interessen den Übergang von der Kita in die Schule besonders gut meistern und diese als „Sicherheitsanker“ fungieren. Interessen werden deshalb als „Schutzfaktoren“ betrachtet, die in der pädagogischen Arbeit zur Unterstützung der Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule sinnvoll genutzt werden können. (vgl. Prenzel 2000 zit. nach Geiling/Liebers/Prenzel 2015, S. 33)

#### **3.4.4 Fallstudie: Mit der Verschriftlichung von Kooperationsvereinbarungen Verantwortlichkeit, Struktur und Verbindlichkeit schaffen (entstanden im Rahmen der bundesweiten Netzwerkprojekte – „Netzwerk Sprachförderung“ und „Netzwerk Kindergarten–Volksschule“)**

Im Rahmen der bundesweiten Netzwerkprojekte „Netzwerk Sprachförderung“ und „Netzwerk Kindergarten–Volksschule“, die von 2013 bis 2016 auf Initiative des Österreichischen Bildungsministeriums umgesetzt wurden, entstanden in sogenannten „kooperativen Clustern“ diverse Fallstudien. Diese hatten alle das gemeinsame Ziel den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule kooperativ zu gestalten und gut zu begleiten, wobei ein spezieller Fokus auf eine durchgängige Sprachbildung und -förderung gelegt wurde. Entwickelte bzw. erprobte Maßnahmen sowie die in diesem Zusammenhang gesammelten Erkenntnisse sollten dazu dienen, Handlungsempfehlungen zur

Übergangsgestaltung abzuleiten. Die Fallstudie „Mit der Verschriftlichung von Kooperationsvereinbarungen Verantwortlichkeit, Struktur und Verbindlichkeit schaffen“ entstand nachdem zahlreiche Treffen der Clustergruppe „Netzwerk Sprachförderung“ stattfanden, bei denen systematisch an der Fragestellung „Wie ist eine Zusammenarbeit zum Thema ‚Durchgängigkeit der Sprachbildung zwischen Kindergarten und Volksschule‘ möglich“, gearbeitet wurde. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten den Wunsch bzw. erkannten die Notwendigkeit das Besprochene in eine schriftliche und damit gut überschaubare Form zu bringen und die Vereinbarungen verbindlich zu gestalten. Dieses konkrete Praxis-Beispiel soll nun exemplarisch dargestellt werden. (vgl. Grillitsch/Stanzel-Tischler 2017, S. 3)

In einem ersten Schritt formierten sich Teilnehmer aus Kindergarten und Schule zu einem Kooperationssteam. Diese Personen hatten, unter anderen, die folgenden Rollen: Ansprechperson, Vermittlerinnen und Vermittler, Organisatorinnen und Organisatoren des Kooperationsprojektes. Sie waren zudem die Verantwortlichen für die Verschriftlichung der Vereinbarungen, die in Form eines Kooperationskonzepts und eines Kooperationskalenders erfolgte. Das Kooperationskonzept enthielt eine Beschreibung und kurze Zusammenfassung aller Kooperationsthemen. Folgende Vereinbarungen wurden gemeinsam festgelegt und im Konzept niedergeschrieben:

Vereinbarungen im Kooperationskonzept:

- **Datenübergabe des Kindergartens an die Schule**

Das Einverständnis der Eltern zur Weitergabe der Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtungen wird durch die Kindergartenleitung eingeholt; die Übergabe erfolgt im Juni vor Schuleintritt der Kinder, die Schule „holt“ im Rahmen von Hospitationen die Unterlagen im Kindergarten ab; Zusammenarbeit ist mit maximal zwei bis drei Kindergärten möglich; im Oktober des ersten Schuljahrs finden Reflexionsgespräche zwischen Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und Lehrkräften statt; in der Schule findet keine Sprachstandsüberprüfung für DaZ-Kinder statt.

- **Transparenz**

*Maßnahmen im Kindergarten:*

- „Gegenseitiger Austausch von Kindergarten und Schule zu den Entwicklungsgesprächen, die mit den Eltern geführt wurden.“
- „Beobachtungsdokumentation – die Schule erhält mit Einverständnis der Eltern die Entwicklungsbeobachtungsdokumentation aus dem Kindergarten.“
- „Lerndokumentation–individuelle Lerndokumentationen aus den Kindergärten werden weitergegeben und von der Schule in einer für sie möglichen Form aufgegriffen.“
- „Sprachbeobachtungsergebnisse–die Ergebnisse der Sprachstandsbeobachtung BESK-DaZ<sup>15</sup> und BESK-DaE<sup>16</sup> aus dem Kindergarten dienen der Schule als Ausgangssituation, es erfolgt keine weitere Testung der Sprachkompetenz zu Schulbeginn.“

- „Sprachkompetenzförderung im letzten Kindergartenjahr – Austausch und Abstimmung von gemeinsamen verbindlichen Sprachförderprogrammen, gemeinsame Fortbildung aller Pädagoginnen/Pädagogen.“

#### *Maßnahmen in der Schule:*

- „Start des Lese-/Schreibprozesses bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird dem Kindergartenteam präsentiert; Arbeit der Vorschulgruppen wird transparent gemacht; vertraute Bereiche für die Kinder werden in der Schuleingangsphase geschaffen, z. B. Bücher, Spiele, die die Kinder bereits aus dem Kindergarten kennen.“
- „Feedback an Kindergartenteam wird gegeben.“
- „Schülereinschreibung erfolgt in Absprache mit dem Kindergarten.“

#### • **Hospitationen**

Mit Beginn des letzten Kindergartenjahrs erfolgt eine Annäherung der Institutionen durch Besuche; mindestens zwei wechselseitige, eventuell projektbezogene Hospitationen ergeben vier Besuche für die kooperierenden Institutionen; Terminvereinbarungen werden mithilfe des Kooperationskalenders festgehalten; ein gemeinsamer Elternabend wird veranstaltet.

#### • **Schülereinschreibung**

Die zur Schülereinschreibung verwendeten Unterlagen werden den kooperierenden Kindergärten zur Verfügung gestellt; im Herbst erfolgt eine „administrative“ Schülereinschreibung; im März findet ein gemeinsamer Termin zur Schülereinschreibung mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen/ Lehrern und Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen statt; die Gestaltung erfolgt individuell am jeweiligen Standort.

#### • **Lerndokumentationen des Kindergartens**

Die kooperierenden Kindergärten arbeiten mit verschiedenen Formen der Lerndokumentation, z. B. Portfoliomappen, Lerngeschichten, Schatzkisten. Wie die Schule diese Lerndokumentation in das erste Kennenlernen oder den Anfangsunterricht einbezieht, wird individuell mit dem jeweiligen Standort geregelt.

#### • **Sprachstandsbeobachtung in Kindergarten und Schule**

Sprachstandsbeobachtungsergebnisse aus dem BESK-DaE/BESK-DaZ des letzten Kindergartenjahrs werden an die Schule weitergegeben, das erübrigt die erste Testung an der Schule; Reflexionsgespräche über Beobachtungen seitens der Lehrkräfte bezüglich Sprachverhaltens der Kinder finden im Oktober des ersten Schuljahrs mit den Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen statt. Die SFD– Sprachstandsbeobachtung<sup>17</sup> erfolgt im zweiten Semester der ersten Klasse.

<sup>15</sup> „BESK-DaZ – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Kindergärten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ meint in diesem Beitrag die von B. Rössl-Krötzl im Jahr 2015 entwickelte, modifizierte Form des „BESK-DaZ – Version 2.0“ (S. Breit, Hrsg., 2011, vgl. [https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2011\\_besk-daz\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2011_besk-daz_0.pdf) [Zugriff am 27.06.2016])

<sup>16</sup> „BESK-DaE – Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Kindergärten für Kinder mit Deutsch als Erstsprache“ meint in diesem Beitrag die von B. Rössl-Krötzl im Jahr 2015 entwickelte, modifizierte Form des „BESK– Version 2.0“ (S. Breit, Hrsg., 2011, vgl. [https://www.bifie.at/system/files/dl/BESK\\_Version2.0\\_010312\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/BESK_Version2.0_010312_0.pdf) [Zugriff am 27.06.2016])

<sup>17</sup> Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD); Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U (2011)

- **Übergangsgespräche**

Diese Gespräche finden im Rahmen von Hospitationen und im Zuge der Schülereinschreibung statt. Vorschläge für den formalen Ablauf der Gespräche werden seitens des Kindergartens in Form eines Leitfadens ausgearbeitet.

- **Gemeinsame Projekte**

Diese werden individuell geregelt; beide Institutionen erstellen eine Liste mit Vorschlägen, verschiedener Aktivitäten und good practices; entsprechende Informationen zu den jeweiligen Projekten werden an die Eltern weitergegeben.

- **Gemeinsame Elternarbeit**

Gemeinsamer Elternabend von Kindergarten und Schule vor Schuleintritt der Kinder; möglichst viele Projekte, in die die Eltern einbezogen werden, sind wünschenswert.

- **Kooperationsmaterial**

Geeignetes Lied- und Büchergut zur Sprachförderung wird zwischen Kindergarten und Schule ausgetauscht bzw. weitergegeben; Material soll mit dem Lernstufenmodell für DaZ-Kinder des Charlotte-Bühler-Instituts abgestimmt sein; Bestandsaufnahme an beiden Institutionen, welches Material vorhanden ist – Überschneidungen und Anknüpfungspunkte filtern.

- **Hilfen von außen für beide Institutionen**

Gemeinsame Fortbildungen zum vom Charlotte-Bühler-Institut entwickelten Lernstufenmodell für DaZ-Kinder; Fortbildungen zu verschiedenen Arten von Sprachfördermaterialien und deren sinnvollem und effektivem Einsatz; good practices; Fortbildungen, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben und die den Kooperationspartnern als sinnvoll erscheinen (SCHÜLFs).

Abbildung 7: Kooperationskonzept (Beschreibung und kurze Zusammenfassung aller Kooperationsthemen) (vgl. Lindinger 2017, S. 79ff)

Im Kooperationskalender wurde die Zeitstruktur im Arbeitsjahreskreislauf verschriftlicht. Auch die konkreten Durchführungszeitpunkte der vereinbarten Maßnahmen sowie die Initiativen im Bereich der Elternarbeit und des Coachings wurden darin aufgenommen. (vgl. Lindinger 2017, S. 76ff)

Für die Beteiligten hatte die Verschriftlichung der Kooperationsvereinbarungen Verbindlichkeit und Klarheit geschaffen. Zudem wurde dadurch die Kontinuität der Zusammenarbeit, die Arbeitsaufteilung auf das gesamte Arbeitsjahr, eine Reflexion und Evaluierung durch verbesserte Nachvollziehbarkeit der Einzelschritte, der Blick auf Kooperationsprozesshilfen und die Konzentration auf Sachlichkeit ermöglicht. (vgl. Lindinger 2017, S. 76)

Die ausgewählten Best-Practice Beispiele zeigen bereits etablierte und in der Praxis erprobte Möglichkeiten, die Transition vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern. Unter Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen hinsichtlich unterstützender Maßnahmen im Übergang für Kinder mit

Behinderung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine „gemeinsame Bildungsphilosophie“, intensive Kooperation von Kindergarten und Schule auf der Ebene der Ko-Konstruktion, unterschiedliche Strategien und Instrumente zur Gestaltung des Übergangs sowie vielfältige Transitionspraktiken, die Anwendung von pädagogisch-diagnostischen Verfahren wie etwa ILEA T und die Verschriftlichung von Kooperationsvereinbarungen, wie der Auszug an dargestellten Modellprojekten ausführt, zu einer verbesserten kooperativen Transitionsgestaltung führen. Dadurch können speziell Kinder mit Behinderungen im Übergang individuell unterstützt werden.

# Der Kontext (Nieder-)Österreich

## 4. Der Übergang mit Blick auf die Organisationen Kindergarten und Schule

Übergänge sind, wie Rimm-Kaufmann und Pianta (2000) anmerken, immer an bestimmte Kontexte gebunden, die durch kontinuierlich veränderbare Interaktionen zwischen unterschiedlichen Mikrosystemen bestimmt werden. Es ist wichtig, diese Interaktionen, Netzwerke und deren Kontexte wahrzunehmen, um den Transitionsprozess in seiner Gesamtheit zu verstehen. (vgl. Rimm-Kaufmann/Pianta 2000, S. 499f)

Für die nachstehende empirische Forschung, die im Bundesland Niederösterreich durchgeführt wurde, sind daher Kontexte dieser Umgebung zu berücksichtigen. Darunter fallen Rahmenbedingungen, die den Kindergarten und die Schule in (Nieder-)Österreich betreffen, insbesondere die gesetzlichen Grundlagen, strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale sowie Besonderheiten des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres und der Schuleingangsphase.

### 4.1 Der Kindergarten in (Nieder-)Österreich

In (Nieder-)Österreich wird der Kindergarten als elementare pädagogische Einrichtung betrachtet und anerkannt. Er ist zudem die am weitesten verbreitete Form der Kinderbetreuung in dieser Region. (vgl. Blum/Dörfler 2014, S. 55) Die Zuständigkeiten und die damit verbundenen politischen Einflüsse, Rahmenbedingungen und gesetzlichen Richtlinien sind jedoch nicht auf Bundesebene geregelt, sondern unterliegen den unterschiedlichen Landesgesetzgebungen. Das österreichische Kinderbetreuungswesen ist somit dezentral organisiert. (vgl. Cafuta 2017, S. 22f) Lediglich die einheitliche Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und die Fort- und Weiterbildung dieser an den Ausbildungsstätten ist auf Regierungsebene dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstellt. Seit 2008 wird auf Bundesebene laufend in den Ausbau des elementaren Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsbereichs investiert. Dabei wurde auch das verpflichtende beitragsfreie Kindergartenjahr vor Eintritt in die Schule sowie ein verstärkter Fokus auf die Schnittstelle Kindergarten-Schule auf Basis einer Vereinbarung mit den Ländern beschlossen. (vgl. BMBWF 2020a, o. A.)

Um die aktuelle Situation in elementaren Bildungseinrichtungen in (Nieder-)Österreich, speziell in Niederösterreichischen Landeskindergärten und dabei wichtige Aspekte für den Übergang vom Kindergarten in die Schule (bei Kindern mit Behinderung) darzulegen, sind die nachfolgenden Informationen notwendig.

#### 4.1.1 Die gesetzlichen Grundlagen

Rechtliche Bestimmungen etwa zu Begriffen, Aufgaben, Kindergartengruppen, Kindergartenpersonal, Ausstattung, Erhaltung und dem letzten verpflichtenden Kindergartenjahr sind im Niederösterreichischen Kindergartengesetz 2006 verankert.

§ 2 im Kindergartengesetz 2006 behandelt die Begriffsbestimmungen und formuliert unter anderem zu öffentlichen Kindergärten folgendes: „Ein Kindergarten, der von einer Gemeinde oder einem Gemeindeverband errichtet und erhalten wird und der allgemein, ohne Unterschied des Geschlechts, der Sprache, der Staatsbürgerschaft und des Bekenntnisses im Rahmen der Bestimmungen dieses Gesetzes zugänglich ist.“ (Land Niederösterreich 2006, § 2) Der Niederösterreichische Landeskindergarten ist demnach ein öffentlicher Kindergarten für den sich das Land, nach Inbetriebnahme, zur Bereitstellung der Kindergartenleitung und der erforderlichen Anzahl an Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie des notwendigen Personalaufwandes verpflichtet (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 2).

Aufgabe des Kindergartens, ausgeführt durch das Kindergartenpersonal, ist laut Gesetz, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote zu fördern und ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten. Die Erreichung der Schulfähigkeit soll nach erprobten wissenschaftlichen Methoden der Kleinkind- und Kindergartenpädagogik und bei Bedarf der Heilpädagogik unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts unterstützt werden. Bildungsarbeit muss methodisch-systematisch sein und alle Bildungsbereiche umfassen. Dabei ist es wichtig, den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht zu berücksichtigen. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 3ff)

Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung sind in ihrer Entwicklung unter Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse integrativ zu betreuen und zu fördern. Bei Bedarf soll mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammengearbeitet werden. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind bei der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens regelmäßig miteinzubeziehen (z.B. Elternabende, schriftliche Informationen, gemeinsame Feiern). (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 3ff)

Als Grundlage für die pädagogische Arbeit gelten der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* sowie der *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich*.

„Der BildungsRahmenPlan ist eine Maßnahme der Sicherung der pädagogischen Qualität in Österreich und definiert in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse. [...] Durch diesen Rahmenplan werden der Grundsatz des lebenslangen Lernens und die Bedeutung der Kontinuität des Bildungsverlaufs im österreichischen Bildungskanon unterstrichen. Ziel ist es, durch eine Übereinstimmung hinsichtlich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen.“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 1) Der *Rahmenplan* ist in die Kapitel (1) Pädagogische Orientierung, (2) Bildung und Kompetenzen, (3) Bildungsbereiche, (4) Transitionen und (5) Pädagogische Qualität gegliedert. Relevante Aspekte dieses Dokumentes für den nachstehenden empirischen Teil und die Beantwortung der Forschungsfrage werden nun kurz umrissen.

Im ersten Kapitel finden sich das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen. Es ist anzumerken, dass Kinder hier als individuelle Persönlichkeiten betrachtet werden, die über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen verfügen. Auch erkannt wird demnach die einzigartige Bildungsbiographie jedes einzelnen Kindes und das damit verbundene Recht auf Individualität hinsichtlich der Entwicklung des eigenen Lern- und Lebensrhythmus. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 2) Als Ko-Konstrukteurinnen und Ko-Konstrukteure sind sie aktiv an der Mitwirkung ihres Bildungsprozesses beteiligt, der gemeinsam mit den Erwachsenen gestaltet wird (vgl. Fthenakis 2003 zit. nach Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2016, S. 4). Pädagoginnen und Pädagogen sollen die Rolle der Begleitung und Moderation im kindlichen Lernprozess übernehmen und durch vielfältige Impulse und Bildungsangebote diesen anregen und unterstützen. Damit dies in der pädagogischen Praxis gelingt, ist die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen erforderlich. Eine weitere Voraussetzung dafür ist die Reflexion des eigenen Handelns und die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Professionalität. Festgehalten wird hier auch die Notwendigkeit Bildungspartnerschaften zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder und gegebenenfalls externen Fachkräften zu pflegen sowie die Arbeit transparent

zu machen. Dieses Kapitel erfasst ferner 12 Prinzipien der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten, die für eine ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen sorgen: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 2ff) Aufgrund der Relevanz für diese Arbeit werden folgende Prinzipien hervorgehoben und explizit ausformuliert:

- **„Individualisierung:** *Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seiner sozialen und kulturellen Herkunft, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Im Sinne der Individualisierung wird das Recht jedes Kindes ernst genommen, auf seine spezielle Art und in seinem Rhythmus zu lernen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation können die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes festgestellt und zum Ausgangspunkt der Planung und Durchführung pädagogischer Angebote werden.*
- **Differenzierung:** *Das Prinzip der Differenzierung bezieht sich auf die Gestaltung der Bildungsangebote, die Anregung verschiedener Lernformen sowie eine breit gefächerte Ausstattung an Bildungsmitteln. Differenzierte Bildungsarbeit berücksichtigt die individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen jedes Kindes.*
- **Inklusion:** *Inklusion ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird.*
- **Diversität:** *Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen.*
- **Partizipation:** *Partizipationsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten. Dadurch können Kinder lernen, zunehmend mehr Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das Prinzip der Partizipation bezieht sich auch auf die Mitgestaltung des Bildungsgeschehens durch die Familien der Kinder.*
- **Bildungspartnerschaft:** *Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.“*

*(Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 3f)*

Das Kapitel (4) im *BildungsRahmenPlan* behandelt Transitionen. Der Übertritt vom Kindergarten in die Schule wird dabei nicht bloß als „Übergang“ bezeichnet, sondern aufgrund der damit verbundenen

Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse des Individuums als Transition angesehen. Diese Bezeichnung greift den Aspekt von Diskontinuitäten im Sinne von Entwicklungsaufgaben auf und weist auf die notwendige Anschlussfähigkeit hin. Auch die systemische Perspektive wird hier sichtbar, indem formuliert wird, dass alle beteiligten Systeme wie etwa Kindergarten, Schule und Eltern die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen von Transitionen tragen. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 22) Als gelungen gilt der Übergang: „Wenn das Kind und seine Familie in der Lage sind, auf die Anforderungen des neuen Systems konstruktiv und selbstverantwortlich zu reagieren.“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 22) Hinsichtlich der Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule weist der *BildungsRahmenPlan* in diesem Kapitel auch auf die Notwendigkeit der Vernetzung von Kindergarten, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern hin. Eine partnerschaftliche Kooperation, die bewusst, zielgerichtet und gemeinsam verantwortet ist, dient als Grundlage für die Begleitung des Übergangs. Ein regelmäßiger, gegenseitiger Austausch mündet in die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung und ermöglicht dadurch eine erfolgreiche und nachhaltige Zusammenarbeit. Der Kontinuität bzw. Anschlussfähigkeit von vorschulischen und schulischen Bildungsprozessen und Lernmethoden wird große Bedeutung beigemessen. So etwa schließt die Volksschule 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. Auch Pädagoginnen und Pädagogen der abgebenden und aufnehmenden Institutionen können einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie den Transitionsprozess gemeinsam begleiten und moderieren. Dies gelingt, durch regelmäßige Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme, institutionenübergreifende Aktivitäten und gemeinsamen Gespräche. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23f)

Der *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* ist an den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen* in Österreich angelehnt. Er ist im Grunde eine bundesländerspezifische Weiterentwicklung und Schwerpunktsetzung der Bildungsbereiche aus dem *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*, Kapitel 3 (Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik). Der Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“, der im *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* unter dem Bereich: „Ethik, Religion und Gesellschaft“ festgehalten ist, beinhaltet einen relevanten Abschnitt, der hier kurz ausgeführt werden soll. Er beschreibt die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Dazu wird formuliert,

dass dies in Niederösterreichischen Kindergärten bereits jahrelang gelebte Praxis ist und dadurch Kindern die Möglichkeit geboten wird, gemeinsam zu leben und miteinander zu lernen. (vgl. Land Niederösterreich 2010b, S. 10) In der Broschüre *30 Jahre SonderkindergartenpädagogInnen - Auf dem Weg zur Inklusion in den NÖ Landeskindergeräten* (2017) werden die Schritte zum gemeinsamen Leben und Lernen aller Kinder in den NÖ Landeskindergeräten beschrieben. So eröffnete das Niederösterreichische Kindergartengesetz von 1987 die Möglichkeit, Kindergartengruppen integrativ zu führen. Daraufhin folgte eine Phase umfassender Projektentwicklung, Konzeptarbeit und Erprobung integrativer Kindergartengruppen. Unter der Leitung von Dr. Franz Xaver Kerschbaumer wurde ein erfolgreiches Konzept zur integrativen Erziehung in NÖ Kindergärten entwickelt und erprobt und konnte 1996 größtenteils ins Niederösterreichische Kinderbetreuungsgesetz aufgenommen werden. Darauf aufbauend befindet sich der Niederösterreichische Landeskindergarten weiter auf dem Weg, alle Kinder in ihrer Entwicklung zu bestärken und bestmöglich zu unterstützen. (vgl. Niederösterreichische Landesregierung 2017, S. 7)

#### **4.1.2 Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale des Kindergartens**

Es gibt in (Nieder-)Österreich private und öffentliche Kindergärten, die sich in der Trägerschaft bzw. dem Erhalter unterscheiden. Private Kindergärten werden oft von Pfarren, Non-Profit Organisationen und Privatpersonen geführt oder elternverwaltet. Der Großteil der Kindergärten sind jedoch öffentliche Einrichtungen. (vgl. OECD 2004, S. 20) In Niederösterreich gibt es 1096 Kindergärten. 1061 davon, also 96,8%, werden von öffentlichen Gebietskörperschaften (Gemeinden oder Gemeindeverbände) erhalten. Betreuungsquoten in Niederösterreich sind generell sehr hoch, sowohl die Quoten der 3-Jährigen (95,2%) als auch der 4-Jährigen (98,0%) und 5-Jährigen (96,9%) liegen deutlich über dem österreichischen Durchschnitt. (vgl. Statistik Austria 2018, S. 10ff)

Der Kindergartenerhalter (die Gemeinde oder der Gemeindeverband) des Niederösterreichischen Landeskindergartens nimmt auf Antrag der Eltern oder Erziehungsberechtigten Kinder frühestens ab dem vollendeten 2,5. Lebensjahr auf. Die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist jedoch nur im Einvernehmen mit der Landesregierung möglich, da in diesem Fall eine Vereinbarung zwischen Kindergartenerhalter, dem Land und den Eltern hinsichtlich notwendiger Stützmaßnahmen getroffen werden muss. Diese Beihilfen beziehen sich auf (a) die zeitliche Beschränkung des Kindergartenbesuchs, (b) die Reduzierung der Kinderzahl in der Kindergartengruppe und (c) der allfällige Einsatz einer Stützkraft. Unterstützungsleistungen können auch bei bereits aufgenommenen Kindern nach festgestelltem Bedarf und in Absprache mit dem Land vereinbart werden. Der Einsatz von Stützkräften ist vom Kindergartenerhalter zu finanzieren. Wird bei einem Kind mit Behinderung ab der Pflegestufe 5 (des NÖ Pflegegeldgesetzes 1993, LGBl.9220, § 4 Abs. 2) keine Stützkraft

eingesetzt, so erhält die zuständige Pädagogin oder der Pädagoge eine Stunde zusätzlich an Vorbereitungszeit. Die Gemeinde oder der Gemeindeverband darf die Aufnahme eines Kindes aus medizinischen Gründen mit Zustimmung der Landesregierung ablehnen. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 18f)

Hinsichtlich der Gruppenstrukturen hält das Niederösterreichische Kindergartengesetz (2006) fest, dass ein Kindergarten nicht mehr als 4 Gruppen haben darf. Allerdings kann ein Kindergarten mit Genehmigung der Landesregierung auf bis zu 8 Gruppen erweitert werden. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 4) Es gibt im Land Niederösterreich, aufgrund des Prinzips des wohnortnahen Kindergartenbesuchs und der bedarfsorientierten Unterstützung für alle Kinder, unterschiedliche Gruppen- und Betreuungsformen: Allgemeine Gruppen, Heilpädagogisch Integrative Gruppen und Gruppen, die einem heilpädagogischen Versuch zugeordnet sind. Eine Statistik aus dem Jahr 2016 legt dar, dass es 30 Heilpädagogisch Integrative Gruppen (HPI) gibt und 90 Gruppen, die als Versuch Heilpädagogische Betreuung geführt werden. (vgl. Land Niederösterreich 2017, S. 8ff) Diese Modelle der inklusionspädagogischen Begleitung werden wie folgt beschrieben:

#### ***Heilpädagogische Integrative Gruppe (HPI)***

*„In der HPI-Gruppe sind SonderkindergartenpädagogInnen der Gruppe zugeteilt und sind Teil des Kernteams. Der Fokus ihrer Arbeit liegt in der gezielten Entwicklungsbegleitung der Kinder mit verstärktem Unterstützungsbedarf, in der Begleitung inklusiver Prozesse in der Gruppe und in der Beratung und Unterstützung des HPI-Teams sowie der Eltern von Kindern mit verstärktem Unterstützungsbedarf in sonder- und inklusionspädagogischen Fragestellungen.“*

#### ***Versuch Heilpädagogische Betreuung***

*Im Versuch Heilpädagogische Betreuung sind die SonderkindergartenpädagogInnen für die dem Versuch zugeteilten Gruppen zuständig. Die Zeiteinteilung und die Betreuungsintensität richten sich nach der Anzahl der zu betreuenden Gruppen sowie nach dem Unterstützungsbedarf der einzelnen Kinder in den Gruppen. Der Fokus in ihrer Arbeit liegt in der Beratung und Unterstützung der Kindergartenteams in sonder- und inklusionspädagogischen Fragestellungen, in der gezielten Entwicklungsbegleitung der Kinder mit verstärktem Unterstützungsbedarf, der Unterstützung und Beratung von Eltern und in der Begleitung inklusiver Prozesse in der Gruppe.“ (Land Niederösterreich 2017, S. 19)*

Zudem gibt es für allgemeine Kindergartengruppen die Betreuungsform „Ambulanter Dienst“, der so dargestellt wird:

#### ***Ambulanter Dienst***

*„Jedem NÖ Landeskindergarten ist eine Sonderkindergartenpädagogin/ein Sonderkindergartenpädagoge als AnsprechpartnerIn für alle sonder- und inklusionspädagogischen Fragestellungen zugeteilt. Die Einteilung der Zeitressourcen der SonderkindergartenpädagogIn pro Kindergarten bzw. pro Gruppe erfolgt bedarfsorientiert nach dem vorliegenden Unterstützungsbedarf der Kinder bzw. der Gruppen.“ (Land Niederösterreich 2017, S. 19)*

In einer allgemeinen Kindergruppe beträgt die Mindestkinderzahl 12 und die Höchstzahl 25. Eine Betreuung von kleinen Kindern im Alter von 2,5 Jahren bis 3 Jahren und die Betreuung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen reduzieren die Höchstzahl der betreuten Kinder in einer Gruppe. In Heilpädagogisch Integrativen Kindergartengruppen beträgt die Höchstkinderzahl 15 wobei davon mindestens 3 jedoch höchstens 5 Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreut werden dürfen. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 4) In den Betreuungsformen „Allgemeine Gruppe“ und „Versuch Heilpädagogischer Betreuung“, in Verbindung mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen, wird hinsichtlich der Kinderbetreuungszahlen nur angegeben, dass diese bei Bedarf verringert werden. Eine dezidierte Kindergruppen-Höchstzahl wird nicht genannt. (vgl. Haslinger-Mayer/Stundner/Tellian 2018, Folie 13)

Das Kindergartenpersonal in den Niederösterreichischen Landeskindergärten – bestehend aus der Leitung (die Kindergartenpädagoginnen oder Kindergartenpädagogen sein müssen) sowie Kindergartenpädagoginnen bzw. Kindergartenpädagogen, darunter auch Sonderkindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagogen, den interkulturellen Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, den Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuern und letztlich den Stützkräften – wird zum Teil vom Land Niederösterreich eingestellt und zum Teil vom Kindergartenerhalter zur Verfügung gestellt. Pädagogisches Personal sowie interkulturelle Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern werden vom Land bereitgestellt und Stützkräfte sowie Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuer von der Gemeinde bzw. dem Gemeindeverband. Jeder Kindergarten hat eine Kindergartenleiterin bzw. einen Kindergartenleiter und so viele Pädagoginnen/Pädagogen wie Gruppen. Kindergärten, die mehr als fünf Gruppen haben, verfügen zusätzlich über eine Kindergartenpädagogin bzw. einen -pädagogen im Ausmaß von 20 Wochendienststunden. In HPI-Gruppen wird zusätzlich eine Sonderkindergartenpädagogin bzw. ein Sonderkindergartenpädagoge eingesetzt. Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die sich in allgemeinen Gruppen befinden, werden von einer ambulanten Sonderkindergärtnerin in Zusammenarbeit mit dem gesamten Kindergartenteam unter Einbeziehung der Eltern gefördert und unterstützt. Jede Kindergruppe verfügt zudem über eine Kinderbetreuerin bzw. einen Kinderbetreuer, die/der in der Dienstzeit der Kindergartenleitung unterstellt ist und die Kindergartenpädagogin bzw. den Kindergartenpädagogen unterstützt. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 5)

Die Arbeitszeiten des pädagogischen Kindergartenpersonals sind abhängig von der Funktion und dem zeitlichen Beschäftigungsausmaß. Ausgehend von einer 40 Stunden-Woche hat eine Kindergartenpädagogin bzw. ein Kindergartenpädagoge 20 Bildungsstunden, 13 Erziehungs- und Betreuungsstunden, 5 Vorbereitungsstunden und 2 Organisationsstunden. Ambulante Sonderkindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagogen verfügen über 33

Bildungsstunden, 5 Vorbereitungsstunden und 2 Organisationstunden. Bei der Kindergartenleitung gliedert sich die Arbeitszeit in Leitungsstunden, Bildungsstunden, Erziehungs- und Betreuungsstunden, Vorbereitungsstunden und Organisationstunden. Diese sind variabel und abhängig von der Gruppenanzahl des Kindergartens. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 24)

Hinsichtlich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kindergartenpersonal ist in der gesetzlichen Grundlage verankert, dass Kindergartenpädagoginnen bzw. Kindergartenpädagogen und Sonderkindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagogen sowie Kinderbetreuerinnen und Kinderbetreuer zur Ausübung ihrer Tätigkeit unter anderen über die entsprechenden Befähigungsprüfungen verfügen müssen. Damit das Kindergartenpersonal der Verpflichtung einer regelmäßigen Weiterbildung – im Ausmaß von 2 Tagen innerhalb von 3 Jahren – nachkommen kann, muss das Land Niederösterreich Fortbildungsveranstaltungen anbieten. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 6ff) Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Stützkräften und interkulturellen Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern wird in der Gesetzgebung nicht erwähnt. Haslinger-Mayer, Stundner & Tellian (2018) nennen als Voraussetzung, für die Tätigkeit der interkulturellen Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern (IKM), Mehrsprachigkeit und wünschenswert eine pädagogische Vorbildung sowie die Absolvierung des internen, berufsbegleitenden Lehrgangs zur IKM, der 1600 Unterrichtseinheiten und 4 Semester umfasst. (vgl. Haslinger-Mayer/Stundner/Tellian 2018, Folie 27)

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass in Niederösterreichischen Landeskindergärten, die Kindergartenerhalter sowie die Niederösterreichische Landesregierung eine Parität der Bereitstellung aufweisen. Während die Gemeinden und Gemeindeverbände für das Kindergartengebäude, die Gartengestaltung, die Anschaffung von Spielgeräten, Förder- und Spielmaterialien sowie Kindergartenpersonal im Sinne der Stützkräfte und Kinderbetreuerinnen bzw. Kinderbetreuer zuständig sind, ist das Land Niederösterreich, vertreten durch das Amt der Niederösterreichischen Landesregierung und im Speziellen der Abteilung Kindergärten, für die Bereitstellung der Kindergartenleitung und der erforderlichen Anzahl an Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen sowie des notwendigen Personalaufwandes verpflichtet und übernimmt dadurch die pädagogische Verantwortung. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 2ff)

#### **4.1.3 Das letzte Kindergartenjahr**

Für die Transition und die Vorbereitung darauf ist das letzte verpflichtende Kindergartenjahr von großer Bedeutung. Eingeführt wurde das beitragsfreie Kindergartenjahr vor Eintritt in die Schule in (Nieder-)Österreich im Herbst 2010. Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung wurde dabei auf das Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche verpflichtet. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 6) Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind nach dem NÖ

Kindergartengesetz §19a, sofern sie nicht aus medizinischen Gründen oder unzumutbaren Belastungen sowie gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Verhaltensweisen, die eine Gefährdung anderer Kinder oder eine unzumutbare Störung des Kindergartenbetriebs befürchten lassen, auf jeden Fall in das letzte verpflichtenden Kindergartenjahr des Kindergartens aufzunehmen. (vgl. Land Niederösterreich 2006, § 19a)

Im Bundesgesetzblatt vom 19. August 2009 ist der *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* zu entnehmen: „Vertragspartner werden einvernehmlich aufbauend auf dem [...] Bildungsplan ein zusätzliches integriertes *Modul für 5-Jährige* bis Juni 2010 erarbeiten, das unter anderem auch die Stärkung der grundlegenden Kompetenzen des Kindes enthält. Es sind dabei insbesondere die Unterstützung der Schulreife und der Übergang zur Volksschule zu beachten.“ (BMWFJ 2009, S. 2). Dieses ausgearbeitete und im Jahr 2010 veröffentlichte *Modul (für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen)* gilt als pädagogische Grundlage für die Arbeit im Jahr vor dem Schuleintritt und stellt die Basis für Begleitung, Unterstützung und Dokumentation der individuellen kindlichen Lernprozesse. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von lernmethodischen Kompetenzen, der Auseinandersetzung mit den eigenen Denk- und Lernprozessen im Sinne der Metakompetenz und der Förderung der Transitionskompetenz. Das Dokument hat den exakt selben Aufbau wie der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* (dessen relevante Aspekte bereits im Kapitel 4.1.1 aufgegriffen wurden) und versteht sich als Vertiefung und Ergänzung dazu. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 6)

Die Ausführungen zum Kapitel (4) Transitionen des *Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* geht detaillierter auf die Veränderungsebene der Transition ein. Dabei wird die individuelle Ebene der kindlichen Identität im Wandel beleuchtet, die Anforderungen hinsichtlich der interaktionalen Ebene, wie Ablösungsprozesse und Beziehungsaufbau ausgeführt und die kontextuelle Ebene behandelt. Es wird angemerkt, dass die Transition vom Kindergarten in die Schule ein individuell unterschiedlich lang andauernder Prozess ist, der im Kindergarten beginnt und zumeist erst nach dem Schuleintritt (in der Regel im Laufe des ersten Schuljahres, in Einzelfällen auch erst im zweiten Schuljahr) endet. Dies bedeutet, dass die Begleitung der Kinder im Übergangsprozess sowohl die Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen als auch der Lehrkräfte der Volksschule ist. Es wird ebenfalls auf Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen eingegangen und diesbezüglich erläutert, dass erlernte lösungsorientierte Bewältigungsstrategien und vermeidende Taktiken eine unterstützende Funktion haben. Auch soziale Beziehungen können bei der Transitionsbewältigung helfen sowie ein frühes Kennenlernen der zukünftigen Schule und der Lehrkräfte. Große Bedeutung wird in der Übergangsbegleitung der Beständigkeit beigemessen. Der

Aufbau realistischer Erwartungen und die positive Einstellung zur Schule sind mitunter einer der wichtigsten Faktoren für die Bewältigung des Übergangs. Dies kann durch Kooperationserfahrungen und der Vermittlung sachrichtiger Informationen über die Schule unterstützt werden. Letztlich wird darauf hingewiesen, dass breit gefächerte Sachkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen eine positive Schullaufbahn begünstigen. Wenn dabei Materialien, Methoden und Lernformen der Schule an die des Kindergartens anknüpfen, dann lassen sich auch anschlussfähige Bildungsprozesse erreichen. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 46)

Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen bei der Übergangsbegleitung zum einen die Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren und zum anderen gestalten sie die Transition aktiv mit. Kommunikation und Kooperation mit der Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, externen Fachkräften sowie der Familie ist dabei zentral. Ziel ist es, durch wechselseitigen Austausch und gemeinsam geplanten und durchgeführten pädagogischen Aktivitäten, die positiven Erwartungen und das Vertrauen der Kinder in die Schule zu stärken, Unsicherheiten und Ängste zu reduzieren sowie die Kontinuität in den Bildungsbiographien der Kinder zu erhöhen. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 47f)

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen und eventuell eine Anpassung der Infrastruktur in der Schule und in außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen besonders bedeutsam. Daher ist die Kooperation mit Fachkräften z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich sehr wichtig. Sie ermöglicht für diese Kinder eine sensible und interdisziplinäre Begleitung des Übergangs in die Schule. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 49)

Oberste Prämisse ist: „Jedes Kind individuell so zu fördern, dass es unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfolgreich an den schulischen Lernprozessen und sozialen Interaktionen teilnehmen kann“ (Hinz 2008 zit. nach Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 48)

Das Land Niederösterreich hat in Anlehnung daran in einem Arbeitskreis mit dem Titel „Bildungsalltag im letzten Kindergartenjahr“ das Dokument *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren (2010)* verfasst und veröffentlicht. Es gliedert sich in Teil A: Entwicklungspsychologische Aspekte im letzten Kindergartenjahr und Teil B: Pädagogische und methodische Aspekte im letzten Kindergartenjahr. Beachtenswert ist im Teil B das Kapitel 3 Bildungspartnerschaft Schule. Es wird erläutert, dass der Schulanfang Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen mit sich bringt – so müssen etwa neue Beziehungen aufgebaut werden, Einstellungen und Erwartungen an Verhalten und Leistungen ändern sich und auch die räumliche und materielle Umwelt und das Zusammenleben in der Gruppe ist neu. Weiters wird darauf eingegangen,

dass Transitionen von starken Emotionen begleitet werden. Freude, Neugierde und Stolz sind positive Begleiterscheinungen. Der bevorstehende Schuleintritt kann aber auch Verunsicherung, Angst, Verlustgefühle und Frustration auslösen und von den Kindern im letzten Kindergartenjahr als Bedrohung wahrgenommen werden. Deshalb wird darauf hingewiesen, dass gerade das letzte Kindergartenjahr, mit pädagogischer Aufmerksamkeit, guter Planung und Begleitung sowie besonderen Angeboten, die Transition unterstützen kann. Die Bewältigung von Übergängen wird auf Resilienz zurückgeführt und Fördermöglichkeiten aufgelistet. Hinsichtlich der Kooperation von Kindergarten und Schule wird angegeben, dass diese bei der Übergangsbewältigung eine wichtige Rolle spielt und alle Beteiligten, darunter das übertretende Kind, dessen Eltern, die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulkinder miteinzubeziehen sind. (vgl. Land Niederösterreich 2010a, S. 46f) Es werden folgende Empfehlungen für Kooperationsanlässe dargestellt:

- **„mit Blick auf die Schulanfänger** (Fragen der Kinder hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung, Kinder des ersten Schuljahres besuchen gemeinsame Feste, Ausflüge, LehrerInnen der ersten Klasse informieren sich im Kindergarten über Lernerfahrungen und Bildungsangebote)
- **mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger** (Informationsabende für Eltern, Elternmitwirkung in Hinblick auf die Einstimmung der Kinder bezüglich der neuen Lernsituationen, ...)
- **mit Blick auf die Kooperationspartner** (Verzahnung der päd. Bezugspersonen durch Hospitation, Gesprächskreise von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen, ...)
- **mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen und bildungspolitischen Empfehlungen** (Einlösen bildungspolitischer Erwartungen, Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und Trägererwartungen)“

(Land Niederösterreich 2010a, S. 48)

Um die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule zu intensivieren, strukturieren und verbindlich festzulegen, wird die Verwendung eines Kooperationskalenders (Hacker 1998) vorgeschlagen (vgl. Land Niederösterreich 2010a, S. 48)

Der letzte relevante Abschnitt des Dokuments, befasst sich mit Übergangsgesprächen. Darin wird das Recht der Eltern, der Leitung des Kindergartens oder der Schule auf Beantragung eines gemeinsamen Übergangsgesprächs thematisiert sowie die Möglichkeit gegebenenfalls Kindergarten- oder Schulaufsichtsverantwortliche und Expertinnen bzw. Experten hinzuzuziehen. Es wird ebenfalls darauf hingewiesen, die Gesprächstermine so zu vereinbaren, dass etwaige erforderliche Maßnahmen (Schullaufbahnentscheidung, Personalressource, Raumerfordernisse, Hilfsmittel, etc.) bis zum Beginn des nächsten Schul- bzw. Kindergartenjahres zeitgerecht getroffen werden können. (vgl. Land Niederösterreich 2010a, S. 48)

Folgende aussagekräftige Formulierung in der *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren (2019)* bringt Transitionsbemühungen auf den Punkt: „Es liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule, dass die Kinder mit ihren Familien die nötige Begleitung und Unterstützung erfahren, um diesen Übergang positiv bewältigen zu können.“ (Land Niederösterreich 2010a, S. 46)

#### 4.2 Die Schule in (Nieder-)Österreich

Alle allgemeinbildenden Pflichtschulen unterliegen in der Gesetzgebung dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Rechtliche Bestimmungen sind daher im Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) und im Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung (Schulunterrichtsgesetz) festgehalten – die Ausführung und Vollziehung hingegen ist Sache der Länder. Die Schulerhalterschaft liegt bei den zuständigen Gemeinden. (vgl. BMBWF 2019, S. 7) Die Steuerung des österreichischen Bildungswesens ist daher zwischen Bund, Ländern und Gemeinden aufgeteilt, wie Tabelle 1 zeigt:

Bereich	Zuständigkeit Pflichtschulen <sup>I</sup>	Zuständigkeit mittlere und höhere Schulen <sup>II</sup>
<b>Äußere Organisation der Schule</b>	Bund: Grundsatzgesetzgebung Länder: Ausführungsgesetze & Voll- ziehung	Bund
<b>Schulerhalterschaft</b>	Gemeinden: allgemein bildende Pflichtschulen <sup>III</sup> Länder: Berufsschulen <sup>IV</sup>	Bund
<b>Lehrpersonendienstrecht</b>	Bund: Gesetzgebung Länder: Vollziehung	Bund
<b>Schulqualität / Schulaufsicht</b>	Bund	Bund
<b>Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen</b>	Bund	Bund

I Volksschulen, Mittelschulen, Polytechnische Schulen, Sonderschulen, Berufsschulen

II Allgemein bildende höhere Schulen und berufsbildende mittlere und höhere Schulen

III Nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften kann die Schulerhaltung von Schulen mehrerer Gemeinden durch einen Schulerhalterverband organisiert werden.

IV Nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften kann auch eine Gemeinde oder ein Gemeindeverband als Schulerhalter von Berufsschulen vorgesehen werden (gem. Art. 14 Abs. 6 B-VG)

Tabelle 1: Kompetenzaufteilung im österreichischen Schulwesen (BMBWF 2019, S. 7)

Eine neue Verwaltungsbehörde (Bildungsdirektion), die mit der Bildungsreform 2017 eingeführt wurde ist dabei für das gesamte Schulwesen zuständig, und vereint somit den gemeinsamen Vollzug von Bundes- und Landesagenden. Es gibt für jedes Bundesland eine Bildungsdirektion, dessen Aufgabe, neben der Schulorganisation und der Personalverwaltung auch die psychosoziale Unterstützung durch die Schulpsychologie und Schulärztinnen bzw. Schulärzte, sowie die Steuerung der Schulqualität durch die Schulaufsicht ist. Angedacht bzw. möglich wäre es, das Kindergartenwesen, welches aktuell noch in der Kompetenz der Länder liegt, ebenfalls in den Aufgabenbereich der Bildungsdirektion aufzunehmen. (vgl. BMBWF 2019, S. 7f) Dies würde sicherlich zu einer Bildungskontinuität und verbesserten Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule beitragen.

Durch das Bildungsreformgesetz 2017 wurden auch die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Verwaltungsebenen, der Schulaufsicht und der Schulleitungen verändert. Schulen erhielten im Bereich der pädagogischen, personellen und organisatorischen Steuerung eine Erweiterung des autonomen Handlungsspielraums. Schulen bzw. autonome Schulcluster (Zusammenschluss von zwei bis maximal acht benachbarten Schulen) übernehmen somit die Verantwortung, die bestmöglichen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Dazu werden im Kollegium selbstverantwortlich, eigenständig und evidenzbasiert Schwerpunktsetzungen und ein pädagogisches Konzept erarbeitet, das den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, den Potenzialen und den Stärken der Pädagoginnen und Pädagogen und den Besonderheiten der Standorte und der Region gerecht wird. Die Schulleitungen haben nunmehr im Bereich der Personalauswahl selbst die Entscheidungen über anzustellende Lehrkräfte zu treffen. Es liegt zudem auch die volle Verantwortung bei ihnen hinsichtlich der kontinuierlichen Personalentwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen. Weiters liegt bei den Schulleitungen die Verantwortung, die für die Schule verfügbaren Ressourcen (Lehrpersonen, Unterstützungs- oder Verwaltungspersonal, Infrastruktur oder Sachaufwand) bestmöglich einzusetzen, um unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. (vgl. BMBWF 2019, S. 18ff)

Alle Schulen bzw. Schulcluster sind in Bildungsregionen zusammengefasst, die als regionale Koordinationsplattformen dienen und Steuerungseinheiten für die Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure innerhalb des Bildungssystems sind. Niederösterreich ist dabei in 6 Bildungsregionen unterteilt. Schulen bzw. Schulcluster im Bezirk Mistelbach gehören zur Bildungsregion 2 und Bildungsinstitutionen im Bezirk Melk sind in der Bildungsregion 3 enthalten. Der Aufgabenbereich der Bildungsregionen ist vielfältig. Vor allem geht es jedoch um das Zusammenführen und Vernetzen sowie das Einbinden aller Stakeholder des Bildungsbereichs und besonders relevant ein funktionierendes Nahtstellenmanagement. Somit liegt die Verantwortung für die pädagogische, fachdidaktische und

schulorganisatorische Entwicklung bei den Akteurinnen und Akteuren der Bildungsregionen. (vgl. Land Niederösterreich 2019b, o.A.)

Das Schulqualitätsmanagement durch die regionale Schulaufsicht und die Ressourcenplanung sind ebenfalls wichtige Aufgaben der Bildungsregionen. Schulaufsichtsteams müssen daher die Bildungslandschaft, das Bildungsangebot, die Bildungsverläufe und Bildungskarrieren der Schülerinnen und Schüler in der Bildungsregion im Blick haben und regionale Strategien, Konzepte und Maßnahmen erarbeiten, die zur Verbesserung der Bildungsqualität und zur Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit in der Region führen. Das übergeordnete Ziel ist, unter anderen, Unterstützungs- und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schüler institutionenübergreifend bestmöglich zu erkennen und strukturierte sowie flexible regionale Angebote zu entwickeln, anzubieten und bereitzustellen. (vgl. BMBWF 2019, S. 35f)

Jede Bildungsdirektion verfügt auch über einen Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS), der für die Bereitstellung und Koordination von Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und anderem Förderbedarf, einschließlich der Betreuung von für diese Schülerinnen und Schüler zusätzlich eingesetzten Lehrpersonen, zuständig ist. (vgl. BMBWF 2019, S. 37) FIDS-Expertinnen und -Experten sind in allen Bildungsregionsabteilungen vertreten und haben folgende Aufgaben:

- *„Feststellung von Förderbedarfen*
- *Bereitstellung von Fachexpertise im Bereich der Fallführung für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik*
- *Mitwirkung in der Erarbeitung von evidenzbasierten Entscheidungsgrundlagen für die Abteilungsleitung in der Bildungsregion (regionales Bildungsmonitoring)*
- *Unterstützung der regionalen Umsetzung bildungspolitischer Reformprojekte sowie einschlägiger Querschnittsmaterien im Bereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik*
- *Begleitung von Schulen und Ansprechpartner für Cluster- und Schulleitungen in allen Fragen der Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik“*

(vgl. BMBWF 2019, S. 37f)

Die Gliederung (Nieder-)österreichischer Schulen wird durch Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Primarschulen bedienen Kinder in der niedrigsten Bildungshöhe und umfassen die Volksschule bis einschließlich der 4. Schulstufe und die entsprechenden Stufen der Sonderschule. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 3) Weiters ist die Volksschule in die Grundstufe I und Grundstufe II

gegliedert. Während die Grundstufe I bei Bedarf die Vorschulstufe und die 1. und 2. Schulstufe umfasst, teilt sich die Grundstufe II in die 3. und 4. Schulstufe. Die Vorschulstufe ist für jene Kinder vorgesehen, die schulpflichtig sind, jedoch noch nicht die Schulreife besitzen. Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung und deren soziale Integration ist dabei zu berücksichtigen. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 9f)

Volksschulen sind in (Nieder-)Österreich die primär-aufnehmenden Schulen von Kindern, die vom Kindergarten entlassen werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Kinder nach dem Kindergarten – wenn diese schulpflichtig sind, in eine Sonderschule aufgenommen werden. Um die aktuelle Situation und dabei wichtige Aspekte für den Übergang vom Kindergarten in die Schule (bei Kindern mit Behinderung) darzulegen, sind die nachfolgenden Informationen wichtig.

#### **4.2.1 Die gesetzlichen Grundlagen**

Als rechtliche Grundlage dienen das Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) und das Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung (Schulunterrichtsgesetz). Darin werden Begriffe, Aufgaben, Organisation, Lehrplanangelegenheiten, Personalanordnungen und Schülerzahlen definiert bzw. erörtert. Relevant sind dabei Bestimmungen des II. Hauptstücks des Schulorganisationsgesetzes – Besondere Bestimmungen über die Schulorganisation zu Volksschulen und Sonderschulen sowie Erlässe im Abschnitt 1, 2, 4, 5, 10, 12 und 14 des Schulunterrichtsgesetzes. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 9ff & Schulunterrichtsgesetz 1986, Fassung vom 28.02.2020, § 3ff) Zudem liefert das Niederösterreichische Pflichtschulgesetz 2018, das sich an die Bundesgesetze anlehnt, zusätzlich rechtliche Bestimmungen zur Schulerhaltung im I. Hauptstück, § 3 und im II. Hauptstück, Abschnitt 7. Auch landesspezifische Aspekte der Volksschule, im II. Hauptstück, Abschnitt 1 und der Sonderschule, im II. Hauptstück, Abschnitt 3 werden behandelt. (vgl. NÖ Pflichtschulgesetz 2018, Fassung vom 28.02.2020 § 3ff)

Die allgemeine Aufgabe der Schule wird wie folgt definiert: „Die österreichische Schule hat 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. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu

nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 2) Zugang zu öffentlichen Schulen müssen alle Kinder ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses haben. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 4) Die Volksschule hat zudem die besondere Aufgabe, Kinder in der Vorschulstufe so zu fördern, dass sie die Schulreife erlangen und somit der Teilnahme an der 1. Schulstufe folgen können. Weiters vermittelt sie in den ersten 4 Schulstufen eine Elementarbildung für alle Schülerinnen und Schüler, unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder. Bildungsaufgaben sind für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf, an die jeweilige Sonderschulart infolge ihrer Behinderung anzupassen. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 9ff) Die spezielle Aufgabe der jeweiligen Sonderschulen ist es, physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise so zu fördern, dass die vermittelte Bildung der Elementarbildung in der Volksschule nach Möglichkeit ähnelt (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, §22).

Als pädagogische Grundlage für die eigenständige und verantwortliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen dienen die entsprechenden Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschule, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erstellt werden. (vgl. BMBWF, 2020d, o. A.)

Der *Lehrplan der Volksschule* ist als Planungskonzept angelegt und hat daher Rahmencharakter. Er unterstützt die Lehrkraft bei der Auswahl der Aufgaben und Inhalte der Lehre und soll damit das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder und die besonderen Gegebenheiten in der jeweiligen Schulklasse ermöglichen. Die Abstimmung des Vorschullehrplans mit dem Lehrplan der 1. und 2. Grundschulstufe verhilft innerhalb der Grundstufe I zur Anschlussfähigkeit. Unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird darauf hingewiesen, dass die Verschiedenheiten der Kinder im Schulalltag von den Lehrerinnen und Lehrern durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen berücksichtigt werden müssen. Dies umfasst das unterschiedliche Lerntempo, die diversen Lernfähigkeiten und Arbeitshaltungen sowie die Unterschiede hinsichtlich des Entwicklungsstandes. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 12ff) Im zweiten Teil des Lehrplans; Allgemeine Bestimmungen, wird unter Punkt 7 auf die Integration, unter Punkt 10 auf die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, schulischen und außerschulischen Einrichtungen, unter Punkt 11 auf den Schuleintritt und unter Punkt 12 auf den Schulübertritt eingegangen. Der Abschnitt 7 beschreibt die Schule als Begegnungsort behinderter und nicht behinderter Kinder. Er weist zudem darauf hin, dass die soziale Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen gerade für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wesentlich ist.

Hinsichtlich Kooperation, nennt der Lehrplan die Notwendigkeit, über Maßnahmen zu beraten, die erforderlich sind, um eine bestmögliche Förderung der Kinder sicherzustellen. Dabei wird speziell der Kontakt mit dem Kindergarten erwähnt. Dem Schuleintritt und -übertritt wird besondere Bedeutung beigemessen. Er soll pädagogisch gut begleitet und in Kooperation mit Erziehungsberechtigten und vorschulischen Institutionen möglichst harmonisch gestaltet werden. Zeit, Vertrautheit und positive Erfahrungen in der Schuleingangsphase haben eine entscheidende Auswirkung. Empfohlen werden Projekte zum gegenseitigen Kennenlernen wie etwa Schnuppertage, Schulfeste, Tage der offenen Tür, Besuche in der abgebenden bzw. aufnehmenden Institution sowie eine gute Kommunikation zwischen Pädagoginnen und Erziehungsberechtigten. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S.17ff)

Im *Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule* wird ebenfalls der Rahmencharakter betont, der es ermöglicht, in der Auswahl der Aufgaben und Inhalte auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Das allgemeine Bildungsziel wird wie folgt definiert: „Die Allgemeine Sonderschule hat an der Heranbildung der jungen Menschen beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten mitzuwirken, Lernprozesse und Lernbedingungen zu schaffen, welche bestehende Barrieren abbauen sowie sie in einer ihrer Lernbeeinträchtigung entsprechenden Weise zu fördern und sie zu einer positiv erfüllten Lebensgestaltung zu führen.“ (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008, o.A.) Auch dieser Lehrplan führt unter Punkt 3.7 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sowie schulischen und außerschulischen Einrichtungen und 3.8 Schuleintritt Ähnliches an, wie der Lehrplan der Volksschule. Die Schuleingangsphase ist wichtig und Kooperationen sind dabei bedeutsam (vgl. Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008, o.A.).

#### **4.2.2 Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale der Primarschulen (Volksschule und Sonderschule)**

Das österreichische Schulsystem ist strukturell äußerst komplex, da die Steuerung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden aufgeteilt ist. Es gibt öffentliche Schulen, die von gesetzlichen Schulerhaltern errichtet und erhalten werden und Privatschulen, die von anderen Erhaltern geführt werden. (vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 8) Die gesetzlichen Erhalter öffentlicher Primarschulen sind das Land, die Gemeinden oder die Schulgemeinden, denen die Errichtung, Erhaltung und Auflassung einer Schule obliegt. In Niederösterreich sind zumeist die Gemeinden gesetzliche Schulerhalter, die für die Errichtung (Gründung und Bestimmung des Standortes) und Erhaltung einer Schule zuständig sind. Zum Aufbau und der Organisation ist unter anderem festgehalten, dass Volksschulen zur Ermöglichung gemeinsamen Unterrichtes von nicht behinderten Kindern und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeitweise Volksschulklassen und Sonderschulklassen gemeinsam als kooperative Klassen führen dürfen oder im Rahmen einer

Integrationsklasse Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit nicht behinderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden können. Sonderschulen sind in Niederösterreich je nach örtlichen Erfordernissen zu errichten, entweder als selbständige Schulen oder als Sonderschulklassen, die einer Volksschule angeschlossen sind. (vgl. NÖ Pflichtschulgesetz 2018, § 2ff) Es besteht die Möglichkeit folgender Arten von Sonderschulen:

- „Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder)
- Sonderschule für körperbehinderte Kinder
- Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- Sonderschule für schwerhörige Kinder
- Sonderschule für Gehörlose
- Sonderschule für sehbehinderte Kinder
- Sonderschule für blinde Kinder
- Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder)
- Sonderschule für Kinder `mit erhöhtem Förderbedarf“

(NÖ Pflichtschulgesetz 2018, § 31)

Die Klassenstärke bzw. die Anzahl der Kinder in einer Klasse ist dem Schulorganisationsgesetz (1962, Fassung vom 28.02.2020) nach von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter: „Unter Bedachtnahme auf die Erfordernisse der Pädagogik und der Sicherheit, auf den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, auf die räumlichen Möglichkeiten und auf die mögliche Belastung der Lehrpersonen sowie auf die [...] zugeteilten Lehrpersonalressourcen festzulegen.“ (Schulorganisationsgesetz 1962, Fassung vom 28.02.2020, § 14)

Zur Erhaltung einer Primarschule sind folgende Aufgaben zu verstehen, die vom gesetzlichen Schulerhalter übernommen werden müssen:

- „die Bereitstellung und Instandhaltung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften sowie deren Reinigung, Beleuchtung und Beheizung
- **die Anschaffung und Instandhaltung der Einrichtung und der Lehrmittel**
- **die Deckung des sonstigen Sachaufwandes**
- die Beistellung des zur Betreuung des Schulgebäudes erforderlichen Hilfspersonals
- **die Beistellung der Schulassistenz für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf,**
- an ganztägigen Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) die Vorsorge für die Verpflegung der Schüler und Schülerinnen sowie für die Beistellung des für die Tagesbetreuung (ausgenommen die Lernzeiten) erforderlichen Lehrpersonals, der Erzieher und Erzieherinnen, der Erzieher und Erzieherinnen für die Lernzeit, der Freizeitpädagogen und Freizeitpädagoginnen oder der fachlich geeigneten Personen
- die Vorsorge für die Beistellung von Schulärzten und -ärztinnen.“

(NÖ Pflichtschulgesetz 2018, § 2ff)

Personelle Ressourcen im Primarbereich werden je nach Funktion entweder von der Gemeinde bereitgestellt. Lehrpersonen an Pflichtschulen, darunter Volksschulen und Sonderschulen, werden von der Bildungsdirektion anhand bundesverfassungsgesetzlicher Bestimmungen genehmigt und zum Einsatz gebracht. Ihre Funktion umfasst die entsprechende Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie etwaige Zusatzaufgaben, wie etwa Kustodin oder Kustos, Klassenvorstand, Fachkoordinatorin oder -Koordinator. Werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet sind zusätzliche Lehrpersonenplanstellen vom Bund vorgesehen. Das Ausmaß richtet sich dabei nach Art und Umfang der Behinderung dieser Kinder. Wird lediglich pflegerische Hilfe benötigt sind keine zusätzlichen Lehrkräfte vorgesehen. Diesbezügliches Unterstützungspersonal sowie Aufsichts-, Hilfs- und Reinigungskräfte müssen vom gesetzlichen Schulerhalter angestellt werden. (vgl. NÖ Pflichtschulgesetz 2018, § 2ff)

Die Dienstpflicht, Arbeitszeit sowie das Fort- und Weiterbildungsausmaß der Landeslehrer ist im Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz) geregelt. Allgemein sind Landeslehrerinnen und -Lehrer verpflichtet: „Die [...] obliegenden Unterrichts-, Erziehungs- und Verwaltungsaufgaben unter Beachtung der geltenden Rechtsordnung treu, gewissenhaft und unparteiisch mit den [...] zur Verfügung stehenden Mitteln aus eigenem zu besorgen [...] in seinem gesamten Verhalten darauf Bedacht zu nehmen, daß [...] das Vertrauen der Allgemeinheit in die sachliche Wahrnehmung seiner dienstlichen Aufgaben erhalten bleibt“ und „[...] um seine berufliche Fortbildung bestrebt zu sein.“ (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz 1984, Fassung vom 28.02.2020, § 29) Die Arbeitszeit wird in Jahresstunden berechnet und ist in Unterrichtsverpflichtung, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie sonstige Tätigkeiten gegliedert. Die Jahresnorm ist altersabhängig und liegt zwischen 1736 Stunden und 1776 Stunden. 720-792 Jahresstunden werden dabei für die Tätigkeit im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern (Unterricht) berücksichtigt, 600-660 zur Vor- und Nachbereitung und die Differenzstunden für zusätzliche Tätigkeiten wie etwa Vernetzung, organisatorische Aufgaben eines Klassenvorstandes oder eines Kustodiaten sowie für Kooperation zur Verfügung gestellt. Außerdem sind 15 verpflichtenden Jahresstunden für Fortbildungen vorgesehen. (vgl. Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz 1984, Fassung vom 28.02.2020, § 43)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten Kinder (mit einer Behinderung) in Niederösterreich nach dem letzten verpflichtenden Kindergartenjahr in eine Form der Primarschule wechseln, häufig in die Volksschule (Vorschule oder 1. Klasse) oder in die entsprechende Stufe der Sonderschule. Obwohl Neuerungen aus der Bildungsreform 2017 in der Verwaltung des österreichischen Bildungswesens durch die Einrichtung von Bildungsregionen und Bildungsdirektionen bestrebt sind, die Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung sowie die

Bedarfsorientierung und die Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen zu verbessern, ist die Kompetenzaufteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden im österreichischen Schulwesen nach wie vor gegeben und führt - ähnlich wie bei den Kindergärten - zu diversen Pflichten und Verantwortungen. So ist die schulische Gesetzgebung Sache des Bundes, die Ausführung und Vollziehung Sache der Länder und die Erhaltung von Volks- und Sonderschulen auf der Gemeindeebene geregelt. Divers ist auch die Zuständigkeit der personellen Ressourcen, die hinsichtlich des pädagogischen Personals in der Verantwortung des Bundes bzw. des Landes und hinsichtlich anderwärtigen Personals in der Pflicht des Schulerhalters, d.h. der Gemeinden liegt. (vgl. BMBWF 2019, S. 5ff)

#### **4.2.3 Die Schuleingangsphase**

Die Schuleingangsphase wird in Österreich schon seit längerer Zeit diskutiert und verstärkt in den Blick genommen. Bereits im *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2016* wurden im Kapitel 03 Bildung, Wissenschaft, Kunst und Kultur unter dem Punkt Bildung folgende Ziele verankert: (1) Frühestmögliche Förderung aller Kinder – den Kindergarten als Bildungseinrichtung stärken, (2) Bessere Übergänge ermöglichen – das Übergangsmanagement vom Kindergarten zur Volksschule adaptieren (3) Übergänge gut gestalten und Grundkompetenzen stärken – die Schuleingangsphase und Stärkung der Volksschulen ermöglichen. Maßnahmen sollten ein Zusammenwirken von Bund, Ländern und Gemeinden hinsichtlich der Feststellung des Entwicklungsstandes (bzw. des Sprachstandes) und entsprechende Fördermaßnahmen erwirken sowie die Schaffung der Voraussetzungen für das Weiterleiten der notwendigen pädagogischen Informationen vom Kindergarten an die Volksschule und die Weiterentwicklung von Kooperation von Kindergarten und Volksschule. Auch eine gemeinsame Schuleingangsphase, die das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre umfasst, sollte eingerichtet werden, in der ein jahrgangsübergreifendes Unterrichten mit flexibler innerer Differenzierung an jeder Schule möglich ist. Auf Basis eines transparenten bundeseinheitlichen Controllingystems und entsprechender qualitätssichernder Maßnahmen sollte den Schulen zusätzliche Stundenkontingente zur Verfügung gestellt werden, um Förder- und Stützmaßnahmen in allen Bereichen schulautonom zu gestalten. Dafür sollte ein Rahmenmodell erarbeitet werden, welches auf regionale Unterschiede, Standortgrößen und spezifische sozioökonomische Rahmenbedingungen der Schulen Rücksicht nimmt. (vgl. Bundeskanzleramt 2013, S. 41f). Maßnahmen aus dem *Arbeitsprogramm 2013 – 2016* wurden größtenteils umgesetzt. So findet sich etwa in der neuen Verwaltungsbehörde „Bildungsdirektion“ ein Zusammenwirken von Bund, Land und Gemeinde. (vgl. BMBWF 2019, S. 7) Auch Entwicklungs- und Sprachstandsfeststellungen wurden österreichweit mit „BESK KOMPAKT“ und BESK-DaZ KOMPAKT“ einheitlich ab dem Kindergartenjahr 2019/20 verpflichtend eingeführt sowie das

Übergabeblatt von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule (vgl. BMBWF 2020b, o.A.). Hinsichtlich der Weiterentwicklung von Kooperation von Kindergarten und Schule wurde in den Jahren 2013/14 und 2015/16 in zwei bundesweiten Netzwerkprojekten, „Netzwerk Sprachförderung“ und „Netzwerk Kindergarten–Volksschule“, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule intensiviert. Es ging darum, den Übergang gut zu begleiten sowie eine umfassende und durchgängige Sprachförderung zu etablieren. (vgl. Grillitsch/Stanzel-Tischler 2017, S. 9) Die Bildungsreform 2017 führte, zu mehr Autonomie für Schulen und einem einheitlichen Schulqualitätsmanagement durch bundesweite Aufsichts- und Unterstützungssysteme im Sinne der FIDS. Die Einrichtung von Bildungsregionen unterstützt dabei die standortspezifischen Rahmenbedingungen. (vgl. BMBWF 2019, S. 7ff)

Lediglich die institutionsübergreifende Schuleingangsphase, wie sie im *Arbeitsprogramm* beschrieben wurde, ist noch nicht explizit umgesetzt worden. Es wird zwar in den *Leitfäden zur Grundschulreform (Band 1 und Band 3)* und diversen Dokumenten (Bäck & Marek 2015: *Transition vom Kindergarten in die Volksschule*, *GEMEINSAME Schuleingangsphase* oder BMBF 2014: *Integration in der Praxis, Schuleingangsphase*) auf die Relevanz eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und Anschlussfähigkeit eingegangen, verbindlich ist jedoch nur das Schulrechtspaket, das eine Erweiterung des autonomen Gestaltungsrahmens von Kindergarten und Schule ermöglicht bzw. unterstützt. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2016b, S. 5) Inwieweit Prinzipien und Grundsätze in den Curricula von Kindergarten und Schule sich überschneiden zeigt

Tabelle 2.

Aktuell umfasst die Schuleingangsphase die Grundstufe I der Volksschule und ermöglicht „bei Bedarf den Kindern je nach Lerntempo für die Erarbeitung der Lerninhalte der ersten 2 Schulstufen (Grundstufe I) einen Zeitraum von 3 Jahren zur Verfügung zu stellen. Zeichnet sich ab, dass ein Kind mit dem Unterricht der ersten Klasse überfordert sein wird bzw. ist, kann es in die Vorschulstufe eingestuft werden. Die Vorschulstufe wird als Bestandteil der Grundstufe I gesehen und kann als eigenständige Vorschulklasse oder im gemeinsamen Klassenverband mit den Schulstufen 1 und 2 geführt werden. Um eine Über- oder Unterforderung des Kindes zu vermeiden, ist in den ersten 3 Schulstufen ein Wechsel der Schulstufen auch während des Unterrichtsjahres möglich.“ (Land Niederösterreich 2019a, S. 11)

<b>BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009)</b>	<b>Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012)</b>
Prinzipien für Bildungsprozesse	Allgemeine didaktische Grundsätze und Bestimmungen
Individualisierung, Differenzierung: Kinder werden in ihrer Einzigartigkeit, mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem individuellen Lerntempo und ihren Lernpotenzialen wahrgenommen; differenzierte Bildungsangebote berücksichtigen unterschiedliche Begabungen und Interessen.	Kindgemäßheit, Individualisierung, Differenzierung: Orientierung an der jeweils individuellen Persönlichkeit des Kindes, seinen Möglichkeiten und Grenzen trotz vereinheitlichender Tendenz des Klassenunterrichts; Unterschiedlichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen zur Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung.
Lebensweltorientierung: Motivation zur selbsttätigen Auseinandersetzung durch Anknüpfen an die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen; Verbindung von Neuem mit Vertrautem.	Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit: Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt des Kindes ausgehen; Veranschaulichung auf der Ebene der Sinneswahrnehmungen mit dem Ziel, Kinder zum Denken und zur Abstraktion hinzuführen.
Sachrichtigkeit: Entwicklungsgemäße Aufbereitung von Lernarrangements unter Berücksichtigung inhaltlicher und begrifflicher Sachrichtigkeit.	Sachgerechtigkeit: Beachtung von Sachrichtigkeit, gegebenenfalls Vereinfachung aus methodischen und psychologischen Gründen; Zeit und Möglichkeit für das Lernen durch Versuch und Irrtum.
Empowerment: Durch Orientierung an Stärken und Potenzialen werden Handlungsspielräume erweitert, Ressourcen genutzt und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.	Aktivierung und Motivierung: Erlernen und Beherrschen verschiedenster (Arbeits-) Techniken als Grundlage des selbsttätigen Bildungserwerbs.
Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen als ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind.	Konzentration der Bildung: Ausgehend vom ganzheitlichen Erleben soll der ganze Mensch vom körperlichen bis zum »seelisch-geistigen Seinsbereich« <sup>10</sup> gebildet werden.
Inklusion: Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.	Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen mit einbezogen. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse bilden die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.

Tabelle 2: Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula (Charlotte-Bühler-Institut 2016b, S.10)

## 5. Die Kooperation von Kindergarten und Primarschulen in (Nieder-)Österreich

Dass Kooperation, Austausch und Zusammenarbeit zwischen abgebenden Kindergärten und aufnehmenden Schulen sich positiv auf den Transitionsprozess und die Bewältigung des Übergangs auswirken, ist sowohl international als auch in (Nieder-)Österreich mittlerweile unumstritten. Daher gibt es auf nationaler Ebene bereits seit einiger Zeit einen regen Diskurs über Kooperationsmaßnahmen und Übergangspraktiken. Die Notwendigkeit der Kooperation zwischen elementaren Bildungsinstitutionen und der Schule (als auch mit allen anderen am Übergang Beteiligten) sowie Anregungen zu Übergangsaktivitäten wurden auch schon in die jeweiligen Bildungspläne aufgenommen. Eine kontinuierlich verbindliche Zusammenarbeit ist bis jetzt, ausgenommen von einzelnen Maßnahmen, wie etwa dem Übergangsgespräch, dem Übergangsportfolio oder dem Übergabeblatt, noch nicht rechtlich verankert. (vgl. Smidt 2018, S. 627f) Dennoch finden sich in unterschiedlichen Dokumenten diverse Empfehlungen und Beispiele für die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule, die im nächsten Kapitel dargestellt werden.

### 5.1 Formen der Kooperation

Verbindlich sind in (Nieder-)Österreich, nur wenige Kooperationsmaßnahmen verankert. Diese sind (a) das Übergangsgespräch (b) das Übergangsportfolio und seit September 2018 (c) das Übergabeblatt.

Das Recht auf ein Übergangsgespräch ist sowohl im Dokument *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren (2010)* als auch im *Ratgeber für Eltern zum Übergang vom Kindergarten in die Schule (2019)* festgehalten. Außerdem findet sich eine Empfehlung zur Anwendung im *Leitfaden zur Grundschulreform Band 4; Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU (2016)*. Das Übergangsgespräch dient zur Gewährleistung eines bestmöglichen Übergangs vom Kindergarten in die Schule und kann von Eltern, dem Kindergarten oder der Schule beantragt werden, wobei es nur stattfindet, wenn die Eltern einem Gespräch zustimmen. Teilnehmer sind zumeist die Erziehungsberechtigten und die Verantwortlichen des Kindergartens und der Schule. Wenn erforderlich und gewünscht können auch weitere Personen, die das Kind betreuen oder für den Übergang relevant sind, sowie die Inspektorinnen und Inspektoren bzw. Experten hinzugezogen werden. Themen und Inhalte betreffen den Entwicklungsstand des Kindes, seine Stärken und gegebenenfalls den individuellen Unterstützungsbedarf. Es werden auch Informationen und Entscheidungshilfen in Bezug auf den Schuleintritt gegeben sowie geeignete Rahmenbedingungen und Hilfsmaßnahmen für die Transition gemeinsam überlegt und geplant. (vgl. Land Niederösterreich 2019a, S. 9)

Für das (Übergangs-)Portfolio gibt es drei eigene Dokumente: *Portfolio im Kindergarten - Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung* (2012), *Portfolio, Kompetenzen aufzeigen – Lernwege sichtbar machen* (2012) und *Portfolio im Kindergarten - Praktische Anregungen und Beispiele zur Umsetzung* (2012). Zudem wird es explizit im *Leitfaden zur Grundschulreform Band 4; Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU* (2017) erwähnt (vgl. Charlotte-Bühler-Institut/BIFIE 2017, S. 16ff). Es beinhaltet eine Auswahl an Werken, Dokumenten und Aufzeichnungen des Kindes, der pädagogischen Fachkraft und der Familie und zeigt Kompetenzen, Begabungen und Lerninteressen des Schulanfängers auf. Es wird im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr erstellt bzw. erarbeitet und geht am Ende der Kindergartenzeit in den Besitz der Familie über. Es soll sichtbar machen, welche Stärken und Interessen das Kind hat. Wenn es von den Eltern an die künftige Lehrperson weitergegeben wird, kann es sie dabei unterstützen, sich ein umfassendes Bild vom Kind zu machen sowie individuell auf das Kind und seine Interessen einzugehen. Oft wird es auch zur Schuleinschreibung mitgebracht und kann dann als Gesprächsgrundlage dienen. (vgl. Land Niederösterreich 2012a, S. 19ff)

Das Übergabebblatt ist erst kürzlich per Erlass verpflichtend eingeführt worden und dient dazu, Informationen des Sprachstandsinstruments „BESK (DaZ) kompakt“ bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule zu übermitteln und so eine konkrete Ausgangslage für die weitere Förderplanung zu ermöglichen. (vgl. BMBWF 2020c, o. A.)

Empfehlungen für eine kooperative Transitionsgestaltung von Kindergarten und Schule sowie konkrete Übergangsaktivitäten lassen sich in vielen weiteren Schriften wie etwa Bildungsplänen, Leitfäden, Broschüren oder Ratgebern finden. Zum Teil wurde bereits auf einige Dokumente, wie etwa den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*, den *Niederösterreichischen Bildungsplan*, dem *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen*, der *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren (2010)* sowie dem *Lehrplan der Volksschule* und dem *Lehrplan der Sonderschule* eingegangen. Ergänzend sollen jedoch einige Weisungen und Ratschläge aus Leitfäden und anderen Veröffentlichungen erwähnt werden, um die Bandbreite an Kooperationsformen und Vernetzungsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Der *Leitfaden zur Grundschulreform (Band 1) Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase (2016)* nennt eine kooperativ gestaltete Schülereinschreibung, gegenseitige Hospitationen, Besuche oder gemeinsame Aktionen von Kindergarten- und Schulkindern, wie zum Beispiel Sportveranstaltungen, gemeinsames Singen oder Theaterspielen oder Projektstage zu speziellen Themen sowie intensiven Austausch zwischen Institutionen als Kooperationsmaßnahmen, die einen positiven Einfluss auf den Übergang haben (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2016a, S. 51f). Der *Leitfaden zur Grundschulreform (Band 3) Sprachliche Förderung am Übergang von Kindergarten und Grundschule*

(2016) erwähnt gegenseitige Hospitationen, die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften aus Kindergarten und Schule sowie die Entwicklung von standortspezifischen Transitionskonzepten und die Nominierung von Ansprechpartnerinnen und -partnern in jeder Institution – so genannte „Transitionsbeauftragte“ als förderliche Kooperationsmaßnahmen. Weiters sollen institutionenübergreifende Aktionen und Angebote, wie etwa Partnerschaft mit Schulkindern, die Teilnahme am Unterricht und gemeinsame Unternehmungen, z. B. Feste, Ausflüge, Projekte im Bereich Sport, Theater und Musik durchgeführt werden, um den Übergang zu begünstigen. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2016b, S. 14f) Der *Leitfaden zur Grundschulreform (Band 4) Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU (2017)* empfiehlt eine institutionenübergreifende Entwicklungs- und Bildungsdokumentation, wie etwa das Portfolio. Auch (Übergangs-)Gespräche sollten genutzt werden, um den Austausch zu pflegen und anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut/BIFIE 2017, S. 51f). Im *Heft 34 Integration in der Praxis, Schuleingangsphase (2014)* wird ebenfalls zum fachlichen Austausch zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule geraten und eine Vielzahl an Praxis-Beispielen aus unterschiedlichen Regionen dargestellt. Darunter werden folgende Kooperationsformen praktiziert: Kennenlertage in der Schule, Dialog-Veranstaltungen zum Thema „Nahtstelle“, gegenseitige Hospitationen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und der Schule, Vorleseprojekte und Lesepatenschaften. (vgl. BMBF 2014, S. 9)

Auf Kinder mit Behinderung wird bei der Kooperation von Kindergarten und Primarschule nicht explizit eingegangen. Immer wieder wird jedoch betont, dass individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen berücksichtigt werden müssen. Aus internationaler Perspektive ist bekannt, dass gerade für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung eine ausgeprägte Kooperationskultur sowie ein gut strukturierter Übergangsprozess ein umfangreiches Unterstützungspotential bieten (siehe Kapitel 3.3). Um Kooperation als Unterstützungsmöglichkeit für Kinder mit Behinderung im Übergang vom Kindergarten in die Schule hervorzuheben, dient das Beispiel „Nahtstellenbetreuung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ aus Wien, welches im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

## **5.2 Kooperationen – Unterstützungen für Kinder mit Behinderung**

Interdisziplinäre Vernetzung und Kooperation sind gerade bei Kindern mit einer Behinderung dringend notwendig, wie die Autoren Rous & Hallam (2012), Heimlich (2013), Curle et al. (2017) und das Charlotte-Bühler-Institut (2010) festhalten. Im Schulzentrum Quellenstraße in Wien, welches zum Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) gehört, wird die Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen an der Nahtstelle Kindergarten-Schule unterstützt. Dies bedeutet, dass versucht wird durch gezielte Vernetzung, Kooperation, Beratung und Diagnostik

Kindern und Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen den Eintritt ins Schulleben zu erleichtern bzw. sie bestmöglich zu beraten und den „idealen Schulplatz“ für jedes einzelne Kind zu finden. Im Einverständnis der Erziehungsberechtigten vernetzt sich die sonderpädagogische Beraterin mit dem Kindergarten und der Schule sowie umliegenden Ambulatorien, Diagnosezentren und Sondereinrichtungen, wenn notwendig. In einem ausführlichen Informations- und Beratungsgespräch für Eltern werden wichtige Auskünfte zu Entwicklung und Therapien eingeholt, Fördermaßnahmen, der sonderpädagogische Förderbedarf und seine rechtlichen Auswirkungen erklärt sowie besondere Schulwünsche und notwendige Rahmenbedingungen für die Einschulung besprochen. Es können daraufhin Beobachtungen, eine sonderpädagogische Diagnostik bzw. ein sonderpädagogisches Gutachten, eine Testung durch die Schulpsychologie oder Fremdgutachten vereinbart und durchgeführt werden, um schließlich die Erziehungsberechtigten dabei zu unterstützen, eine geeignete Schullaufbahnentscheidung zu treffen. (vgl. Ostermann 2014, S. 18f) Dieses Nahtstellen-Unterstützungsprojekt setzt somit aktiv Empfehlungen der Behörden zur interdisziplinären Vernetzung und Kooperation um und zeigt dadurch beispielhaft, wie Kinder mit Behinderung bzw. mit besonderen Bedürfnissen in Österreich im Übergang vom Kindergarten in die Schule unterstützt werden können.

### **5.3 Best-Practice Beispiele**

Der *Leitfaden zur Grundschulreform (Band 3) - Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (2016) regt dazu an, „tragfähige Kooperationen besonders zwischen Kindergarten und Grundschule, die spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt aktiv gelebt werden“, zu etablieren. Solche Empfehlungen werden österreichweit unterschiedlich umgesetzt. Eine im Herbst 2013 gestartete Initiative des BMB (ehemals BMBF) zur Entwicklung von Modellprojekten zur Unterstützung des Übergangs (speziell der Sprachförderung am Übergang) vom Kindergarten in die Grundschule fand in allen Bundesländern Österreichs für die Dauer von drei Jahren statt. Ihr Ziel war die geteilte Verantwortung für die Bildungsbiografie von Kindern zu verdeutlichen und die Kooperation zwischen beiden Institutionen nachhaltig zu sichern. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2016b, S. 7ff) Diese Projekte brachten einige interessante Best-Practice-Beispiele hervor, die zum Teil schon im Kapitel 3.4.4 beschrieben wurden. In Niederösterreich wurden dementsprechend auch Arbeitsgruppen gegründet und Praxis-Modelle entworfen, um Kooperation und Vernetzung in der Nahtstelle Kindergarten-Schule weiterzuentwickeln und so einen Beitrag zur Unterstützung für Kinder (mit Behinderung) im Transitionsprozess zu ermöglichen. Diese sollen nun exemplarisch dargestellt werden.

### **5.3.1 Arbeitsgruppe „Schuleingangsphase“**

In Niederösterreich hat der ehemalige Landesschulrat die Arbeitsgruppe „Schuleingangsphase“ ins Leben gerufen, die sich mit der Entwicklung einer gemeinsamen Zielrichtung in Bildungsfragen der Institutionen Kindergarten und Schule auseinandersetzte. Die Arbeitsgruppe umfasste Vertreterinnen und Vertreter des Kindergartens und der Schule in unterschiedlichen Positionen sowie Personen der Pädagogischen Hochschule NÖ. (vgl. Stanglauer 2014, S. 47) Seit dem Jahr 2011 wird versucht, „fachlich hochwertige Fortbildungen und Serviceleistungen für Pädagoginnen und Pädagogen anzubieten, Sprachrohr zwischen Theorie/Organisation/Praxis zu sein und Plattformen zu entwickeln, wo guter Austausch zwischen den Einrichtungen gelebt werden kann.“ (Stanglauer 2014, S. 47)

### **5.3.2 Kooperationsprojekt an der Nahtstelle Kindergarten/Schule in Maria Enzersdorf**

Das Kooperationsprojekt an der Nahtstelle Kindergarten/Schule zielt darauf ab, dass Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr bereits die Schule, ihre Räumlichkeiten und teilweise Lehrpersonen kennen lernen, damit sie mit Gelassenheit und Vorfreude dem Schulanfang entgegenblicken können. Im Rahmen des Projekts werden für jedes zukünftige Erstklassenkind 6 Kooperationsstunden an der Schule sowie bis zu 3 zusätzliche Partneraktivitäten mit den 3. Klassen vorgesehen. Der Projektstart erfolgt jedes Jahr im Oktober mit einer Schulralley, bei der die Kinder das Schulgebäude kennenlernen und auch einige alte Freunde in den 1. Klassen wiedersehen. Darauf folgen ca. einmal im Monat Kooperationseinheiten, wo die Kindergartenkinder sich gemeinsam mit den Schulkindern, zu Themen wie etwa Orientierung im Raum, Erforschung von Silben und Reimen, Buchstaben, Mengen und Zahlen sowie Spielen zum genauen Hören und Anlauten beschäftigen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf gemeinsamen, spielerischen und handlungsorientierten Aktivitäten, die in Kleingruppen erfolgen. Spielerisch werden Aufgaben, die sie auf die Schule vorbereiten gelöst. Kindergartenpädagoginnen nehmen eine Beobachterrolle ein und können bei Bedarf auch unterstützend eingreifen. Themen die behandelt wurden, können anschließend in der Kindergartengruppe mit Hilfe des mitgegebenen Materials individuell nachbearbeitet und vertieft werden. Zudem finden gemeinsame (Vor)Lesestunden und Basteleinheiten statt sowie abschließend als eines der größten Highlights, das gemeinsame Turnen mit den Kindern der 3. Klassen. (vgl. Kramer-Stehlik/Langer 2020, o. A.)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass gelebte Kooperation, wie sie in den vorgestellten Best-Practice-Beispielen beschrieben wurde, sich positiv auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule auswirkt. Dies bekräftigen auch die theoretischen Ausführungen zur Transition im Bildungswesen, die darstellen, dass jegliche Unterstützung für die sensible Phase des Übergangs, die gerade für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung ein erhöhtes Risiko für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung darstellt, besonders bedeutsam ist. Hinsichtlich der Unterstützungen für die Transition

vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung in Niederösterreich ist in der Literatur nur wenig Information vorhanden. Daher ist die nachstehende empirische Bestandsaufnahme der aktuellen Situation zu Unterstützungsleistungen aus der Perspektive der Niederösterreichischen Landeskindergärten für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig und wird im nachstehenden Teil der Arbeit bearbeitet.

# Empirische Bestandsaufnahme zu Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung in Niederösterreich

Das Forschungsfeld dieses empirischen Forschungsvorhabens wurde aufgrund der dahinterstehenden Evaluationsstudie „Inklusion in Niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA) einerseits vom Land Niederösterreich vorgegeben und andererseits aus Gründen des Umfangs und der Bearbeitbarkeit regional eingegrenzt und beschränkt sich auf zwei ausgewählte Bezirke in Niederösterreich. Eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens, der Untersuchungs- und Auswertungsmethode sowie des Interpretationsrahmens folgt im nächsten Abschnitt.

## 6. Darstellung des methodischen Vorgehens

Um ein differenziertes Verständnis der Transition vom Kindergarten zur Schule von Kindern mit Behinderung zu erlangen, ist „Mixed Methods“ ein wertvolles und geeignetes Instrument (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573). Es geht dabei um die Möglichkeit, ein Forschungsproblem auf mannigfaltige Art zu betrachten. Quantitative und qualitative Informationen werden dabei miteinander verknüpft, um bestmöglich auf die Forschungsfragen zu antworten. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 2) Seit längerem werden in der Forschungspraxis qualitative Verfahren mit quantitativen Methoden zu gemeinsamen Untersuchungsdesigns verbunden (vgl. Freter et. al 1991, Nickel et al. 1995 zit. nach Kelle/Erzberger 2017, S. 299f). Dies ist speziell dann der Fall, wenn die Notwendigkeit besteht, ein vollständiges Bild und aussagekräftige Resultate zu gewinnen oder Aktivitäten bzw. Programme entwickelt, implementiert und evaluiert werden sollen.

Quantitativer Forschung wird unterstellt, dass sie den Kontext und das Setting oftmals nicht berücksichtigt und qualitative Forschung hat den Nachteil, dass es schwierig ist, Ergebnisse zu objektivieren und zu generalisieren. Beide Methoden miteinander zu kombinieren ermöglicht eine reichhaltige Datenerhebung sowie die Beantwortung von Forschungsfragen, die weder durch die eine noch durch die andere Methode allein möglich wäre. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 8ff) Daher ist für meine Forschungsfrage **„Welche Unterstützungen werden für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung, im Speziellen von der Bildungsinstitution ‚Niederösterreichischer Landeskindergarten‘, angeboten und in welcher Form werden sie von den Beteiligten angenommen?“** ein „Mixed Methods“ Verfahren am besten geeignet.

## **6.1 Forschungsdesign**

In dieser Arbeit wurde konkret ein „Mixed Methods – Convergent Design“ angewendet. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass quantitative und qualitative Daten separat erhoben und dann miteinander verglichen und verbunden werden. Die Implementierung dieses Designs erfordert vier Schritte: (1) Die Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten, die zumeist gleichzeitig jedoch separat stattfindet. Für gewöhnlich sind beide Datensätze ähnlich gewichtet. (2) Die separate Auswertung der Daten je nach Methode. (3) Das Verbinden der Daten bzw. Ergebnisse, indem sie entweder direkt miteinander verglichen werden oder Datensätze von einer zur anderen Art transformiert werden. (4) Die Interpretation der Ergebnisse. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 65f)

### **6.1.1 Datenerhebung**

Die Datenerhebung bestand, entsprechend dem „Mixed Methods“-Ansatz, aus qualitativer und quantitativer Datensammlung. Diese wurde im Sommer und Herbst 2019 durchgeführt, indem über die Niederösterreichische Landesregierung der Kontakt zu Kindergärten, die Kinder mit einer Behinderung im Übergang begleitet haben bzw. begleiten, hergestellt wurde. Es wurden 11 Leitfadeninterviews mit offenen und geschlossenen Fragen bei Personen durchgeführt, die auf professioneller Ebene am Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung beteiligt sind. Darunter waren konkret die beiden Kindergarteninspektorinnen der ausgewählten Bezirke, zwei Kindergartenleiterinnen, vier Sonderkindergartenpädagoginnen und drei Kindergartenpädagoginnen. Die Interviews wurden im persönlichen Kontakt geführt und mittels eines digitalen Diktiergeräts und eines mobilen Voice Recorders aufgezeichnet und danach transkribiert sowie anonymisiert. Alle Gespräche fanden in den jeweiligen Institutionen statt. Eine Übersicht der qualitativ erhobenen Datenmenge soll in nachstehender Tabelle veranschaulicht werden.

<b>Interview</b>	<b>Person</b>	<b>Ort</b>	<b>Bezirk</b>	<b>Datum</b>	<b>Dauer</b>	<b>Umfang</b>
1	IA (Inspektorin)	Ort A	Bezirk A	16.07.2019	47:56 min	528 Zeilen
2	IB (Inspektorin)	Ort B	Bezirk B	08.10.2019	42:56 min	495 Zeilen
3	LA (Leiterin)	Ort A	Bezirk A	10.10. 2019	32:03 min	353 Zeilen
4	LB (Leiterin)	Ort C	Bezirk B	12.11.2019	52:02 min	528 Zeilen
5	PA (Pädagogin)	Ort A	Bezirk A	10.10. 2019	23:58 min	320 Zeilen
6	PB (Pädagogin)	Ort G	Bezirk A	16.10. 2019	22:12 min	271 Zeilen
7	PC (Pädagogin)	Ort C	Bezirk B	12.11. 2019	33:54 min	426 Zeilen
8	SA (Sonderkindergartenpädagogin)	Ort A	Bezirk A	10.10. 2019	34:38 min	358 Zeilen
9	SB (Sonderkindergartenpädagogin)	Ort H	Bezirk A	15.10. 2019	30:34 min	368 Zeilen
10	SC (Sonderkindergartenpädagogin)	Ort G	Bezirk A	16.10. 2019	33:04 min	342 Zeilen
11	SD (Sonderkindergartenpädagogin)	Ort C	Bezirk B	12.11. 2019	33:03 min	377 Zeilen

Tabelle 3: Überblick der Interviews

Zudem wurden halboffene Fragebögen an Leiterinnen, Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen zweier weiterer Kindergärten (einer aus jedem Bezirk), die mindestens drei-gruppig sind, verteilt. Die Fragebögen wurden in Papierformat direkt an die Beteiligten ausgehändigt und persönlich eingesammelt. Sie dienen, wie bereits erwähnt, hauptsächlich dazu, ein breiteres Feld abzudecken und Informationen aus unterschiedlichen Institutionen bereitzustellen, in denen Kinder mit Behinderung einen Übergang erleben. Nachstehend wird die quantitativ erhobene Datenmenge in einer Tabelle veranschaulicht.

Fragebogen	Person	Ort	Bezirk	Datum
1	Leiterin	Ort M	Bezirk A	18.11.2019
2	Sonderkindergartenpädagogin	Ort M	Bezirk A	18.11.2019
3	Pädagogin	Ort M	Bezirk A	18.11.2019
4	Pädagogin	Ort M	Bezirk A	18.11.2019
5	Leiterin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
6	Sonderkindergartenpädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
7	Sonderkindergartenpädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
8	Pädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
9	Pädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
10	Pädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019
11	Pädagogin	Ort B	Bezirk B	25.10.2019

Tabelle 4: Überblick der Fragebögen

Gegenstand der Datenerhebung waren zum einen allgemeine Informationen zur Person und Profession sowie zur Aus-, Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des Themas Übergang und zum anderen schulvorbereitende Maßnahmen für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit und ohne Behinderung sowie Fragen zur Bildungspartnerschaft mit der Schule und zusätzlichen Unterstützungsmöglichkeiten.

In meinem Forschungsvorhaben wurde aufgrund der Aussagekraft, Tiefe und Komplexität des Themenfeldes die Gewichtung auf qualitative Datensätze gelegt. Die Erhebung der quantitativen Daten mittels Fragebögen dient in diesem Fall hauptsächlich dazu, das Forschungsfeld etwas breiter aufzustellen und dadurch speziell die Objektivität, Reliabilität und Validität der Ergebnisse zu verstärken.

### 6.1.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten wird sich den unterschiedlichen erhobenen Daten anpassen. Die quantitativen Daten aus den Fragebögen müssen zuerst statistisch ausgewertet werden und dann mittels einer Beschreibungsanalyse in qualitative Daten transformiert werden, um sie mit den qualitativen Daten aus den Interviews zu vergleichen und zu verbinden (vgl. Creswell/Plano Clark 2018,

S. 214). Die Interviews werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bearbeitet. Dabei wird das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell herangezogen, das folgende 9 Schritte umfasst: „Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, Formale Charakterisierung des Materials, Richtung der Analyse, Theoretische Differenzierung der Fragestellung, Bestimmung der dazu passenden Analysetechniken, Definition der Analyseeinheiten, Analyse des Materials und Interpretation“ (Mayring 2015, S. 62)

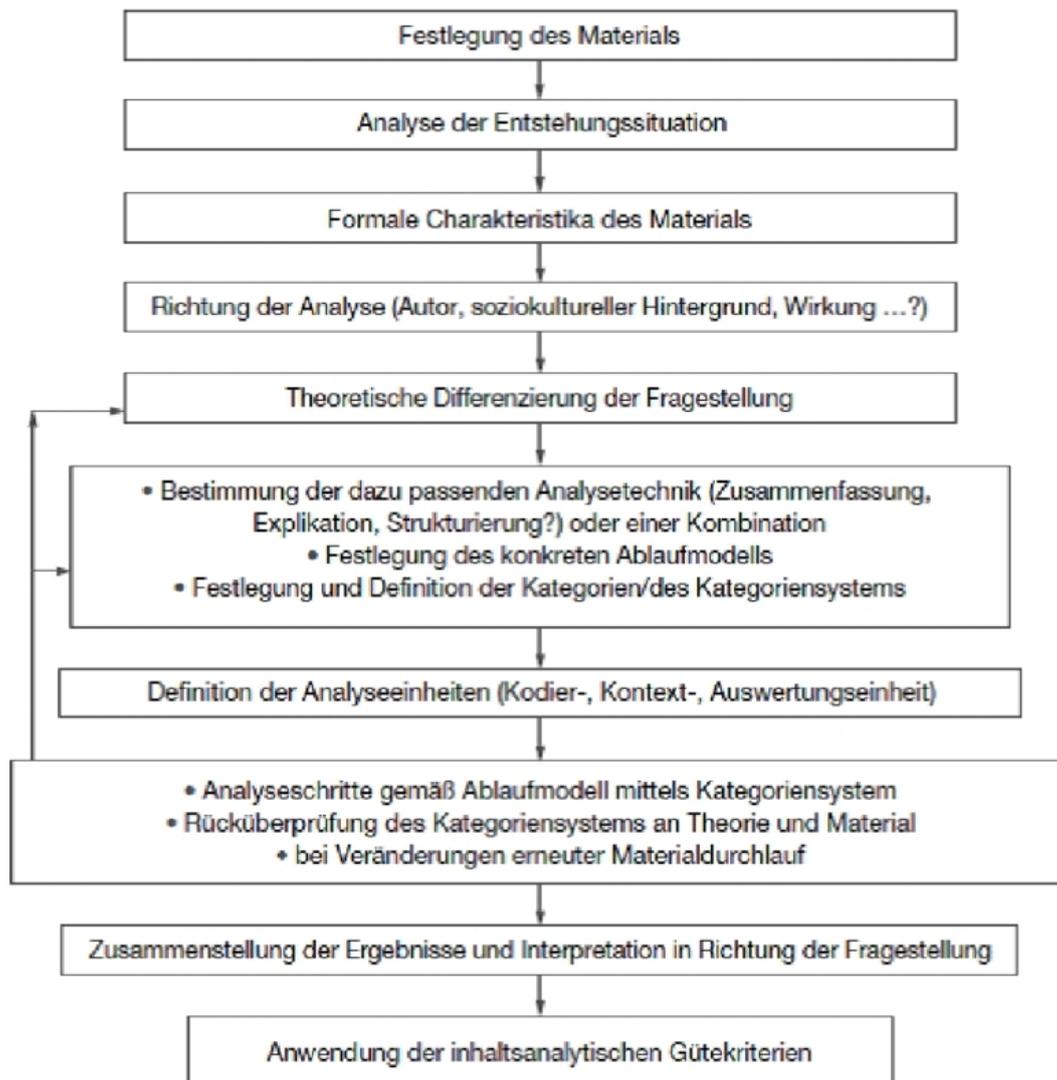


Abbildung 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015, S. 62)

### 6.1.2.1 Schritt 1 - Festlegung des Materials

Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden 11 Leitfadeninterviews durchgeführt. Es wurden konkret 2 Interviews mit den Kindergarteninspektorinnen der ausgewählten Bezirke geführt, 2 mit den Leiterinnen der jeweiligen Bezirke, 4 mit Sonderkindergärtnerinnen und 3 weitere mit

gruppenleitenden Pädagoginnen. Alle Transkripte werden hinsichtlich ihres Inhaltes, der für die Beantwortung der Fragestellung relevant ist, ganzheitlich gesichtet. Der „Corpus“ dieses Analysematerials umfasst somit eine Gesamtdauer von ungefähr 6 Stunden und 40 Minuten sowie 4200 Zeilen. Da die Stichprobe lediglich 2 Bezirke im Bundesland Niederösterreich aufgreift, kann dieses Material nicht als repräsentativ gelten. Es veranschaulicht dennoch, wie der Übergang vom Kindergarten in die Schule aus Sicht der Professionellen abläuft und welche Unterstützungen für die Transition, speziell für Kinder mit Behinderung, bereits existieren und soll damit der Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

#### *6.1.2.2 Schritt 2 - Analyse der Entstehungssituation*

Die Niederösterreichische Landesregierung, genauer die Abteilung Kindergärten, hat den Kontakt zu den Kindergarteninspektorinnen der beiden ausgewählten Bezirke vermittelt und diese über das Forschungsvorhaben informiert. Ich habe mich telefonisch mit den beiden Inspektorinnen in Verbindung gesetzt, einen Interviewtermin vereinbart und sie noch einmal im Detail über meine Masterarbeit aufgeklärt. Die weiteren Interviewpartnerinnen wurden mir dann von den jeweiligen Inspektorinnen vermittelt. Somit wurden sie, basierend auf „Freiwilligkeit“, von den Behörden ausgesucht und mir zugeteilt. Die Interviews fanden in der Dienstzeit in jenen Institutionen statt, wo die Gesprächspartner tätig waren.

Bei den Gesprächen handelte es sich um teilstrukturierte Interviews. Es gab einen Leitfaden mit offenen und geschlossenen Fragen, die dazu dienten, einerseits konkrete Informationen abzugreifen, wie etwa „Wie bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr auf die Schule vor?“ oder „Gibt es für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung eine andere bzw. zusätzliche Vorbereitung?“ und andererseits explorative Antworten zu generieren. Da alle Interviews mit Professionellen des pädagogischen Bereichs durchgeführt wurden, die am Übergang vom Kindergarten in die Schule beteiligt sind, werden diese fortan als Expertinneninterviews bezeichnet.

#### *6.1.2.3 Schritt 3 - Formale Charakteristika des Materials*

Die Interviews wurden im persönlichen Kontakt geführt und digital aufgezeichnet. Die Audioaufnahmen wurden danach transkribiert sowie anonymisiert. Die Transkriptionsregeln sollen kurz beschrieben werden:

- Wenn der Interviewte spricht wurde schwarze Schrift verwendet
- Wenn der Interviewer spricht wurde graue Schrift verwendet
- Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert (Unvollständigkeiten, Wortwiederholungen, sowie Pausenfüller wurden in das Transkript übernommen)

- Der Inhalt steht im Vordergrund, daher wurden Dialektfärbungen eingedeutscht und echte Dialektausdrücke mit „[...]“ gekennzeichnet
- Pausen und Unterbrechungen wurden mit „...“ gekennzeichnet
- Deutliches Lachen wurde ebenfalls gekennzeichnet (z.B. „lacht“)
- Vom Interviewer zum besseren Verständnis Hinzugefügtes wurde mit [...] gekennzeichnet
- Die ungefähre Zeitangabe wurde mit grüner Schrift eingesetzt
- Es werden nur Textzeilen nummeriert, Leerzeilen erhielten keine Nummerierung
- Das Format des Textes beinhaltet die Schriftart Calibri in Größe 12 mit dem Zeilenabstand 1,0

#### *6.1.2.4 Schritt 4 - Richtung der Analyse*

Die vom Land Niederösterreich in Auftrag gegebene Evaluationsstudie INKIGA, die den dahinterliegenden Rahmen für diese Arbeit bietet, möchte die aktuelle Situation der Inklusion von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen in Niederösterreichischen Landeskindergärten erheben und Empfehlungen für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen im Sinne der Schaffung von Inklusion, Chancengerechtigkeit und Teilhabe aller Kinder an Gemeinschafts-, Bildungs- und Lernprozessen und gegen alle Formen von Exklusion entwickeln. (vgl. Biewer 2018, S. 1)

Auf Basis dieser Kenntnis und der hier behandelten Fragestellung soll das vorhandene Textmaterial zum einen dazu beitragen, einen Einblick in Unterstützungen für die Transition vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung zu erlangen, und zum anderen die aktuelle Situation in Niederösterreich anhand einiger Beispiele zu skizzieren. Demnach ist die Richtung der Analyse, durch den Text Aussagen über jegliche Form der Vorbereitung auf die Transition und Unterstützung für den Übergang vom Kindergarten in die Schule, im speziellen bei Kindern mit Behinderung, zu machen. Es geht darum aufzuzeigen, wie die vorhandene Übergangsgestaltung aussieht, welche möglichen institutionellen oder professionellen Unterschiede angesprochen werden, diese eventuell zu vergleichen und mit dem theoretischen Kontext zu verknüpfen und zu diskutieren. Möglicherweise lassen sich im Rückschluss auf die Frage, wie Angebote von den Beteiligten angenommen werden, auch Empfehlungen für Unterstützungsmaßnahmen formulieren.

#### *6.1.2.5 Schritt 5 - Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Nach Mayring bedeutet die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung, „...dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragenstellungen differenziert werden muss.“ (Mayring 2015, S. 60) In dieser Arbeit wird konkret folgender Fragestellung nachgegangen:

**Welche Unterstützungen werden für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung, im Speziellen von der Bildungsinstitution „Niederösterreichischer Landeskindergarten“, angeboten und in welcher Form werden sie von den Beteiligten angenommen?**

Die bisherige Forschung im Bereich der Transition vom Kindergarten in die Volksschule nimmt zur Kenntnis, dass der Übergangsprozess sehr komplex und oftmals divers ist und daher alle Akteurinnen und Akteure berücksichtigt werden müssen. Übergangskonzepte, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet werden sowie ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk sind speziell für Kinder mit einer Behinderung notwendig.

Kooperationsstrukturen zwischen Systemen werden als Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Transitionsprozesse gesehen und die Allianz zwischen Kindergarten und Schule sowie die Zusammenarbeit von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonal sowie multi-professioneller Teams wurde von mehreren Autoren als entscheidend festgehalten. (vgl. Docket & Perry 2003 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78; vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235; vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f; vgl. Kron 2013 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9)

Das Interviewmaterial enthält Aussagen von Expertinnen, die am Übergang vom Kindergarten in die Schule beteiligt sind und diesen maßgeblich beeinflussen können. In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, ob die Inhalte des Datenmaterials der Theorie und der bisherigen Forschung zum Thema ähnlich sind, sich ergänzen oder widersprechen und wie diese in den aktuellen Diskurs einfließen. In dieser Forschung wurden bewusst keine Unterfragen zur Differenzierung ausgewählt, um den Charakter der Kernfrage, der eher explorativ ausgerichtet ist, zu verstärken.

*6.1.2.6 Schritt 6 - Bestimmung der Analysetechnik*

Mit Blick auf die Fragestellung, die Theorie und die bisherige Forschung wurde für die Auswertung der qualitativen Daten die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) gewählt. Konkret soll das Ausgangsmaterial nach bestimmten Auswertungskategorien, die sich aus der Theorie und Fragestellung ableiten, strukturiert und zusammengefasst werden. Die Auswertungskategorien sind:

- (a) Organisatorische Elemente
- (b) Berücksichtigung aller Kontexte und Akteurinnen bzw. Akteure
- (c) Unterstützungen (für Kinder mit Behinderung)
- (d) Schulvorbereitende Maßnahmen
- (e) Ressourcen im Übergang
- (f) Kooperation zwischen Kindergarten und Schule

- (g) Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang
- (h) Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Transition
- (i) Annahme des (Unterstützungs-) Angebotes

Das Ablaufmodell für die Analyse und Auswertung sieht wie folgt aus:

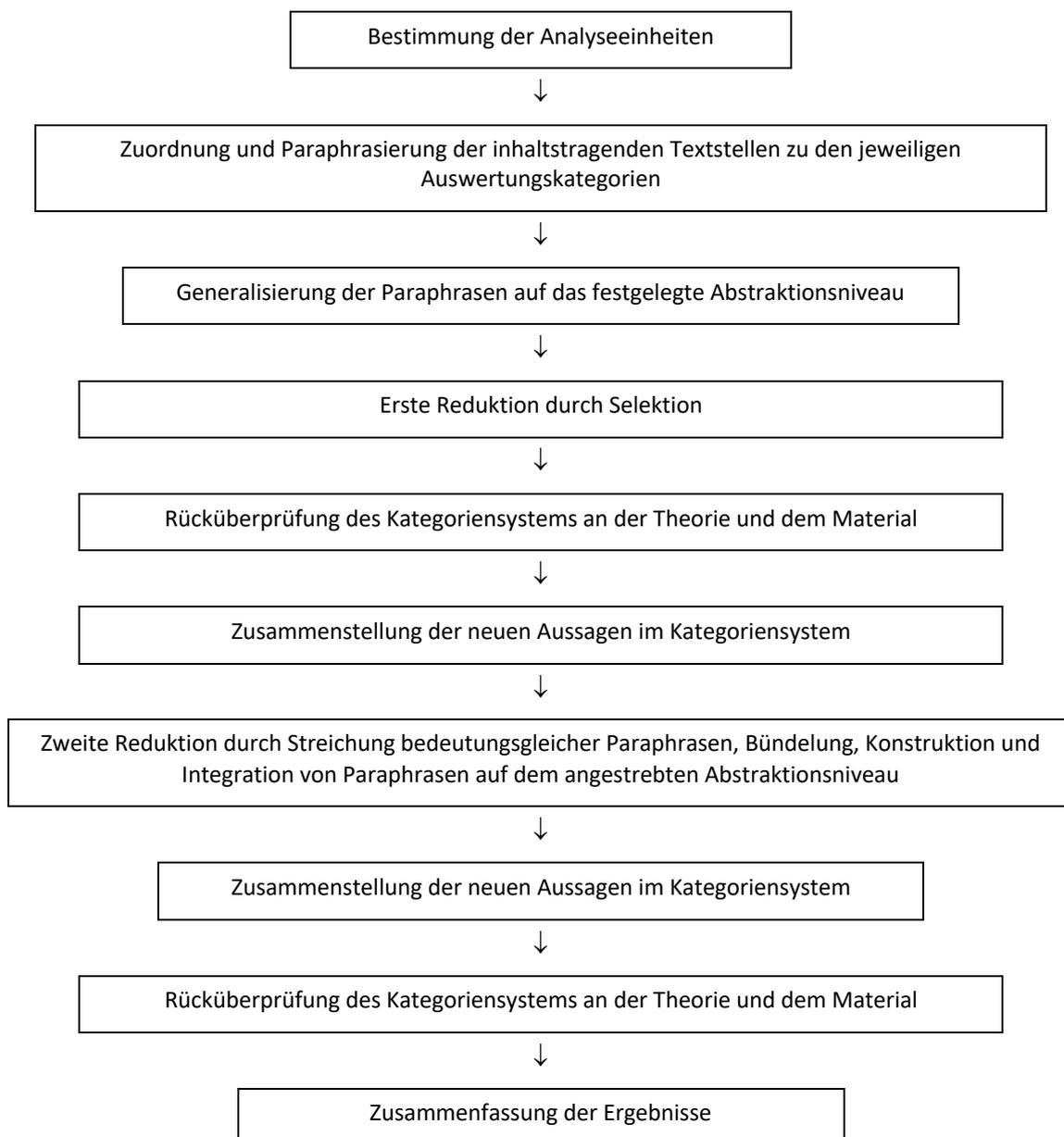


Abbildung 9: Ablaufmodell zur Analyse und Auswertung, in Anlehnung an Mayring (2015)

### 6.1.2.7 Schritt 7 - Definition der Analyseeinheiten

Die Auswertungskategorien werden von einer differenzierten Betrachtung der Fragestellung vorgegeben und mithilfe theoretischer Erwägungen nun genauer definiert:

Die Kategorie (a) **Organisatorische Elemente** beinhaltet jegliche Informationen, die sich auf den organisatorischen Rahmen der Transition und die Vorbereitung darauf beziehen. Dies betrifft, wie die Theorie feststellt, gesetzliche Grundlagen, strukturelle und personelle Merkmale sowie kontextuelle Besonderheiten des Kindergartens und konkret die schulvorbereitenden Maßnahmen im letzten Kindergartenjahr

Als Ankerbeispiel dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Es gibt für die Kinder im letzten Kindergartenjahr großteils ah spezielle Konzepte ahm, das heißt mit den Kindern werden verschiedene Aktivitäten in dieser besonderen Gruppe angeboten. Das kann sein [...] dieser Stationenbetrieb oder auch ahm schwerpunktmäßiges Arbeiten [...] Und die Kolleginnen schreiben am Jahresanfang ein Konzept gemeinsam mit dem Team, und in diesem Konzept wird erhoben, wie viele Schulkinder sind in wie vielen Gruppen, welche räumlichen Möglichkeiten haben die Kinder ahm hat der Kindergarten, um mit diesen Kindern speziell zu arbeiten. Und dann passiert das gruppenübergreifend in manchen Häusern und in manchen Häusern gruppenspezifisch.“ (IA, 1, 4-13)*

Die Kategorie (b) **Berücksichtigung aller Kontexte und Akteurinnen bzw. Akteure** umfasst einerseits Aussagen zu Personengruppen und andererseits Äußerungen hinsichtlich unterschiedlicher Umgebungen und Zusammenhänge, die aus Sicht des Kindergartens im Übergang berücksichtigt werden. Als Akteurinnen und Akteure werden, unter anderen, Kinder (mit Behinderung) und deren Eltern sowie die Professionellen angesehen. Die unterschiedlichen Kontexte – darunter Kindergarten und Schule als Einrichtungen, die Kooperation zwischen den beiden Institutionen, die Schulvorbereitung und dabei im Speziellen die Form der Lernwerkstatt sowie das Übergangsgespräch, das Übergangsportfolio und letztlich Fort- und Weiterbildung – sowie die Akteurinnen und Akteure werden, wie die Theorie auch anmerkt, ebenfalls berücksichtigt.

Als Ankerbeispiel dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Immer ganz wichtig, dass man den Eltern trotzdem ah signalisiert ah, das Kind wurde hier gut begleitet und wir ahm unterstützen sie und begleiten sie, dass der Übergang auch gut funktionieren kann, dass die Eltern nicht in diese Angstschiene hineinfallen [...] besonders bei Kindern mit Beeinträchtigung [...] Und da ist mir ganz wichtig, dass die SOKIs und die Pädagoginnen nicht in diese Schiene hineinrutschen, sondern den Eltern signalisieren, ah die Schule ist ein Teil der Entwicklung ihres Kindes und diese Angst ist unbegründet, wenn wir uns zusammensetzen und das gemeinsam besprechen.“ (IA, 3/4, 110-121)*

Die Kategorie (c) **Unterstützungen (für Kinder mit Behinderung)** schließt Unterstützungsleistungen des Kindergartens für Kinder mit Behinderung hinsichtlich der Schulvorbereitung und der Transition ein. Inhalte dieser Kategorie sowie Auszüge des theoretischen Rahmens beziehen sich auf strukturelle

Rahmenbedingungen, Individualisierung bzw. Differenzierung und personelle, materielle und finanzielle Unterstützungen.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Es wird, ahm, vielleicht manchmal einfach gestaltet, es wird einfach auf die Bedürfnisse draufgeschaut, es ist es gibt nicht eine Methode, und die wird für alle Kinder gültig gemacht, sondern es wird einfach geschaut, was braucht speziell dieses Kind“ (PB, 4, 124-127)*

Die Kategorie (d) **Schulvorbereitende Maßnahmen** umfasst alle Informationen, die in den Interviews zu diesem Thema angegeben wurden. Dies sind die Planung schulvorbereitender Maßnahmen und dazugehörige Konzepte, Richtlinien bzw. spezielle Vorgaben, die erwähnt wurden, sowie die Bandbreite, Häufigkeit und Dauer der Angebote. Theoretische Bezüge liefern McIntyre & Wildenger (2011), die angeben, dass bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmuster für die Transition vom Kindergarten in die Schule für alle Kinder, auch für Kinder mit Behinderung, erworben werden müssen. Auch Margetts (2002) nennt die Relevanz der kognitiven, emotionalen und sozialen Vorbereitung der Kinder auf den Übergang.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Wir haben ein spezielles Programm, dass wir sagen, wir machen eine Lernwerkstatt im Turnsaal, wo alle Schulanfänger vom ganzen Haus sich treffen, sich untereinander ein bisschen kennenlernen dürfen. Ahm da soll überhaupt kein Leistungsdruck dahinterstehen, sondern das ist ein Stationenbetrieb, wo es einfach ein spezielles Thema gibt, auf das verschiedene Übungen gibt, wo einfach auf die Bereiche wie Motorik, Kognition und so weiter ahm darauf geachtet wird und dass man die auch fördert. Und da ist wichtig, dass man da auch die Kinder die beeinträchtigten Kinder miteinbezieht.“ (PB, 2, 54-60)*

Die Kategorie (e) **Ressourcen im Übergang** beinhaltet Nennungen im Interviewmaterial zu klassischen Hilfsquellen aus dem materiellen, finanziellen und personellen Bereich. Weiters werden spezielle Betreuungsformen, Elternabende, Hilfsnetzwerke sowie das Übergangsgespräch und Übergangsportfolio in diese Kategorie aufgenommen, da sie für die Transition bedeutsam und hilfreich sind. Die Theorie behandelt dieses Thema im Kapitel 3 ausführlich.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„technische Hilfsmittel [...] oder so spezielle ahm körperunterstützende ah Gerätschaften, die dann auch mitgegeben werden und nicht in der Einrichtung bleiben, wenn sie vom Kindergarten oder vom Kindergarten-Erhalter angeschafft wurden, wo die sagen okay das macht im Kindergarten gar keinen Sinn sondern den größten Nutzen hat die Schule dann, wenn man das auch mitgibt.“ (IA, 12, 448-453)*

Die Kategorie (f) **Kooperation zwischen Kindergarten und Schule** umfasst Aussagen der Interviewten zur Bildungspartnerschaft, Zusammenarbeit, dem Kontakt und der Kommunikation von Kindergarten und Schule. Hinsichtlich der Kooperation werden die Planung, der Ablauf, Inhalte, Dauer und Häufigkeit berücksichtigt sowie Kooperationspartner, konkrete Kooperationsangebote und die

Organisationsart der Maßnahmen miteinbezogen. Die Theorie dazu wurde allgemein in Kapitel 3 und kontextbezogen in Kapitel 5 behandelt.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Kooperationen, das heißt nicht nur einmal im Jahr die Schule kommt Vorlesen, sondern wirklich mehrere gemeinsame Aktivitäten, sei es Feste, sei es Bewegungseinheiten, sei es einmal ein Wandertag [...] Wir haben einige Partnerschaften, wo ein Schulkind ein Patenkind vom Kindergartenkind ist oder ein Kindergartenkind von der Schule“ (IA, 5, 185-190)*

Die Kategorie (g) **Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang** gruppiert Äußerungen aus dem qualitativen Datenmaterial, welche auf Probleme in der Transition sowie in der Vorbereitung darauf hinweisen. Auf die Komplexität und Diversität von Übergängen weist bereits Margetts (2002) hin. Sie postuliert auch, dass es notwendig ist, Herausforderungen und kritische Elemente zu kennen und zu berücksichtigen.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Schule muss sich, glaube ich, einfach mehr überlegen, damit sie Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen gut begleiten kann. Wir erfahren schon sehr oft, dass diese Möglichkeit im Kindergarten viel besser gegeben ist. Und dann kommt der Zeitpunkt des Übertritts in die Schule und dann gibt es wohl diese Gespräche, die schon gut sind. Die hat es ja früher gar nicht gegeben, aber es fehlt oft wirklich der richtige Rahmen. Und wenn der Rahmen nicht da ist, dann mm dann wird es den Familien, den Kindern und den Eltern oft so schwer gemacht. Ich glaube schon, dass hier der Kindergarten wesentlich weiter ist als die Schule, zumindest bei uns in Österreich“ (SA, 10, 349-356)*

Die Kategorie (h) **Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Transition** umfasst Aussagen darüber, ob und in welchem Ausmaß die Themen: „Übergang“ und „Übergang für Kinder mit Behinderung“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vorkommen und welche bedeutungstragenden Inhalte zum Thema darin angesprochen werden.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Kooperation Volksschule-Kindergarten ist [...] ein Seminar glaube ich steht. Vormittags sind Vorträge, nachmittags sind Workshops. Die Vorträge sind immer ganz spezifisch natürlich auf Kindergarten oder Schule Übergang und am Nachmittag gibt es ganz konkrete praktische Beispiele ah welche Aktivitäten es in Niederösterreich schon gibt, dort stellen Kolleginnen, die gute Erfahrungen gemacht hatten, ihre Aktivitäten, ihre Projekte im Gespräch mit den Kolleginnen vor und sind auch für Fragen offen“ (IA, 8, 312-317)*

Die Kategorie (i) **Annahme des (Unterstützungs-)Angebotes** beinhaltet jegliche Informationen darüber, wie und in welcher Form pädagogisches Personal, die Eltern und die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr Unterstützungsangebote für den Übergang und die Vorbereitung darauf annehmen.

Als *Ankerbeispiel* dient folgendes Zitat aus dem Auswertungsmaterial:

*„Also von den Kindern durchwegs sehr positiv. Sie sind die Großen, sie machen besondere Dinge, es macht ihnen Spaß, sie haben Erfolgserlebnisse. Die Portfolioarbeit, auch in diesem Zusammenhang, ist ganz wichtig, auch das Übergangsportfolio. Ah das wird von den Kindern sehr gut angenommen.“  
(SA, 9, 306-309)*

Im ersten Reduktionsdurchgang wird versucht, möglichst allgemeine, aber konkrete Äußerungen zu den jeweiligen Kategorien zusammenzufassen. Inhaltstragendes Material wird paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Das Abstraktionsniveau ist somit fallspezifisch, allgemein. Im zweiten Reduktionsdurchgang soll die Streichung und Bündelung gleicher oder ähnlicher Aussagen und Inhalte sowie der Konstruktions- und Integrationsprozess, der gleiche oder ähnliche Aussagen zu einem Gegenstand zusammenfasst, folgen. Hier ist das Abstraktionsniveau eher fallübergreifend, generalisiert.

Für die Auswertung werden nur klare bedeutungstragende Elemente im Text, die den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können, herangezogen. Die Kodiereinheit wird je nach Kategorie unterschiedlich sein, jedoch lässt sich der kleinste auswertbare Materialbestandteil auf „ein inhaltstragendes Wort“ eingrenzen. Die Kontexteinheit ist ebenso kategorienabhängig und kann einen gesamten Textabschnitt ausmachen. Für diese Inhaltsanalyse werden alle Interviews herangezogen und ausgewertet. Die Auswertungseinheit ist daher das gesamte Interviewmaterial.

#### *6.1.2.8 Schritt 8 - Analyse des Materials und Interpretation*

Das gesammelte Textmaterial wird für die Analyse verwendet und eine zusammenfassende und inhaltlich-strukturierende Auswertung mittels der neun Auswertungskategorien gemacht. Die Analyse des Materials wird nach dem im Punkt 7.1.2.6 dargestellten Ablaufmodell durchgeführt. Nach der Auswertung werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend dargestellt. Eine Interpretation erfolgt an dieser Stelle nicht, da die qualitativen Daten erst mit den quantitativen Daten verbunden werden müssen, um eine qualifizierte Interpretation im Hinblick auf die Forschungsfrage „Welche Unterstützungen werden für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung, im Speziellen von der Bildungsinstitution „Niederösterreichischer Landeskindergarten“, angeboten und in welcher Form werden sie von den Beteiligten angenommen?“ zu leisten.

#### **6.1.3 Zusammenführung der Daten**

Der dritte Schritt, in dem die Daten zusammengeführt werden, wird auch als „Integration“ bezeichnet. Es gibt zwei verschiedene Möglichkeiten von Integration: Die erste transformiert qualitative Daten in quantitative Daten und die zweite schließt den Wandlungsprozess genau andersrum ab, indem quantitative Ergebnisse zu qualitativen Ergebnissen transformiert werden. (vgl. Creswell/Plano Clark

2018, S. 65f) In meiner Arbeit wurde die zweite Variante der „Integration“ angewendet und damit die Gewichtung auf qualitative Datensätze verstärkt.

Die Wahl des „Convergent Designs“ hat viele Vorteile, die zum Teil bereits angeführt wurden. Es ist eine sehr effiziente Methode, da quantitative und qualitative Datensätze während nur einer Phase etwa zur gleichen Zeit gesammelt werden können. Weiters ermöglicht speziell dieses Design einen direkten Vergleich von z.B. Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen und teilstrukturierten Interviews. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 71f)

Herausfordernd können jedoch die unterschiedlichen Datenmengen der beiden erhobenen Datensätze sowie der Schritt „Integration“ sein. Hier liegt die Gefahr in der Transformation und der Verknüpfung numerischer Daten mit Texten. Außerdem könnte es sein, dass quantitative und qualitative Daten einander nicht ergänzen, sondern ein divergentes Bild aufzeigen, welches dann einer Erklärung bedarf. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 72)

#### **6.1.4 Interpretation der Ergebnisse**

Nachdem beide Datensätze getrennt voneinander erhoben und ausgewertet, die Ergebnisse dann zusammengeführt und miteinander verbunden wurden, erfolgt die Interpretation der Daten. Es geht darum die Resultate der Untersuchung mit der behandelten Theorie, der bisherigen Forschung zum Thema und dem relevanten Kontext zu verknüpfen und in Diskurs zu bringen.

## **7. Auswertung der Daten**

Da das Datenmaterial einen relativ großen Umfang hat und die komplette Darstellung der Auswertung den Rahmen dieses Dokumentes sprengen würde, werden an dieser Stelle beide Formen der Datenauswertung exemplarisch dargestellt. Die gesamte Datenauswertung wird in Form eines digitalen Datenträgers der Masterarbeit beigefügt.

### **7.1 Interviews**

Im ersten Schritt wurde das gesamte Datenmaterial gesichtet und inhaltstragende Aussagen paraphrasiert. Diese wurden weiter generalisiert und reduziert sowie einer Kategorie zugeordnet. Folgender Auszug soll dies veranschaulichen:

Interview	Seite	Zeile	Kategorie	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
IA	1	4	d	Es gibt für die Kinder im letzten Kindergartenjahr großteils spezielle Konzepte	Es gibt großteils spezielle Konzepte	Es gibt spezielle Konzepte
LB	11/12	423-441	a	Allgemeine Materialien aber auch Materialien zur speziellen Förderung können über den Spiel- und Beschäftigungsbeitrag, der monatlich von der Stadtgemeinde eingehoben wird, bezahlt werden. Diese Materialien werden beim Übergangsgespräch vorgestellt - verbleiben aber im Kindergarten, da sie ja Kindergartenbesitz sind. Materialien, die über den Hilfsmittelpool vom Land Niederösterreich angeschafft werden können eventuell schon in die Schule übertragen werden. Meisten bringen jedoch Eltern Materialien oder Hilfsmittel selbst mit und stellen diese dem Kindergarten zur Verfügung	Allgemeine und spezielle Fördermaterialien können über den Spiel- und Beschäftigungsbeitrag, der monatlich von der Stadtgemeinde eingehoben wird, bezahlt werden. Diese Materialien werden beim Übergangsgespräch vorgestellt - verbleiben aber im Kindergarten. Materialien, die über den Hilfsmittelpool vom Land Niederösterreich angeschafft werden, können eventuell schon in die Schule übertragen werden. Meisten stellen Eltern selbst benötigte Materialien oder Hilfsmittel dem Kindergarten zur Verfügung	Finanzierung allgemeiner und spezieller Fördermaterialien: Spiel- und Beschäftigungsbeitrag (verbleiben im Kindergarten) Materialien vom Hilfsmittelpool können in die Schule übertragen werden, meisten stellen Eltern benötigte Materialien oder Hilfsmittel dem Kindergarten zur Verfügung
SA	9/10	332-343	e	Ich bin wirklich der Meinung, dass Sonderschulen nach wie vor ihre Berechtigung haben und dass es wirklich Kinder gibt, die so im Moment was Schule uns anbietet auch in kein anderes System gut passen und manche sind auch wirklich in der ASO gut aufgehoben, weil die dort gut angenommen sind, weil hier gut geschaut wird, dass sie lebenspraktisch gute Unterstützungsmöglichkeiten haben und dass der Fokus in der ASO ein bisschen weg kommt von der Leistung. Dass da auch soziale Verhaltensweisen gut gestärkt werden und der Wechsel von der ASO in die Volksschule auch möglich ist.	Schule kann nicht bieten was alle Kinder brauchen, daher hat die Sonderschule ihre Berechtigung und manche Kinder sind dort gut aufgehoben, aber es muss ein Wechsel in die Volksschule möglich sein	Schule kann nicht bieten was alle Kinder brauchen, daher hat die Sonderschule ihre Berechtigung, aber es muss ein Wechsel in die Volksschule möglich sein
PC	5/6	168-184	f	Besuch in der Schule vor der Schuleinschreibung um Direktorin und Gebäude kennenzulernen. Am Ende des Jahres kann es sein, dass man auch sein Lehrpersonal kennenlernen kann, wenn die Schule schon weiß wer die Ersten Klassen übernimmt. Es gab auch schon oft Stationenbetriebe, wo die Kindergartenkinder in den Klassen mit den Schulkindern mitarbeiten und verschiedene Stationen erledigen durften. Turnen im großen Turnsaal der Schule. Besuch der Ersten Klassen im Kindergarten zum Vorlesen	Kooperationen: Schulbesuch (vor Schuleinschreibung, um Direktorin und Gebäude kennenzulernen und am Ende des Jahres kann es sein, dass man auch sein Lehrpersonal kennenlernen kann, wenn die Schule schon weiß, wer die Ersten Klassen übernimmt). Schulstationenbetriebe (wo Kindergartenkinder in den Klassen mit den Schulkindern mitarbeiten und verschiedene Stationen erledigen) Turnen im großen Turnsaal der Schule Besuch der Ersten Klassen im Kindergarten (zum Vorlesen)	Kooperationen: Schulbesuch Schulstationenbetriebe Turnen im großen Turnsaal der Schule Besuch der Ersten Klassen im Kindergarten

Tabelle 5: 1. Reduktionsdurchgang

Die Reduktion aus dem ersten Schritt wurde als Paraphrase für den zweiten Reduktionsschritt herangezogen. Diese wurde wiederum generalisiert und in einem weiteren endgültigen Verfahren der Bündelung, Konstruktion und Integration auf die letzte Reduktion gekürzt. Dies wurde für jede Kategorie separat gemacht und wird hier zur Illustration beispielhaft dargestellt:

Kategorie	Interview	Seite	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
g	IB	8	291-304	Ängste, Unsicherheiten und Druck bei Kindern und die Ängste der Eltern sind die größte Schwierigkeit im Übergang	Kinder: - Ängste - Unsicherheiten - Druck der Eltern  Eltern: - Ängste	<b>Defizite &amp; Unterstützungsbedarf:</b>  - im Bereich Wahrnehmung - Lernbeeinträchtigung - Verhaltensschwierigkeiten
g	SA	4/5	142-153	Viele Kinder haben Defizite und Förderbedarf im Bereich der Wahrnehmung, Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensschwierigkeiten - mögliche Auswirkung auf Einschulung und Schullaufbahn	Defizite & Unterstützungsbedarf: - im Bereich Wahrnehmung - Lernbeeinträchtigung - Verhaltensschwierigkeiten  Barrieren & Schwierigkeiten: - Verhaltensschwierigkeiten haben ein mögliche Auswirkung auf Einschulung und Schullaufbahn	<b>Barrieren &amp; Schwierigkeiten:</b>  - es fehlt oft der richtige Rahmen um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen begleiten zu können - Verhaltensschwierigkeiten haben ein mögliche Auswirkung auf Einschulung und Schullaufbahn
g	SA	10	348-356	Schule muss vielfältiger werden um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen begleiten zu können, es fehlt oft der richtige Rahmen	Wunsch: - Schule muss vielfältiger werden um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen begleiten zu können  Barrieren & Schwierigkeiten: - es fehlt oft der richtige Rahmen um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen begleiten zu können	<b>Eltern:</b> - Ängste  <b>Kinder:</b> - Ängste - Unsicherheiten - Druck der Eltern  <b>Wünsche:</b> - Schule muss vielfältiger werden um Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen begleiten zu können - Schulbesuch öfter

Tabelle 6: 2. Reduktionsdurchgang

## 7.2 Fragebögen

An dieser Stelle wird die quantitative Datenauswertung exemplarisch gezeigt:

Bei der Auswertung einer offenen Frage werden aus der Gesamtheit der Antworten genannte Elemente identifiziert. Dann wird die Anzahl der Nennungen dieser Elemente in den einzelnen Interviews erfasst. Damit kann die Gesamthäufigkeit der einzelnen Elemente ausgewertet und grafisch dargestellt werden.

Beispiel der Frage 6: Wie bereiten Sie Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vor?

	Wie bereiten Sie Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vor?	Individuelle Förderung	Lernwerkstatt	Kleingruppe	Spezielle Ausflüge	Spezielle Aktivitäten	Spezielle Materialien	Alltagsintegrierte Förderung	Eigenes Vorschulprogramm
$\Sigma$		3	8	3	3	4	2	5	1
La	Vifzacks Wissensclub spezielle Ausflüge			1	1				
Pa	Lernwerkstatt altersentspr. Spielmaterialien spezielle Materialien zur Förd. Der Feinmotorik (weben, stricken,...)		1				1		
Pb	Wissensclub - Kd im letzten KG-Jahr haben einen Vorm. Im Monat zur Schulvorb mit der Päd. Ausflüge Sachgespräche Spielangebote/Materialien	1		1	1		1		
Lb	Lernwerkstatt mind. 1x/Monat Aktivitäten in versch. Sozialformen Förderung in allen Erfahrungs- u. Bildungsbereichen Forscherstunden Schulbesuch, Bilderbücher, Gespräche, Geschichten		1		1	1		1	
Pc	Lernwerkstatt Spez. Angebote u. Aktivitäten zur Förderung in allen Bildungsbereichen Besondere Förderung im Bereich Sprache und Wahrnehmung		1			1		1	
Pe	Lernwerkstatt Spezielle Angebote im KG Alltag eingebaut (Sprachförderung, Wahrnehmungsförderung)		1					1	
Pf	Lernwerkstatt Aktivitäten in versch. Sozialen Bereichen Eigenes für die VS-Kd zusammengestelltes Vorschulprogramm (Zahlen, Buchstaben, Logik spielerisch kennenlernen)		1			1			1
Sb	Lernwerkstatt mind. 1x im Monat Alltagsintegrierte Förderung im Tagesablauf Individuelle Förderung	1	1					1	
Sc	Lernwerkstatt 1x im Monat Gezielte begleitete Spielangebote: Tisch-/Regelspiele (Schwerpunkt Simultanerfassung 6 "sechs", Ausdauer und Konzentration Sprache, Merkfähigkeit...Lieder, Reime, Sprüche Gute Wahrnehmungs- Bewegungsangebote um die Basissinne zu stärken - dies ermöglicht weiteres Lernen in der Schule und ist die altersadäquate Grundlage		1			1		1	
Sa	Lernwerkstatt Spez. Kleingruppen- u. Einzelförderung	1	1	1					
Pd	nicht zutreffend								

Tabelle 7: Beispiel zur quantitativen Datenauswertung einer offenen Frage



Abbildung 10: Beispiel zur grafischen Darstellung der quantitativen Datenauswertung

Bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, wird nach Häufigkeit der angekreuzten Antworten ausgewertet.

Beispiel Frage 23: Woraus bestehen die Kooperationen hinsichtlich des Übergangs mit der Schule?

	$\Sigma$	La	Pa	Pb	Lb	Pc	Pe	Pf	Sb	Sc	Sa	Pd
<b>Gemeinsame Planung und Begleitung des ÜG</b>	<b>3</b>	1		1							1	
<b>Gemeinsame Elternabende/Elternarbeit</b>	<b>1</b>			1								
<b>Gemeinsame Feste und Feiern</b>	<b>1</b>	1										
<b>Gemeinsame Aktivitäten, Aktionstage</b>	<b>9</b>	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
<b>Austausch über Bildungsinhalte</b>	<b>0</b>											
<b>Austausch über Erziehungsarbeit</b>	<b>0</b>											
<b>Austausch über pädagogische Themen</b>	<b>6</b>				1	1	1	1	1	1		
<b>Gelegentliche Miteinbeziehung KG in der Schule</b>	<b>7</b>	1			1	1	1	1	1	1		
<b>Gelegentliche Miteinbeziehung Schule im KG</b>	<b>8</b>	1			1	1	1	1	1	1	1	
<b>Hospitation im KiGa</b>	<b>0</b>											
<b>Hospitation in der Schule</b>	<b>2</b>		1							1		
<b>Übergangsgespräche</b>	<b>10</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

Tabelle 8: Beispiel zur quantitativen Datenauswertung bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten

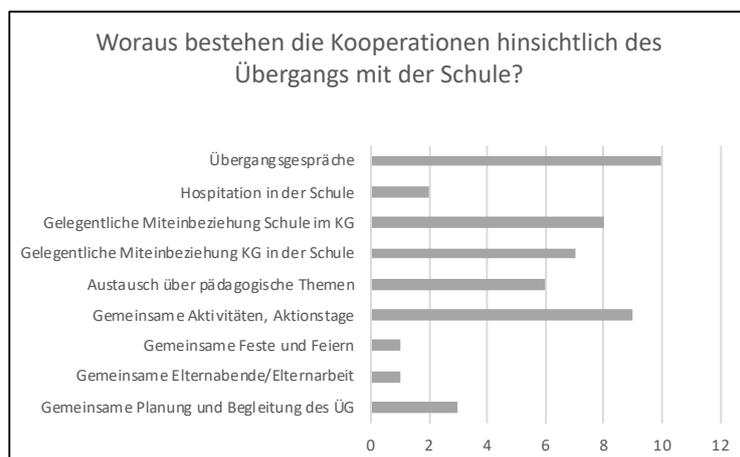


Abbildung 11: Beispiel zur grafischen Darstellung der quantitativen Datenauswertung

## 8. Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen- und quantitativen Datenauswertung werden, wie im Forschungsdesign beschrieben, separat dargelegt. Da sowohl Interviews nur mit Pädagoginnen geführt als auch Fragebögen nur von Pädagoginnen ausgefüllt wurden, wird in diesem Kapitel auf „gendering“ verzichtet und nur die weibliche Form verwendet.

### 8.1 Qualitative Datenergebnisse

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse, für jede Kategorie gesondert dargestellt. Da manche Inhalte, aufgrund von unterschiedlicher Betrachtung und Fokussierung in zwei oder mehrere Kategorien einfließen, sind Aussagen der interviewten Personen zum Teil mehrmals zu finden. Dies ist notwendig, um alle Aspekte einer Kategorie zu erfassen und so ein ganzheitliches Bild der Situation, im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung, zu erlangen.

#### 8.1.1 Kategorie (a) Organisatorische Elemente

In der Kategorie „organisatorische Elemente“ wurden Aussagen der Interviewten zusammengefasst, die unterschiedliche Rahmenbedingungen für den Übergang sowie die Vorbereitung darauf beinhalten.

Unter dem Aspekt der **gesetzlichen Rahmenbedingungen** wurden die verschiedenen Gesetze von Kindergarten und Schule erwähnt sowie die unterschiedlichen Arbeitsgrundlagen, wie etwa der Lehrplan und der BildungsRahmenPlan. Außerdem wurden die unterschiedlichen Dienstgeber von Kindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen angesprochen sowie der Dienstweg bei Problemen mit Kindern und der gesetzliche Rahmen für die (Schul)-Vorbereitung.

*„Dass es natürlich andere Gesetze gibt in der Schule wie im Kindergarten, das ist sicher oft ein Thema ah ich sage immer so im Kindergarten hat man schon mehr Freiheit ah, Freiheit in diesem Sinn ahm ich habe keinen Lehrplan, in diesem Sinn, den ich durchmachen muss.“ (IB, 9, 318-321)*

*„Also verpflichtend einfach die Arbeit im Kindergarten in Niederösterreich ist verpflichtend nach dem BildungsRahmenPlan zu arbeiten. Das ist der Rahmen und innerhalb des Rahmens ah bewegt sich die Pädagogin, sag ich jetzt und wichtig ist uns die prozessorientierte Planung, gute Beobachtung zu schauen wo stehen die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr ah wo muss man genau hinschauen, wo sind die Stärken aber wo sind auch die Schwächen.“ (IB, 5, 169-174)*

*„Also wir haben da in Niederösterreich den Bildungsplan mit unseren Schwerpunkten [...] und nach dem Bildungsplan so machen wir, gehen wir vor [...] also die Vorgangsweise haben wir, ja.“ (LA, 3, 81-85)*

*„Wir haben unseren Bildungsplan. Das ist natürlich einmal die Vorgabe und das ist, da sind tolle Konzepte drinnen, und das ist auch unsere Arbeitsgrundlage.“ (SA, 4, 137-138)*

*„Ich habe ja auch einen anderen Dienstgeber eigentlich. Also ich bin direkt der K5 unterstellt, jetzt kriege [umgangssprachlich für: bekomme] ich auch mehr Informationen. K5 ist die Abteilung. Eine Kindergärtnerin ist mit der BH [Kurzform für: Bezirkshauptmannschaft] in Verbindung [...] also meine direkte Vorgesetzte ist die Frau Inspektor und von der Pädagogin ist es die Leiterin die direkte Vorgesetzte.“ (SD, 10, 372-377)*

*„Der erste Weg ist immer mit den Eltern [...] Dann natürlich über unsere Leiterin, [...] also wenn es irgendwo Probleme oder was gibt, dann ist immer das Nächste die Leiterin und dann geht es halt weiter, dass man halt auch die Frau Inspektor, dass man da auch Rücksprache halten kann“ (PC, 8, 282-288)*

*„Wir haben Organisationszeiten in der Woche, wo wir den gesetzlichen Rahmen haben, aufgrund unseres Dienstplanes, wo wir zwei Stunden zur Verfügung haben. In diesen Organisationszeiten haben wir eine Stunde für das Pädagogenzeit“ (LB, 5, 182-184)*

**Rahmenbedingungen für das „letzte verpflichtende Kindergartenjahr“** werden von einer Leitung so zusammengefasst:

*„Also wir haben da in Niederösterreich den Bildungsplan mit unseren Schwerpunkten [...] Also diese Ziele haben wir da alle und nach dem Bildungsplan so machen wir, gehen wir vor und Portfolioarbeit machen wir sehr viel und wir dokumentieren die Arbeit des Kindes und in eine Mappe geben... also die Vorgangsweise haben wir, ja. [...] Na es ist schon wichtig, es gibt das letzte verpflichtende Kindergartenjahr, also da soll wirklich darauf geschaut werden, dass die Kinder [...] also es müssen täglich 4 Stunden im Kindergarten am Vormittag sein also das ist schon so eine richtige Richtlinie, wo ich mich dran halten muss, und ah ja sie haben dann ihre Übergangsmappe, Schulmappe wo die Sachen hineinkommen, die sie machen in der Gruppe oder die wir Pädagogen mit ihnen machen.“ (LA, 3, 81-92)*

**Rahmenbedingungen für die Betreuung von Kindern mit Behinderung** im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr hängen zum Teil davon ab, welche Gruppenformen der Kindergarten anbietet und ist teilweise davon abhängig, ob es eine Diagnose gibt bzw. welche Behinderung vorliegt.

In den Niederösterreichischen Landeskindergärten, in denen Interviews durchgeführt wurden, kamen folgende Betreuungsformen zur Sprache: der HPI-Versuch, Integrationsgruppen sowie die Einzelintegration mit der Betreuung durch eine heilpädagogische Assistenz.

Im HPI-Versuch werden immer mehrere Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreut und die Sonderkindergärtnerin ist dort häufiger im Einsatz. Dadurch ist eine intensivere Begleitung der Kinder möglich. Der Aufgabenbereich der Sonderkindergartenpädagogin umfasst im HPI-Versuch daher die Beratung der Eltern und des pädagogischen Teams, sowie die Förderung der Kinder im Einzelkontakt und in der Kleingruppe.

*„Versuche. Das heißt die SOKI hat verstärkt Einsatz in einem Haus oder in mehreren Häusern und arbeitet dann auch in der Entwicklungsbegleitung, das heißt sie arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist.“ (IA, 2, 47-52)*

*„Wir haben, ähm, die, den ganz, ganz tollen Rahmen, dass wir unsere Sonderkindergartenpädagogin drei Tage die Woche im Haus haben, äh, man nennt das HPI-Versuch, das wird uns vom Land Niederösterreich aufgrund der Situation zur Verfügung gestellt, weil wir sehr viele Kinder haben, die diesen besonderen Rahmen haben. Man kann auch dazu sagen Vereinbarungen für Stützmaßnahmen. [...] Sie begleitet die Kinder sehr gut, sehr individuell, und unterstützt uns auch bei Elterngesprächen, ist auch in der Kooperation mit der Schule mit dabei, gestaltet und bringt sich ein auch bei Lernwerkstätten und begleitet, ähm, die Kinder während der Lernwerkstatt, die Unterstützung brauchen in der 1:1-Betreuung.“ (LB, 8, 293-307)*

*„Im Versuch, das ist überschaubarer, das kann sein eine Gruppe, ah ein Haus mit mehreren Gruppen oder halt ah ich hatte Versuche mit neun Gruppen oder 11 Gruppen, wo aber ein intensiveres Begleiten notwendig war.“ (SA, 2, 62-64)*

*„Im Versuch hat man schon noch viele Zeitressourcen der Einzelförderung oder in Kleinstgruppen was anzubieten.“ (SC, 5, 156-157)*

In der Integrationsgruppe werden die Rahmenbedingungen von den Eltern, dem Kindergarten und dem Kindergarten-Erhalter gemeinsam festgelegt. Manchmal ist es möglich, eine Stützkraft einzusetzen oder die Anzahl der Kinder innerhalb der Gruppe zu reduzieren.

*„[Integrationsgruppe] Wir haben 20 Kinder in der Gruppe. Die Rahmenbedingungen sind von den Eltern, dem Kindergarten und dem Erhalter, das ist die Stadtgemeinde Ort C so festgelegt worden. Derzeit werden drei Kinder mit offiziellen Rahmenbedingungen betreut, wo wir nur 20 Kinder drinnen haben und eine Stützkraft“ (LB, 1, 19-22)*

*„eine Gruppe für Kinder mit Kindern mit Stützmaßnahmen, also es war auch eine Stützkraft in der Gruppe, zum Teil ahm wenn es die Gruppe erfordert hat, und ansonsten waren Stützmaßnahmen zum Beispiel, dass die Gruppenszahl reduziert wurde.“ (PB, 2, 34-36)*

Bei der Einzelintegration mit der Betreuung durch eine heilpädagogische Assistenz ist die Betreuungsform abhängig vom Kind und der Behinderung und daher sehr individuell. Die Aufgabe der Sonderpädagogin ist die Beratung und Begleitung des Teams, die Entwicklungsbegleitung der Kinder sowie Elternarbeit und die interdisziplinäre Vernetzung.

*„da ist jetzt sozusagen ein Kind mit besonderen Bedürfnissen drinnen da wurde die Gruppenanzahl runter gesetzt auf 15 Kinder und ah es ist nicht möglich, dass wir eine Stützkraft bekommen.“ (LA, 1, 25-27)*

*„heilpädagogische Assistenz. So kennen Sie das vielleicht, das heißt die Sonderpädagogin hat einen relativ großen Sprengel, den sie regelmäßig betreut.“ (SA, 2, 50-51)*

*„das heißt da steht die Beratung und Begleitung im Vordergrund: Die Begleitung des Teams, die Entwicklungsbegleitung der Kinder, die Elternarbeit, die ahm Vernetzung mit, mit verschiedenen Institutionen und Eltern und Kindergarten.“ (SA, 2, 58-61)*

*„In der Ambulanz hat man ja so viele Gruppen, dass man recht wenig eigentlich direkt mit den Kindern auch arbeitet“ (SC, 5, 154-156)*

Die Art Betreuung ist auch abhängig davon, ob es eine Diagnose gibt bzw. welche Behinderung vorliegt. Dazu formulieren eine Inspektorin und eine Sonderkindergartenpädagogin, exemplarisch, Folgendes:

*„Kinder mit schweren Behinderungen, nicht nur im verpflichtenden Kindergartenjahr, die sind vielleicht zwei Tage im Kindergarten oder drei Tage und die anderen beiden Tage sind sie in einem Ambulatorium in Therapie. Ah und das funktioniert sehr gut.“ (IB, 4, 119-121)*

*„wenn man jetzt ein Kind hat, wo eine Diagnose da ist, eben Körperbehinderung oder Hörbehinderung, was so offensichtlich sichtbar ist [...] bei einem befundeten Kind [...] Da muss man auch Notfallpläne erstellen. Es ist immer gut, also das Kind darf eigentlich erst kommen, wenn dieser ganze Rahmen abgedeckt ist. Damit einfach für Sicherheit gesorgt ist fürs Kind und für uns. Und dann kann man das alles im Vorfeld schon machen [...] es gibt natürlich auch diese Kinder, die noch nirgendwo aufscheinen [...] also dann kommt meistens die Pädagogin zu mir und sagt da fällt mir irgendetwas auf, da stimmt etwas nicht, dann komm ich dazu schau mir das Kind an und dann wird und wenn ich dann merke, es ist schwierig, das Kind in der Gruppe mit diesen Rahmenbedingungen gut zu begleiten, dann wird natürlich gemeinsam im Team mit der Leitung mit der Leiterin das besprochen und alle Möglichkeiten einmal durchgegangen und wenn die Stützkraft notwendig ist, dann nimmt man Kontakt auf zur Gemeinde. [...] Ahm und wenn die dann einwilligen, oder für gewisse Stunden zumindest einwilligen, dann gibt es ein Stützmaßnahmengespräch, wo die Eltern auch beteiligt sind, und dann füllt man auch dieses Formular aus, da wird genau auch der Rahmen festgelegt und dann ist die Stützkraft hoffentlich da oder auch nicht.“ (SD, 7/8, 244-272)*

Unterschiedliche Sozialformen in der Betreuung werden ebenfalls genannt. Dies beschreibt eine Kindergartenleitung so:

*„natürlich arbeiten wir in unterschiedlichen Sozialformen [...] eben Einzel- beziehungsweise Kleingruppen [...] Das Kollektive gehört genauso dazu.“ (LB, 5, 169-174)*

Im Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern mit Behinderung steht auch das Ausmaß der Leitungsstunden, die einem Kindergarten gewährt wird:

*„Leitungsstunden, da kommt eine Vertretung, eine Springerin, zu mir in die Gruppe und da werde ich entlastet, weil ich sozusagen ein vier-gruppiges Haus bin. Ja kommt dann darauf an, wie belastbar das Haus ist, ja wie viele Kinder es hat ah ist Integrationsgruppe, Kinder mit besonderen Bedürfnissen und das soll das sind gewisse, konkrete Punkte, nach dem was das beurteilt wird, ob ich das bekomme oder nicht.“ (LA, 1, 18-22)*

Bei den **Rahmenbedingungen für Austausch und Vernetzung** wurde immer wieder betont, wie wichtig dies für einen gelingenden Übergang ist, aber auch, dass es nur im Einverständnis der Eltern erlaubt ist und gemacht wird. Gegenseitiges Verständnis und Respekt sind dabei ganz besonders wichtig.

*„Bei dem Übergang ist es, das habe ich glaub ich eh auch schon erwähnt, dass es mir einfach so wichtig ist, dass [...] man die Arbeit transparent für die Eltern macht und einen guten Austausch hat.“ (PB, 5, 143-150)*

*„Mir ist es zum Beispiel wichtig, dass man sich mit Therapeuten schon austauscht, wenn es die Eltern zulassen. Und die meisten Eltern stimmen da eigentlich auch zu, dass man einen kurzen Austausch hat, einfach um im letzten Kindergartenjahr vielleicht ja die Kinder besser zu fördern.“ (PB, 7, 209-212)*

*„Positiv finde ich das gegenseitige Verständnis was ist in der Schule [Kindergarten!] schon gemacht und ich knüpfe dort an. Ah und da ist es diese Wichtigkeit, dass sich die Schulleiter und Kindergartenleiter gemeinsame Fortbildungen machen und gemeinsam [...] einmal im Jahr wir einen Nachmittag haben wo auch ah zu einem bestimmten Thema [...] gegenseitig auch Fragen gestellt werden und viele Unklarheiten ausgeräumt werden.“ (IB, 9, 326-331)*

Der Kontakt mit der Schule findet größtenteils auf der Ebene der Leitung statt. Einzelne Gruppen und pädagogisches Personal tauschen sich allerdings gelegentlich auch aus.

*„Der Kontakt mit der Schule wird natürlich über die Leitung einmal laufen, dass die Leitung mit der Schule Kontakt aufnimmt und dort im Gespräch einmal ah wieder reflektiert, was ist in diesem Jahr möglich. Und individuell dann gibt es einzelne Gruppen, die mit einer konkreten Lehrerin, die vielleicht die erste Klasse führt [sich vernetzen].“ (IA, 7, 261-265)*

Sonderkindergartenpädagoginnen sind zudem immer im Kontakt mit der Inspektorin. Der zusätzliche Unterstützungsbedarf für Kinder mit Behinderung und der Rahmen ihrer Betreuung steht bei diesem Austausch im Vordergrund.

*„Im Austausch mit der Frau Inspektor ah bespricht man immer, wie viele Kinder einfach zusätzliche Unterstützung brauchen, ich tausche mich da einfach aus. Die Frau Inspektor versucht dann, das anzupassen das Stundenausmaß von der Sonderkindergärtnerin.“ (SD, 9, 322-325)*

Hinsichtlich der Vernetzung mit Eltern wurde auch der Rahmen Elternabend genannt. Dieser dient dazu, die Eltern über das letzte verpflichtende Kindergartenjahr, Schulvorbereitung, Angebote für Schulanfänger sowie Kooperationen mit der Schule und eventuell mit Eltern zu informieren.

*„Die Eltern beim [...] Elternabend im Kindergarten informiert werden, was überhaupt im letzten verpflichtenden Jahr an Angeboten für die Schulanfänger[...] angeboten wird. Wie Schulvorbereitung gemacht wird, auch im Übergang mit der Schule und es wird auch den Eltern gesagt, dass diese Kooperation da ist, was in dieser Kooperation passiert, manches Mal auch mit Eltern“ (IB, 12/13, 469-474)*

Die Kooperation mit der Schule beschränkt sich auf das letzte verpflichtenden Kindergartenjahr sowie einem jährlichen Nahtstellengespräch. Diese Rahmenbedingungen sind größtenteils dem Zeitmangel und den unterschiedlichen Strukturen der Institutionen geschuldet.

*„Da sieht natürlich auch schon das jüngere Kind, das noch nicht im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr ist, dass [...] da Kontakt besteht. Aber so richtig jetzt, dass ich sage, man hätte die Vier-, Fünfjährigen schon eingebunden in Aktionen, nicht. Sie sehen, dass es da Kooperationen gibt, aber jetzt so rich-, so explizite Angebote nicht.“ (LB, 7, 259-265)*

*„Wir haben einmal im Jahr ein Nahtstellengespräch, das... ein Jahr ist die Volksschule dran, ein Jahr der Kindergarten“ (LB, 9, 347-348)*

*„Ich glaube gar nicht, dass mehr Zusammenarbeit möglich wäre [...] ich sage einmal, dass es das Zeitproblem ist eben der Lehrplan, unsere Bildungszeit und so. Es ist wirklich schwierig, ja.“ (PA, 7, 225-229)*

*„Manchmal geht es aber auch vom Zeitfaktor nicht.“ (SA, 4, 120)*

In den Interviews wurden auch weitere **organisatorische Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Tätigkeit der Sonderkindergartenpädagogin** genannt, die für den Übergang von Kindern mit Behinderung und die Vorbereitung darauf relevant sind. Sie umfassen Besonderheiten, wie etwa eine

individuelle Schwerpunktsetzung nach Bedarf, den veränderten Zugang zur Arbeit mit Kindern, ihren Einsatzplan sowie die Möglichkeit der Supervision.

*„Wir SOKIs haben dann sehr oft noch einen zusätzlichen Schwerpunkt, zum Beispiel alles, was mit Wahrnehmung zu tun hat [...] wo man auch aufgrund dieser Wahrnehmungssachen auch und Verhaltenssachen befürchten muss, das wird so den normalen Schulweg, die Einschulung nicht so gut schaffen. Also da setzen wir unseren Schwerpunkt im Bereich der Wahrnehmung. [...] Viel Elternarbeit, das sind so teilweise auch Konzepte, die wir uns selber entwickeln abhängig davon, was das Kind halt gerade braucht.“ (SA, 4/5, 140-153)*

*„Das war ja lange, dass man eine extra Unterschrift gebraucht hat, dass ich überhaupt mit den Kindern arbeiten, also mit diesem Kind arbeiten durfte, ja. Ah, das heißt, ich habe immer Kontakt aufnehmen müssen zu den Eltern und mir das Einverständnis einholen müssen. Somit hat das schon einen Sonderstatus gekriegt [umgangssprachlich für: bekommen] [...] Das haben sie dann umgeändert, dass ich eben Teil des pädagogischen Teams bin und mit allen Kindern arbeiten darf ohne Einverständnis der Eltern und das finde ich ganz ganz ganz wichtig im Sinne von der Inklusion.“ (SD, 9, 302-309)*

*„So flexibel dürfen wir sein, wir Sonderkindergärtnerinnen wir haben schon unseren Einsatzplan den wir immer monatlich schreiben müssen, aber wenn sich dann plötzlich was ändert, dann fahre ich diese Woche nicht ins andere Haus und dann bin ich halt da oder umgekehrt.“ (SD, 10, 346-348)*

*„Ich habe schon einen Plan, nur der wird halt schon oft auch durcheinandergewürfelt, weil wenn eine Pädagogin jetzt aktuell ein Problem hat, ah, dann gehe ich natürlich in diese Gruppe und versuche da mitzuhelfen. Und ahm dann gibt es wieder Zeiten wo es intensiver möglich ist. Es kommt halt immer auf die Situation im Haus an, ahm wie intensiv das jetzt gerade möglich ist. Da sind wir halt auch ein bisschen flexibel.“ (SC, 5, 146-150)*

*„Supervision wird auch vom Land Niederösterreich natürlich bezahlt, ahm kann jeder machen.“ (SD, 7, 240-241)*

**Rahmenbedingungen**, die im Hinblick auf das „**Konzept für das letzte verpflichtende Kindergartenjahr**“ erwähnt wurden, betreffen die Konzepterarbeitung, die Art des Konzeptes sowie dessen Inhalt.

*„Es gibt für die Kinder im letzten Kindergartenjahr größtenteils ah spezielle Konzepte ahm, das heißt mit den Kindern werden verschiedene Aktivitäten in dieser besonderen Gruppe angeboten. Das kann sein [...] dieser Stationenbetrieb oder auch ahm schwerpunktmäßiges Arbeiten [...] Und die Kolleginnen schreiben am Jahresanfang ein Konzept gemeinsam mit dem Team, und in diesem Konzept wird erhoben, wie viele Schulkinder sind in wie vielen Gruppen, welche räumlichen Möglichkeiten haben die Kinder ahm hat der Kindergarten, um mit diesen Kindern speziell zu arbeiten. Und dann passiert das gruppenübergreifend in manchen Häusern und in manchen Häusern gruppenspezifisch.“ (IA, 1, 4-13)*

*„Die Kolleginnen haben zwei Organisationsstunden in der Woche und in diesen Teamstunden werden die Pädagoginnen und die Leiterin dieses ahm Konzept erstellen. Diese Schwerpunkte es gibt sehr viele ein-gruppige Häuser da wird das Konzept natürlich anders ausschauen als wie die großen Häuser dann mit fünf, sechs, sieben Gruppen. Da arbeiten die Kolleginnen dann in einem neutralen Raum, wo sie verschiedene Zeiten, verschiedene Angebote zu den Schwerpunkten setzen, individuell von der Feinmotorik bis zur Sprache bis zur Bewegung und das in regelmäßigen Abständen umsetzen.“ (IA, 1, 25-32)*

*„Kinder mit Beeinträchtigung [...] werden in der Einzelbetreuung oder in der Kleingruppenbetreuung auch in diese Konzepte eingebunden.“ (IA, 2, 42-44)*

*„Das war auch ein Teil des Konzepts `Wie gestalten wir Bildungspartnerschaft, in welcher Form, wo stehen wir und welche nächsten Schritte sind uns auch wichtig in der Partnerschaft' [...] und manchmal gibt es auch Häuser, die Hauskonzepte entwickeln, wenn mehrere Gruppen sind, dass man sagt ok da gibt es aus jeder Gruppe einige Schulkinder, die werden zusammengefasst und es wird einfach hier auch ein Hauskonzept entwickelt, damit man alle Kinder daran teilhaben lassen kann.“ (IA, 7, 257-269)*

*„Kindergärten und Schulen, [...] besprechen [...] zu Beginn des Jahres ah was ist uns heuer wichtig da wird in einem Konzept erarbeitet was ist uns wichtig.“ (IB, 10, 368-371)*

Die **Schulvorbereitung und ihre Rahmenbedingungen** sind für den Übergang vom Kindergarten in die Schule wesentlich und werden auch von den beteiligten Professionellen ausführlich beschrieben. Zuerst werden allgemeine Rahmenbedingungen zur Schulvorbereitung dargestellt und in einem zweiten Schritt spezielle Bestimmungen bei der Schulvorbereitung für Kinder mit Behinderung.

*„Der Trend geht dazu [...] die Konzepte so zu gestalten, dass man gruppenübergreifend arbeitet, damit die Kinder auch im letzten Kindergartenjahr sich gut vernetzen können mit allen Kindern die in diesem Jahrgang dann in die Schule wechseln und das Sozialgefüge und dieses ah Miteinander ahm gut aufgegriffen werden kann oder gut gut bearbeitet werden kann.“ (IA, 1, 13-17)*

*„Da arbeiten die Kolleginnen dann in einem neutralen Raum, wo sie verschiedene Zeiten, verschiedene Angebote zu den Schwerpunkten setzen, individuell von der Feinmotorik bis zur Sprache bis zur Bewegung und das in regelmäßigen Abständen.“ (IA, 1, 29-31)*

*„Entweder macht es die Leitung oder es ist im Haus jemand, der von vorne herein, im Vorfeld des Kindergartenjahres bei den ersten Besprechungen sagt: `Ok ich, das ist mein Part, ich bin zuständig für die Schulvorbereitung. Ich organisiere das“. Aber die Ausarbeitung was wir machen, ist im Team.“ (IB, 2, 51-54)*

*„Das ist immer ein miteinander Planen, Organisieren [...] Die Lernstation gibt es einmal im Monat.“ (LA, 10, 344-347)*

*„Vom Land Niederösterreich, nein ist nicht verpflichtend. Es ist jetzt nur sehr, es wird nur oft gemacht [Lernwerkstatt] [...] Was die Kinder machen müssen, nein eigentlich nicht. Also jeder halt speziell, wie es halt für die Gruppe oder für das Haus passt. Wir machen es halt immer gruppenübergreifend [...] wir schauen immer, dass wir eigentlich ganzheitlich das anbieten, also, dass wir für alle Sinne etwas dabei haben“ (PC, 3, 88-100)*

*„Kinder mit Beeinträchtigung ist immer individuell, ob es eine Stützkraft gibt für dieses Kind, das heißt eine eins-zu-eins Betreuung, die das Kind begleitet. [...] Und es gibt die Hausintegrationen, das heißt die Stützkraft begleitet mehrere Kinder, die dann auch ah mit mehreren Kindern, wenn das möglich ist, auch an diesen Angeboten teilnimmt. Das heißt, die Kinder werden in der Einzelbetreuung oder in der Kleingruppenbetreuung auch in diese Konzepte eingebunden. Und zusätzlich arbeiten in diesen Häusern die Sonderkindergartenpädagoginnen. [...] Das heißt die SOKI hat verstärkt Einsatz in einem Haus oder in mehreren Häusern und arbeitet dann auch in der Entwicklungsbegleitung, das heißt sie arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist. Dass man das darauf abstimmt, dass das Kind dann auch hier teilnehmen kann und auch Aufgaben findet, damit das Kind positive Erlebnisse hat. Also grundsätzlich ah orientiert an den Erfolgserlebnissen und nicht an dem Abzuarbeiten und zu schauen, was das Kind noch nicht schafft.“ (IA, 2, 35-55)*

*„Entweder die SOKI gibt Anregungen, was das Kind braucht, damit es integriert werden kann, oder [...] die SOKI begleitet einfach oder bereitet auch vor oder nach Themen wo das Kind einfach noch mehr braucht in der Einzelsituation oder auch wieder in der Kleingruppe, damit es dann in der Gesamtgruppe ah teilnehmen kann soweit es im Rahmen ist.“ (IA, 2, 59-63)*

*„Das ist auch individuell. Da muss man auch immer schauen, wie ist die Gruppe zusammengesetzt. [...] Je nachdem, manches Mal sind es mehr Dinge mit Bewegung [...] Gezielt eigentlich nicht, eher individuell muss man schauen, was würde für die Kinder passen. Ist es jetzt mehr Wühlmaterial, ist es jetzt mehr Tischspiele, ist es mehr Bewegung, ist es mehr, dass sie aus der Gruppe, aus dem lauten Umfeld zwischendurch öfter hinauskommen, einfach draußen Spielbereiche schaffen und auch immer in Absprache mit dem Team“ (SB, 2/3, 59-78)*

*„Kinder mit Beeinträchtigungen können sich nicht am Tisch hinsetzen und Vorschulblätter ausmalen oder anmalen oder so. Ich denk mir, wenn man es zwischendurch einfließen lässt oder wenn es ein Kind fordert, dann kann man es dem Kind anbieten, aber im Großen und Ganzen denk ich mir, jedes Spielmaterial ist für die Unterstützung und für die Förderung der Kinder notwendig. Und ich kann die Spielregeln so ändern, dass auch andere, also dass auch Kinder, die schwächer sind oder eine Beeinträchtigung haben, auch mitspielen können.“ (SB, 11, 365-371)*

Teil der Kategorie „organisatorische Elemente“ sind auch die **unterschiedlichen Aufträge, Aufgaben und Funktionen von Kindergarten, Stützkraft und Sonderkindergartenpädagogin** hinsichtlich des Übergangs und der Vorbereitung darauf.

Der Kindergarten hat, wie eine Inspektorin äußert, dabei folgenden Auftrag:

*„Auf die Schule auch zuzugehen und einmal Kontakt aufzubauen und zu fragen, ob es Interesse gibt, es eine Möglichkeit gibt sich zu vernetzen. Dann haben sie den zweiten Auftrag [...] also diese Übergangsportfolios und diesen Brief mit dem Kind vorzubereiten und für die Schuleinschreibung dann auch ah gemeinsam durchzusprechen und eben das Übergangsgespräch, wenn das notwendig ist“ (IA, 6, 215-237)*

*„Ja genau also hier wirklich gut zu überlegen, was machen wir im letzten Kindergartenjahr schwerpunktmäßig zu den Kindern und hier natürlich auch genau darauf schauen, ah haben wir viele Kinder aus dem ländlichen Bereich, haben wir viele Kinder mit Migrationshintergrund haben wir viele Kinder mit Mehrsprachigkeit haben wir viele Kinder, die vielleicht auch in der Motorik mehr brauchen oder haben wir viele Kinder, die vielleicht im im in der Sozialentwicklung noch dieses Gemeinschaftsgefühl erleben sollen ahm und das natürlich am Jahresanfang gut zu besprechen, was braucht dieses Jahr mit dieser Gruppe und ein eine Situationsanalyse sich anschaut wie dieses Jahr, was braucht dieses Jahr besonders.“ (IA, 6/7, 244-252)*

Stützkkräfte begleiten und helfen Kindern mit Behinderung im Kindergartenalltag, bei der Schulvorbereitung und zum Teil im Übergang.

*„Diese Stützkraft hat verschiedene Funktionen in der einen Form, das Kind zu begleiten, am Kindergartenalltag teilzunehmen und natürlich auch dann bei solchen Aktivitäten Begleitung zu haben, individuelle Erklärungen oder auch vielleicht die Gruppengröße oder diese ah Aufgabenstellungen gemeinsam zu bewältigen. Und es gibt die Hausintegrationen, das heißt die Stützkraft begleitet mehrere Kinder, die dann auch ah mit mehreren Kindern, wenn das möglich ist, auch an diesen Angeboten teilnimmt.“ (IA, 2, 36-41)*

Der Aufgabenbereich der Sonderkindergartenpädagoginnen ist vielfältig. Sie leisten Entwicklungsbegleitung, Vor- und Nachbereitung von Themen, Differenzierung und Individualisierung. Zudem unterstützen sie das pädagogische Team in der Konzeptadaptierung und üben eine Beratungsfunktion aus. Sie bringen sich mit ihrer speziellen Ausbildung ein und unterstützen die Schulvorbereitung, konkret in Lernwerkstätten und in Kooperationsangeboten, sowie die Transition selbst. Sonderkindergärtnerinnen sehen sich selbst als Bindeglied und Vernetzungsperson.

*„Die SOKI [...] arbeitet dann auch in der Entwicklungsbegleitung, das heißt sie arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist. Dass man das darauf abstimmt, dass das Kind dann auch hier teilnehmen kann und auch Aufgaben findet, damit das Kind positive Erlebnisse hat.“ (IA, 3, 47-53)*

*„Entweder die SOKI gibt Anregungen, was das Kind braucht, damit es integriert werden kann, oder [...] die SOKI begleitet einfach oder bereitet auch vor oder nach Themen wo das Kind einfach noch mehr braucht in der Einzelsituation oder auch wieder in der Kleingruppe.“ (IA, 3, 59-62)*

*„Sonderkindergartenpädagogin ist ein fixer Teil im Pädagogen team. Also, sie bringt sich mit ihrer speziellen Ausbildung ein. Sie ist Beraterin [...] Sie begleitet die Kinder sehr gut, sehr individuell, und unterstützt uns auch bei Elterngesprächen, ist auch in der Kooperation mit der Schule mit dabei, gestaltet und bringt sich ein auch bei Lernwerkstätten und begleitet, ähm, die Kinder während der Lernwerkstatt, die Unterstützung brauchen in der 1:1-Betreuung.“ (LB, 8, 299-307)*

*„Es wird schon so gemacht, dass die Sonderkindegärtnerin öfter bei uns in der Gruppe ist und dann einfach manchmal Kinder herausnimmt und dann speziell mit ihnen arbeitet. Das findet jetzt aber nicht oft statt, sondern es wird einfach je nachdem wie es passt, weil man oft intensiver oder speziell auf das Kind eingehen kann.“ (PB, 5, 134-137)*

*„Das machen wir SOKIs. Wir begleiten das mit, wenn es gewünscht wird. Das geht immer leichter zum Beispiel in der HPI Gruppe direkt oder auch im Versuch, weil man öfter auch in diesen Kindergärten ist und hier auch intensiver mitarbeiten kann. Ahm, das heißt, das wird gemeinsam vorbereitet, dann wird auch geschaut ahm wie kann Differenzierung möglich sein, also für Kinder die einfach mehr Zeit brauchen, gibt es dann andere ah Variationen, einfache Aufgaben ahm das fließt dann, also da ist dann schon oft die SOKI auch gefragt 'was glaubst du was ist denn noch machbar' und 'wie könnten wir bei dem Thema eine Variation hineinbringen und einfachere Aufgaben'.“ (SA, 4, 110-117)*

*„[Sie betreuen nur Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung?] Nein, oder auch sonst wenn sie einen erhöhten Förderbedarf haben, wenn sie jetzt, in gewissen Bereichen, wo jetzt nicht eine Behinderung diagnostiziert wurde, aber trotzdem einen erhöhten Förderbedarf in gewissen Bereichen haben oder von den Eltern Unsicherheiten sind, dann schaut man und begleitet das auch.“ (SC, 2, 53-57)*

*„Mhm das ist ja gerade im HPI Versuch der Unterschied zur Ambulanz, die ja... in der Ambulanz hat man ja so viele Gruppen, dass man recht wenig eigentlich direkt mit den Kindern auch arbeitet, und im Versuch hat man schon noch viele Zeitressourcen der Einzelförderung oder in Kleinstgruppen was anzubieten.“ (SC, 5, 154-157)*

*„Und ich bin so ein ‚Überall‘ irgendwie so ein Bindeglied, ja der ‚Kleber dazwischen‘, ja vielleicht, so ein bisschen, ja, ja, ich glaube das trifft es.“ (SD, 10, 377-379)*

Das **Übergangsgespräch und Übergangsportfolio** weisen ebenfalls **Rahmenbedingungen** auf, die für **den Übergang relevant sind**. Dazu haben die Professionellen im Interview einige Anmerkungen gemacht. Sie nannten Im Zusammenhang mit dem Übergangsgespräch die Verpflichtung seitens des Kindergartens dieses anzubieten, aber auch, dass die Inanspruchnahme den Eltern obliegt. Weiter unterschieden sie zwischen „großen und kleinen“ Übergangsgesprächen und nannten den Zeitrahmen, wann diese stattfinden sowie die Möglichkeiten der Beantragung. Für viele ist das Übergangsgespräch der Rahmen, dafür Sorge zu tragen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung gelingt.

*„Wir haben das Werkzeug des Schulübergangsgesprächs, das gesetzlich auch vorgegeben ist, aber es obliegt der Familie, ob sie das in Anspruch nehmen möchten oder nicht. Also es ist ein für die Kindergärten ein verpflichtendes Angebot, es anzubieten aber die Einverständnis oder die Zustimmung ob das gewünscht wird, obliegt ganz alleine bei den Eltern.“ (IA, 3, 82-86)*

*„Ja so meistens um den Rahmen der Schuleinschreibung, also wenn ich wenn es wir sagen immer große oder kleine, bei den kleinen das macht die Leitung und da bin ich nicht dabei [...] die Gespräche beginnen dann alle so im Jänner im Rahmen mit der Schuleinschreibung und ah die können aber auch noch im Juni sein [...] wir stehen immer zur Verfügung bei diesen Übergangsgesprächen.“ (IB, 7, 263-270)*

*„Die großen Übergangsgespräche haben in den letzten Jahren ahm immer zwischen Ende März bis Juni stattgefunden und die kleinen Übergangsgespräche, wenn es für die Direktorin gepasst hat. Dann haben wir einen Termin ausgesucht, wo auch die Eltern, wo wir alle Zeit hatten, und wir haben die Direktorin, wenn der Kindergarten um das Gespräch angesucht hat, die Direktorin dann in den Kindergarten eingeladen. Das war dann eher Mai, die waren dann meistens später.“ (SB, 6/7, 208-213)*

*„Also die Schule gibt uns keine Vorgaben, ahm und vom Land gibt es einfach diesen zeitlichen Ablauf, den wir für die Übergangsgespräche einhalten sollten, zum Beispiel jetzt ist, dass die Schulübergangsgespräche zum Beispiel im großen Rahmen die sollen schon vor Weihnachten stattfinden. Also schon vorher, also da gibt es schon einen zeitlichen Rahmen, wo man das einreichen soll, aber natürlich wenn dann jetzt irgendein Einzelfall ist und es ergibt sich dann noch was, kann man das natürlich schon später auch, aber prinzipiell gibt es da schon zeitliche Rahmenbedingungen. Wann was stattfinden soll, also wann es eingereicht werden soll und auch dann wann es stattfinden soll.“ (SC, 3, 81-88)*

*„Sollte der Schule etwas auffallen, kann die Schule dann nach der Einschreibung auch noch sagen, das eine oder andere Kind, ah da wollen wir Information haben. Grundsätzlich melden wir schon vorher, wo wir das Gefühl haben, da werden wir uns zusammensetzen, und die Schule erwähnt dann oft, ahja da haben wir eh schon gesprochen, dann nehmen wir uns mehr Zeit, da machen wir dann noch ein Übergangsgespräch.“ (IA, 11, 416-421)*

*„Übergangsgespräche können vom Kindergarten, Schule als auch von den Eltern beantragt werden, da würde es auch zu einem Austausch kommen. Mit der Schule, das braucht dann einen eigenen Rahmen, das muss zu einer Ankündigung kommen, das könnte dann in der Schule oder im Kindergarten stattfinden. Ganz wichtig, da sind die Eltern eingebunden, wo man einfach schaut: Wie kann man den Übergang für dieses Kind - individuell wieder gesehen - gut schaffen?“ (LB, 8, 275-280)*

*„Es gibt zwei Möglichkeiten, dass der Kindergarten das fordert, und dass dann entweder die Eltern zustimmen oder das ablehnen. Und auch wenn sie es ablehnen, wird das Formular trotzdem eingereicht, damit einfach festgehalten wird, dass der Antrag eigentlich schon gestellt wurde.“ (PB, 5, 164-167)*

*„Da war zum Beispiel auch ein Kind mit Sinnesbehinderungen. Da ist es auch möglich gewesen, die Kinderzahl zu reduzieren. Die hat einen Stützlehrer bekommen, aufgrund des Übergangsgesprächs hatten wir eine FM-Anlage“ (SB, 8, 238-240)*

Rahmenbedingungen des Übergangsportfolios beziehen sich auf die Tatsache, dass dieses zur Schuleinschreibung mitgenommen wird und dabei als Grundlage dient. Zudem hält es Entwicklungsschritte fest und beinhaltet einen Brief, der das Kind beschreibt. Positiv kann hier angemerkt werden, dass der Inhalt gemeinsam von der Pädagogin (bei Intensivkontakt der Sonderkindergartenpädagogin) und den Kindern erarbeitet und ausgewählt wird.

*„Auf den Übergang wird ganz viel Wert gelegt. Wir haben ja Portfolio im Kindergarten, nicht nur das Entwicklungsportfolio, ja aber auch das Übergangsportfolio wo einfach auch ah ja die wichtigsten Entwicklungsschritte einfach auch drinnen sind vom Kind und Übergangsportfolio wird ist verpflichtend bei uns bei der Schuleinschreibung mitzubringen und wird bei den ah Schuleinschreibungen einfach verwendet. Eigentlich als Grundlage sag ich jetzt einmal“ (IB, 5, 178-183)*

*„Das Übergangsportfolio zielt darauf hin, dass da einfach Entwicklungsschritte, die das Kind bereits gemacht hat, festgehalten werden. Und genauso Kinder mit Beeinträchtigungen haben ihre Entwicklungsschritte. Die schauen natürlich anders aus wie bei anderen Kindern, aber die werden genauso festgehalten. [...] Gemeinsam mit den Kindern.“ (PB, 7, 228-233)*

*„Wir alle, also alle, die mit dem Kind arbeiten, sind beteiligt. Wir können genauso diese Portfolioarbeit gestalten wie es halt auch von unseren zeitlichen Ressourcen möglich ist. Sollte sogar auch so sein, dass die SOKI auch gerade bei Kindern, die sie intensiver begleitet, ja auch einen Anteil hat.“ (SA, 9, 317-320)*

*„In Absprache mit der Leitung oder mit der zuständigen Pädagogin geben wir diese Blätter, zum Beispiel einen Handdruck, wenn man die Finger erarbeitet, dann geben wir das auch in dieses Übergangsportfolio da mithinein oder auch bei den Kindern, die ich intensiv betreut hab, mit Mehrfachbehinderung, hab ich dann quasi auch den Abschlussbrief geschrieben und mitgegeben.“ (SB, 9, 298-303)*

**Organisatorische Rahmenbedingungen** hinsichtlich des Übergangs und der Vorbereitung darauf betreffen letztlich auch **Fördermaterialien und Hilfsmittel**. Hier geht es darum: Wer kann was zur Verfügung stellen? Wie sieht die Anschaffung bzw. Finanzierung und Weitergabe (in die Schule) von Fördermaterialien und Hilfsmitteln aus? Aussagen diesbezüglich nennen bei der Anschaffung folgende Möglichkeiten: Den Hilfsmittelpool, den Kindergarten, den Kindergarten-Erhalter (Gemeinde), (Firmen-)Spenden und die Eltern.

*„Der Hilfsmittelpool ist für Schulen und jetzt Gott sei Dank auch für Kindergärten zugänglich. Das heißt, wenn festgestellt wird, man braucht eine besondere Leselupe äh man braucht einen besonderen Sessel man braucht ein besonderes Turngerät oder Materialien. Das kann dort angeschafft werden über diesen Hilfsmittelpool [...] und das gehört dann eigentlich diesem Hilfsmittelpool dem Kindergarten und wird mit in die Schule gegeben.“ (IB, 11, 406-412)*

*„Also es werden verschiedene Hilfsmittel angeschafft. Die Gemeinde dann. Die finanziert das dann, ja.“ (LA, 9, 301-304)*

*„Also, wir haben schon individuell für jedes Kind, ob das jetzt spezielle Sessel sind oder äh, ja also Materialien, die in der speziellen Förderung für Kinder bei uns angeschafft werden. [...] Also, das Budget ist ja da, die Eltern bezahlen ja diesen Spiel- und Beschäftigungsbeitrag monatlich, den die Stadtgemeinde einhebt. [...] wir haben in den letzten 10 Jahren sehr viel investiert in Materialien, die speziell für Kinder, die eben in der basalen Stimulation gerade in der Förderung sind [...] wenn dann dieses Übergangsgespräch stattfindet, stellen wir auch diese Materialien vor. Die bleiben aber dann im Kindergarten, weil sie ja Kindergartenbesitz sind. Ähm, es würde ja den Hilfsmittelpool geben beim Land Niederösterreich, wo wir natürlich auch zurückgreifen könnten, das wissen wir, [...] also wir mussten diesen Hilfsmittelpool des Landes Niederösterreich noch nie jetzt verständigen und da nachfragen, weil die Eltern eigentlich schon beim Eintritt in den Kindergarten oder während der Kindergartenzeit die Materialien, die Hilfsmittel, die die Kinder brauchen, schon zuhause haben, auch Orthesen und Sonstiges wie den Rollstuhl, oder spezielle Hilfsmittel, die die Kinder brauchen, dann ein zweites Mal sogar besorgen und uns in der Zeit, wo das Kind bei uns im Kindergarten ist, auch zur Verfügung stellen.“ (LB, 11/12, 433-452)*

*„wir haben spezielle Sessel, wir haben spezielle Schaukeln für die Kinder im Bewegungsraum, ah Bällebecken. [...] vom Sensorischen her haben wir auch, sind wir gut ausgestattet. [...] das wird im Team besprochen, wir entscheiden, was gekauft wird. [...] und das finanziert die ...? Die Gemeinde. Mhm. Also schon von unserem Beschäftigungsmaterialgeld aber wir brauchen, wenn das höhere Summen sind, immer die Einwilligung der Gemeinde.“ (PA, 9, 272-280)*

*„meistens auch die Eltern in den Kindergarten bringen, das was benötigt wird [...] manche Gemeinden diese Kosten übernehmen, damit das Kind eben auch im Kindergarten gut versorgt ist mit speziellem Tisch oder speziellem Sessel, und dass es dann kein Thema ist, das wird mitgenommen. [...] Das heißt, wenn das wenn das Mobiliar ist, das mitwächst. Es gibt da halt auch großzügigere Gemeinden und manche, die ah die da ein bisschen aufs Budget achten müssen. Es bleibt sicher vieles auch an den Eltern hängen.“ (SA, 8, 291-299)*

Bezüglich der Weitergabe von Fördermaterialien und Hilfsmittel wird Unterschiedliches formuliert:

*„...technische Hilfsmittel [...] oder so spezielle ahm körperunterstützende ah Gerätschaften, die dann auch mitgegeben werden und nicht in der Einrichtung bleiben, wenn sie vom Kindergarten oder vom Kindergartenerhalter angeschafft wurden, wo die sagen okay das macht im Kindergarten gar keinen Sinn sondern den größten Nutzen hat die Schule dann, wenn man das auch mitgibt.“ (IA, 12, 448-453)*

*„Es gibt schon die Möglichkeit, dass manche Sachen dann in die Schule übertragen werden. Also ich denk jetzt dran, wir hatten ein Rollstuhlkind, wo so ein Zimmeruntergestell, das hat uns mehr oder weniger die Gemeinde für dieses Kind angeschafft und es wird dann für die Schule mitgegeben.“ (SC, 9, 288-293)*

*„Es gibt diesen Hilfsmittelpool, ah wo man Material beantragen kann speziell fürs Kind. Es ist jedoch so, dass dies ein Material sein muss, das man dann eventuell, nein sogar sicher für ein anderes Kind auch verwenden kann. Zum Beispiel für ein sehbehindertes Kind eine spezielle Lupe, die kann ein anderes sehbehindertes Kind auch verwenden. Wenn das jetzt für ein körperbehindertes Kind eine speziell angepasste Sitzschale ist, dann kann man das nicht über den Hilfsmittelpool beantragen, dann muss man irgendwie eine andere Lösung finden. Das zahlen dann meistens die Eltern“ (SD, 6, 198-208)*

### 8.1.2 Kategorie (b) Berücksichtigung aller Kontexte und Akteurinnen bzw. Akteure

In dieser Kategorie werden die Ergebnisse der Interviewauswertungen dargestellt, die im Hinblick auf die Berücksichtigung aller Akteurinnen bzw. Akteure und Kontexte im Übergang angesprochen wurden.

#### 8.1.2.1 Akteurinnen und Akteure

**Akteurinnen und Akteure** im Übergang sind aus Sicht des Kindergartens in erster Linie die Kinder (Kinder mit Behinderung) und deren Eltern sowie die Professionellen und der Kindergarten-Erhalter. Wie und in welcher Form diese Akteurinnen und Akteure im Übergang und in der Vorbereitung darauf berücksichtigt werden, soll nun dargestellt werden.

#### **Kinder (Kinder mit Behinderung):**

Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse in der Schulvorbereitung sowie dem Übergang werden in speziellen Konzepten, die für das letzte verpflichtende Kindergartenjahr erstellt werden, berücksichtigt. Dabei wird auch darauf geachtet, dass eine Vernetzung unter den Kindern ermöglicht wird. Das Sozialgefüge und das Miteinander sind dabei von Bedeutung.

*„Für die Kinder im letzten Kindergartenjahr größtenteils an spezielle Konzepte an, das heißt mit den Kindern werden verschiedene Aktivitäten in dieser besonderen Gruppe angeboten“ (IA, 1, 4-6)*

*„In diesem Konzept wird erhoben, wie viele Schulkinder sind in wie vielen Gruppen, welche räumlichen Möglichkeiten haben die Kinder an dem Kindergarten, um mit diesen Kindern speziell zu arbeiten“ (IA, 1, 9-11)*

*„Konzepte so zu gestalten, dass man gruppenübergreifend arbeitet, damit die Kinder auch im letzten Kindergartenjahr sich gut vernetzen können mit allen Kindern die in diesem Jahrgang dann in die Schule wechseln und das Sozialgefüge und dieses an Miteinander an gut aufgegriffen werden kann oder gut bearbeitet werden kann“ (IA, 1, 13-17)*

*„Hier wirklich gut zu überlegen, was machen wir im letzten Kindergartenjahr schwerpunktmäßig zu den Kindern und hier natürlich auch genau darauf schauen, an haben wir viele Kinder aus dem ländlichen Bereich, haben wir viele Kinder mit Migrationshintergrund haben wir viele Kinder mit Mehrsprachigkeit haben wir viele Kinder, die vielleicht auch in der Motorik mehr brauchen oder haben wir viele Kinder, die vielleicht im im in der Sozialentwicklung noch dieses Gemeinschaftsgefühl erleben sollen [...] und ein eine Situationsanalyse sich anschaut wie dieses Jahr, was braucht dieses Jahr besonders.“ (IA, 6/7, 244-252)*

Kinder mit Beeinträchtigungen werden im Zusammenhang mit den Konzepten explizit genannt. Berücksichtigt werden hierbei speziell die Betreuungsformen sowie die Stützmaßnahmen für diese Kinder.

*„Die Kinder werden in der Einzelbetreuung oder in der Kleingruppenbetreuung auch in diese Konzepte eingebunden. Und zusätzlich arbeiten in diesen Häusern die Sonderkindergartenpädagoginnen“ (IA, 2, 42-44)*

*„Wir haben unterschiedliche Kinder mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen oder Besonderheiten, und wir schauen halt [...] wo holt man das Kind ab und wie können wir es fördern.“ (LB, 4, 132-134)*

*„Kinder mit Beeinträchtigung ist immer individuell, ob es eine Stützkraft gibt für dieses Kind, das heißt eine eins-zu-eins Betreuung, die das Kind begleitet [...] in der einen Form [...] Und es gibt die Hausintegrationen, das heißt die Stützkraft begleitet mehrere Kinder“ (IA, 2, 35-41)*

*„Kinder mit schweren Behinderungen [...] die sind vielleicht zwei Tage im Kindergarten oder drei Tage und die anderen beiden Tage sind sie in einem Ambulatorium in Therapie. Ah und das funktioniert sehr gut.“ (IB, 4, 119-121)*

Ein inklusiver bzw. integrativer Zugang im Übergangsprozess wird von den Professionellen immer wieder betont. Es ist wichtig, dass alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Vorbereitung teilnehmen können, sie dabei von Fachleuten begleitet und unterstützt werden und ihnen Sicherheit vermittelt wird.

*„Die SOKI [...] arbeitet dann auch in der Entwicklungsbegleitung, das heißt sie arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist. Dass man das darauf abstimmt, dass das Kind dann auch hier teilnehmen kann und auch Aufgaben findet, damit das Kind positive Erlebnisse hat“ (IA, 2, 47-53)*

*„Die SOKI gibt Anregungen, was das Kind braucht, damit es integriert werden kann und [...] die SOKI begleitet einfach oder bereitet auch vor oder nach Themen wo das Kind einfach noch mehr braucht in der Einzelsituation oder auch wieder in der Kleingruppe, damit es dann in der Gesamtgruppe ah teilnehmen kann soweit es im Rahmen ist.“ (IA, 2, 59-63)*

*„es gibt auch zusätzlich, quasi Förderung speziell von der SOKI für diese Kinder Ja genau, von der SOKI und auch von der Pädagogin in Absprache mit der SOKI ah speziell auch für diese Kinder ja. Beides. [...] Es ist teilweise eine Vertiefung und die Kooperation mit den anderen Institutionen“ (IB, 2/3, 70-75)*

*„Also aus meiner Erfahrung kann ich jetzt von einem mehrfachbehinderten Kind sagen, wo wir einfach versucht haben, dieses Kind in alle Alltagsabläufe miteinzubeziehen, auch einschließlich Ausflug, Spaziergang [...] und dass es wirklich überall dabei sein kann. In irgendeiner Form [...] einfach in dem sozialen Verband mit dabei zu sein [...] dass es überall anwesend ist.“ (SB, 4, 123-130)*

*„Situationen, wenn es um um schwere Behinderungen und Mehrfachbehinderungen geht, dass hier natürlich auch ein ein von Ärzten das begleitet wird bzw. von den Therapeuten.“ (SA,3, 101-103)*

*„Besonders wichtig, dass die Kinder einen guten Übergang haben. Ich denk, das ist das Wichtigste, ahm um zu lernen. Die eigentliche Priorität hat, dass sich ein Kind sicher fühlt.“ (PB, 4, 103-105)*

Auch bei der Gestaltung des Übergangsportfolios werden die Kinder und ihre Wünsche miteingebunden.

*„Das Übergangsportfolio beinhaltet [...] Meilensteine der Entwicklung [...] und dieser Brief ist ca. eine Seite, soll das Kind zu beschreiben und dann ist die Aufgabe auch der des Kindergartens mit dem Kind diese Blätter auszuwählen auch vielleicht im Gespräch herauszufinden [...] wer bin ich was mach ich und was macht mir Freude und auch diesen Brief mit dem Kind ahm durchzusprechen oder ins Gespräch zu gehen (IA, 6, 218-229)*

*„Übergangsportfolio [...] ist den Kindern sehr vertraut [...] Die Kinder dürfen sich aussuchen, was sie mitnehmen möchten.“ (IB, 5, 179-185)*

Kinder mit Behinderung werden auch in der Bereitstellung von Hilfsmitteln und speziellen Unterstützungsleistungen im Übergang und in der Vorbereitung darauf bedacht:

*„Also es gibt diese ähm für sehbeeinträchtigte Kinder gibt es diese [...] technische Unterstützung [...] die dann mitgenommen werden kann und für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen diese... assistierenden Technologien Genau, die weitergegeben wird und in Einzelfällen [...] haben wir auch technische Hilfsmittel angeschafft sowie das Musikpad oder so spezielle ahm körperunterstützende ah Gerätschaften, die dann auch mitgegeben werden“ (IA, 11/12, 440-450)*

*„Für Kinder mit Hörbeeinträchtigung haben wir eigene Sonderkindergartenpädagoginnen, ah die einfach zur Unterstützung noch extra dazu kommen.“ (IB, 11, 400-402)*

## **Eltern:**

Eltern sind ebenfalls Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess, die vom Kindergarten in vielerlei Situationen, wie etwa dem Informationsaustausch, dem Übergangsgespräch und der Hilfsmittelbeschaffung bedacht werden.

*„Besonders wichtig, dass die Kinder einen guten Übergang haben [...] deswegen ist mir die Zusammenarbeit [...] mit die Eltern total wichtig“ (PB, 4, 103-109)*

*„Immer ganz wichtig, dass man den Eltern trotzdem ah signalisiert ah, das Kind wurde hier gut begleitet und wir ahm unterstützen sie und begleiten sie, dass der Übergang auch gut funktionieren kann, dass die Eltern nicht in diese Angstschiene hineinfallen [...] besonders bei Kindern mit Beeinträchtigung [...] Und da ist mir ganz wichtig, dass die SOKIs und die Pädagoginnen nicht in diese Schiene hineinrutschen, sondern den Eltern signalisieren, ah die Schule ist ein Teil der Entwicklung ihres Kindes und diese Angst ist unbegründet, wenn wir uns zusammensetzen und das gemeinsam besprechen.“ (IA, 3/4, 110-121)*

*„Die Eltern beim ersten Elternabend oder bei einem weiteren Elternabend im Kindergarten informiert werden was überhaupt im letzten verpflichtenden Jahr an Angeboten für die Schulanfänger, meistens ein eigener Elternabend ah angeboten wird. Wie Schulvorbereitung gemacht wird, auch im Übergang mit der Schule und es wird auch den Eltern gesagt, dass diese Kooperation da ist, was in dieser Kooperation passiert, manches Mal auch mit Eltern“ (IB, 12/13, 469-474)*

*„Ein Elternabend, der war vorheriges Jahr erstmalig, Elternabend für die Eltern, für die neuen Eltern, die im September, wo die Kinder beginnen in der Schule [...] wo wir Richtlinien wie die Schulnoten sind, die Bewertung und das alles [...] Der fand dann in der Schule statt“ (LA, 7, 220-225)*

*„Ob die Therapeutin in den Kindergarten kommt, ob das den Eltern recht ist, dass wir uns vernetzen.“ (PA, 9, 264-265)*

*„Dass man die Arbeit transparent für die Eltern macht und einen guten Austausch hat [...] offiziell nur [...] mit dem Einverständnis der Eltern, und ahm bei den Übergangsgesprächen“ (PB, 5, 149-156)*

*„Ahm, die Frage der Schulwahl ist immer eine ganz große schon sehr früh. Bei den Eltern, die wirklich Kinder mit Behinderungen haben.“ (SA, 3/4, 103-105)*

*„Das Übergangsgespräch, wenn das notwendig ist, auch den Eltern zu erklären, was ist das und warum ist es sinnvoll.“ (IA, 6, 237-238)*

*„Bei diesen Übergangsgesprächen [...] schon ganz vereinzelte Fälle wo Eltern sagen, das will ich nicht. Dann [...] haben wir sie schon ohne Eltern wo die Eltern nicht darauf einsteigen und das ist ja manchmal braucht es eben Rahmenbedingungen dass ist nicht sehr positiv.“ (IB, 7, 270-275)*

*„[Beim Übergangsgespräch] Und die Eltern haben dann auch erzählt bzw. die Oma, [...] das Kind wie es zu Hause sich benimmt.“ (LA, 8, 262-263)*

*„Dass wir auch die Eltern rechtzeitig vorbereiten, dass es dann ein Gespräch geben wird, wo wir uns wirklich auch noch einmal austauschen können.“ (SA, 3, 90-92)*

*„Der Hilfsmittelpool [...] Ist für die Eltern kostenlos. Das ist oft eine finanzielle Sache, die auch bei Eltern sehr wichtig ist.“ (IB, 11, 406-411)*

## **Professionelle:**

Wie und in welcher Form Professionelle im Übergang und in der Vorbereitung darauf berücksichtigt werden, sollen folgende Zitate aus den Transkripten darstellen:

*„Die SOKIs sind [...] eher für den Übergang von Kindern mit Beeinträchtigung ähm mehr verantwortlich [...] Also mehr verantwortlich würde ich nicht sagen, aber die sind immer im Boot mit der Pädagogin und der Leiterin gemeinsam darauf zu schauen, was braucht ihr“ (IA, 8, 301-205)*

*„Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die vielleicht eine Stützkraft im Kindergarten haben, ah nehmen diese Stützkraft mit in die Schule wenn es die Gemeinde bezahlt. [...] In der Schule hat sie dann einen anderen Namen, da heißt sie Schulassistentz“ (IB, 3/4, 103-117)*

*„Ein Elternabend, [...] unter anderem wurden wir Pädagogen auch eingeladen auf freiwilliger Basis und da habe ich, da bin ich auch hingegangen und habe mir das angehört, ja war auch recht interessant und das alles. Der fand dann in der Schule statt.“ (LA, 7, 220-225)*

*„[Beim Übergangsgespräch] dann hat halt die Pädagogin von ihrer Seite erzählt, wie das Kind in der Gruppe ist, das soziale Verhalten und das. Und dann hat die Sonderkindergärtnerin erzählt, wie sie das Kind sieht und das [...] Und ja die Volksschuldirektorin hat dann erzählt, wie das Kind bei der Einschreibung war.“ (LA, 8, 260-265)*

*„Es ist natürlich schon so, wenn jetzt die Kinder mit Beeinträchtigungen bei mir in der Gruppe sind, dass ich mich mit der Sonderkindergärtnerin schon einmal zusammenspreche, und wir da eher im engeren Verhältnis sind und uns da zusammen uns überlegen, wie könnten wir es umsetzen, damit auch die Kinder davon profitieren.“ (PB, 3, 93-97)*

*„Besonders wichtig, dass die Kinder einen guten Übergang haben [...] deswegen ist mir die Zusammenarbeit mit der Schule [...] total wichtig“ (PB, 4, 103-109)*

*„Die Person SD [Sonderpädagogin] [...] auch dann spezielle Angebote zum Beispiel der Stützkraft aufträgt, dass sie dann mit dem Kind dann besondere Dinge noch macht [...] Also da werden schon extra Dinge auch angeboten oder dann auch von der Sonderkindergartenpädagogin auch in unserer Gruppe.“ (PC, 4, 132-139)*

*„Wir SOKIs haben dann sehr oft noch einen zusätzlichen Schwerpunkt, zum Beispiel [...] im Bereich der Wahrnehmung [...] im Bereich der Sprache.“ (SA, 4/5, 140-152)*

*„Also, ja ahm was die Arbeit im Team des Kindergartens betrifft, da sind wir gut involviert. Aber jetzt so wenn es eine Frage der Schule ist, ah da hat Schule ihre Konzepte, die bieten sie an und ahm Kindergarten sagt vielleicht ja oder ist für die Terminkoordination zuständig, aber da habe ich noch nicht so eine gute Zusammenarbeit ahm erlebt.“ (SA, 6, 191-194)*

*„Wenn wir mit wirklich beeinträchtigten Kindern arbeiten, dann haben wir eine gute Vernetzung mit den Therapeuten, die mit dem Kind arbeiten. Und denen ist ja auch das Anliegen ahm der Übertritt in die Schule. Das heißt, da passiert auch ganz viel mit den Therapeuten, das kann sein in freier Praxis oder mit den Ambulatorien, die wir auch haben. Ah dann die Leute, die dort sind, die Psychologen immer schon im Beisein der Eltern. [...] da gibt es dann so Gespräche, wir nennen das mhm manchmal ist es eine Helferkonferenz, manchmal ist es einfach ein großer runder Tisch wo alle, die mit dem Kind in irgendeiner Form zu tun haben, sich treffen und austauschen.“ (SA, 7, 233-242)*

### **Kindergarten-Erhalter:**

Der Kindergarten-Erhalter bzw. die Gemeinde ist, aus Sicht des Kindergartens, ein relevanter Akteur im Übergang, weil er auf die Finanzierung von Unterstützungsleistungen und Hilfsmittel großen Einfluss hat. Daher wird hier auf eine gute und enge Zusammenarbeit Wert gelegt:

*„Es ist eine finanzielle Sache, weil die Gemeinde muss natürlich diese Stützkraft bezahlen schon im Kindergarten und dann auch in der Schule. In der Schule hat sie dann einen anderen Namen, da heißt sie Schulassistentin und ist aber eine ja eine Dame aus der Gemeinde, die da angestellt ist.“ (IB, 4, 115-118)*

*„[Bei der Hilfsmittelbeschaffung] haben wir die Zusammenarbeit einfach auch mit dem Erhalter, dass die uns da auch Möglichkeiten zur Verfügung stellen.“ (PC, 9, 310-312)*

### 8.1.2.2 Kontexte

Als **Kontexte** können der Kindergarten und die Schule als Einrichtungen, die Kooperation zwischen den beiden Institutionen, die Schulvorbereitung und dabei im Speziellen die Form der Lernwerkstatt sowie das Übergangsgespräch, das Übergangsportfolio und letztlich Fort- und Weiterbildung angeführt werden. Es sind besonders diese Umgebungen und Zusammenhänge, die im Übergang und in der Vorbereitung darauf von den interviewten Personen berücksichtigt werden und hier kurz angerissen werden.

#### **Kontext Kindergarten:**

Der Kontext Kindergarten ist bedeutsam und wirkt durch (fest)gesetzte Schwerpunkte, Dokumentation, Portfolioarbeit und seine Vorgangsweisen auf den Übergang ein. Auch die Gestaltung von Kooperationsmaßnahmen kann zum Teil diesem Kontext zugeordnet werden.

*„Im Kindergarten sind die Sozialkontakte im Vordergrund und im Ambulatorium ist Therapie und das ist ein guter Wechsel“ (IB, 4, 125-126)*

*„Also wir haben da in Niederösterreich den Bildungsplan mit unseren Schwerpunkten [...] und nach dem Bildungsplan so machen wir, gehen wir vor und Portfolioarbeit machen wir sehr viel und wir dokumentieren die Arbeit des Kindes und in eine Mappe geben... also die Vorgangsweise haben wir.“ (LA, 3, 81-85)*

*„[Kooperationsangebote im Kindergarten] Dann machen das wir.“ (PC, 11, 405)*

#### **Kontext Schule:**

Der Kontext Schule nimmt durch seine jeweilige Positionierung ebenfalls Einfluss auf die Transition. So kommt es auf die Rahmenbedingungen und den Fokus der Institution an und darauf, wie und in welcher Form „Kontext Schule“ sich Kindern und ihren individuellen Bedürfnissen anpasst. Auch hier ist die Gestaltung von Kooperationsmaßnahmen teilweise diesem Kontext zuzuordnen.

*„Man merkt also wirklich alle Kooperationspartner - auch die Schule - haben den Fokus jetzt verändert, dass das so ein wichtiger Zeitpunkt ist diese Kooperation zu pflegen“ (IA, 13, 498-500)*

*„Viele Kinder wechseln dann ins Ambulatorium und besuchen dort praktisch im Ambulatorium die Schule.“ (IB, 4, 129-130)*

*„...die Stützkraft dabei ist, die das Kind begleitet bei der Schuleinschreibung [...] Ja, die [Sonderkindergartenpädagogin] kann auch dabei sein und die ah ah ist auch da dabei bei dem Übergang“ (IB, 5/6, 191-200)*

*„Die Rahmenbedingungen gut passen müssen, dass man einfach vom Personal das gut abdecken kann, das ist schon sehr wichtig, dass man da die Kinder gut unterstützen und begleiten kann. Und vom Übergang, ja dass halt auch die Kommunikation mit der Schule nachher gut funktioniert, dass man einfach die besten Voraussetzungen da, denke ich, weitergeben kann oder was man halt auch schon für Erfahrungen gemacht hat mit dem Kind.“ (PC, 5, 151-156)*

*„Ich bin ja auch wirklich der Meinung, und das sage ich jetzt auch, dass Sonderschulen nach wie vor ihre Berechtigung haben, und dass es wirklich Kinder gibt, die so im Moment was Schule uns anbietet auch in kein anderes System gut passen und manche sind auch wirklich in der ASO gut aufgehoben.“ (SA, 9, 331-335)*

*„Schule muss sich, glaube ich, einfach mehr überlegen, damit sie Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen gut begleiten kann [...]es fehlt oft wirklich der richtige Rahmen.“ (SA, 10, 349-353)*

*„Auch wenn klar ist, das Kind kommt nicht in die Volksschule, sondern ins SPZ, weil es schwerstmehrfach eine Schwerstmehrfachbehinderung vorliegt, sind die Kinder genauso zu diesem Schultag eingeladen.“ (SC, 7, 238-241)*

*„[Kooperationsangebote in der Schule] Das organisiert die Schule, genau.“ (PC, 11, 403)*

### **Kontext Fort- und Weiterbildungen:**

Kindergarteninspektorinnen sind der Meinung, dass sich Fort- und Weiterbildungen mittlerweile dem Thema Übergang und speziell dem Übergang von Kindern mit Behinderung annähern. Auch Schulvorbereitung und Kooperation haben an Bedeutung dazugewonnen. Dazu formulieren sie Folgendes:

*„Kooperation Volksschule-Kindergarten ist [...] ein Seminar [...] vormittags sind Vorträge, nachmittags sind Workshops. Die Vorträge sind immer ganz spezifisch natürlich auf Kindergarten oder Schule Übergang [...] Also die Vorträge sind sehr individuell, sind immer wieder auch Themen dabei Kinder mit Behinderungen und bei den Workshops, also nachdem das immer integriert ist und die Stützkraft und die SOKI ja versucht das zu begleiten, dass Kinder mit Beeinträchtigung immer dabei sein können und nicht ausgeschlossen sind, denk ich mir, ist es nicht gesondert behandelt, sondern es wird immer versucht, ah wie kann das Konzept sein, dass diese Kinder auch grundsätzlich dabei sind. (IA, 8, 312-328) (IB, 1, 20-21)*

*„Ja wird auch eingegangen. [...] welche guten Rahmenbedingungen wir mit Kindern mit ah besonderen Bedingungen welche Person sie brauchen und ganz wichtig ist uns schon der Inklusionsgedanke.“ (IB, 9/10, 356-358)*

*„Lernwerkstatt [...] wird wirklich von allen Pädagoginnen gemacht. Sie machen auch in diesem Bereich sehr viel Weiterbildung.“ „Wichtigkeit, dass sich die Schulleiter und Kindergartenleiter gemeinsame Fortbildungen machen.“ (IB, 9, 327-328)*

### **Kontext Übergangsgespräch:**

Im Kontext Übergangsgespräch geht es in erster Linie darum, sich in einer Beratungsform mit den Eltern und der Schule auszutauschen, einen geeigneten Rahmen für die Beschulung zu finden und den Übergang individuell zu planen und zu organisieren.

*„Im letzten Kindergartenjahr versuchen die Sonderkindergartenpädagoginnen gemeinsam mit der Gruppenpädagogin oder mit der Leiterin ahm den Eltern auch die Informationen zu geben, dass es sinnvoll ist, mit der Schule Kontakt aufzunehmen und dort auch die Arbeitsergebnisse oder die ahm Zusammenarbeit vom Kindergarten für die Schule transparent zu machen, also was wurde schon aufgebaut, wo wurde das Kind unterstützt, welche Fortschritte hat das Kind gemacht [...] wenn die Eltern dann einverstanden sind, versucht der Kindergarten ahm die Eltern zu motivieren, einen Antrag zu stellen, um mit der Schule ins Gespräch zu kommen, um wirklich vor Ort mit den Zuständigen sich einmal in der Beratungsform auszutauschen und ah ja den Schulübergang vorzubereiten.“ (IA, 2, 68-77)*

*„Bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder auch Kindern, die vielleicht ah ja sehr junge Kinder sind, wo Leistungs- so Teilschwächen einfach so da sind von Sprache auch Sozialkompetenzen noch nicht da sind ist es gut, haben wir das Modell der Nahtstellen- oder Übergangsgespräche, was heißt Schule, Kindergarten, Eltern ah haben einen Rahmen, wo sie sich treffen. [...] Und es ist in diesem Rahmen ah wird besprochen [...] Schulformen, Therapien.“ (IB, 7, 238-249)*

*„Übergangsgespräche können vom Kindergarten, Schule als auch von den Eltern beantragt werden, da würde es auch zu einem Austausch kommen. Mit der Schule, das braucht dann einen eigenen Rahmen, das muss zu einer Ankündigung kommen, das könnte dann in der Schule oder im Kindergarten stattfinden. Ganz wichtig, da sind die Eltern eingebunden, wo man einfach schaut: Wie kann man den Übergang für dieses Kind - individuell wieder gesehen - gut schaffen?“ (LB, 8, 275-280)*

*„Das Übergangsgespräch kann man dann vorschlagen, wenn wir vom Kindergarten ah die Sorge haben, dieser Übertritt wird nicht ganz problemlos verlaufen, aufgrund einer Behinderung aufgrund einer Verhaltensbeeinträchtigung und so weiter. Können aber auch die Eltern, die unsicher sind und schon spüren `mein Kind ist noch nicht so weit, das braucht vielleicht einen besonderen Rahmen`, die können das auch vorschlagen und Schule auch.“ (SA, 6/7, 218-223)*

*„Welchen Rahmen braucht das Kind, und wer kann welchen Rahmen bieten. Das wird besprochen. Das ist so einmal das Hauptthema. [...] dann besprechen die noch ahm wie die Situation auch zum Beispiel zu Hause unterstützt werden kann. Oder gibt es Möglichkeiten des Transportes von zu Hause in die Schule oder gibt es Möglichkeiten ahm, dass man gemeinsam noch einen guten Hortplatz sucht.“ (SA, 8, 266-271)*

*„Man hat alle an einem Tisch sitzen und kann dann schauen was ist jetzt wirklich das Beste für das Kind? Wer kann was anbieten?“ (SC, 8, 283-284)*

### **Kontext Schulvorbereitung und Lernwerkstatt:**

Der Kontext Schulvorbereitung und dabei speziell die Lernwerkstatt wird von Inspektorinnen, Leiterinnen, Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen in zahlreicher Hinsicht berücksichtigt. Im letzten Kindergartenjahr wird versucht, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen, ihre Kompetenzen zu evaluieren und individuell zu fördern. Es werden unterschiedliche Angebote zu verschiedenen Zeiten und Schwerpunkten in regelmäßigen Abständen bereitgestellt. Im Kontext Schulvorbereitung wird überdies auch auf Kinder mit Behinderung eingegangen. Es werden Lernwerkstätten adaptiert bzw. vereinfachte Stationen angeboten, um gerade diese Kinder ohne Leistungsdruck miteinzubeziehen. Wenn notwendig, sind die Stützkraft und die Sonderpädagogin begleitend und unterstützend dabei.

*„Natürlich ist die Schulvorbereitung im letzten Kindergartenjahr etwas, wo wir sagen, wir schauen uns die Kompetenzen jedes einzelnen Kindes an, und wie können wir die Kinder individuell fördern?“ (LB, 4, 116-118)*

*„Die Kinder werden gut beobachtet, was ist jetzt das Interesse gerade [...] dann setzt sich das Team zusammen und sagt ok wir haben diese Beobachtung gemacht, wir machen eine Lernwerkstatt [...] dann wird gemeinsam vorbereitet irrsinnig viele Stationen“ (IB, 1, 24-31)*

*„[Schulvorbereitung] wird, ahm, vielleicht manchmal einfach gestaltet, es wird einfach auf die Bedürfnisse draufgeschaut, es ist es gibt nicht eine Methode, und die wird für alle Kinder gültig gemacht, sondern es wird einfach geschaut, was braucht speziell dieses Kind“ (PB, 4, 124-127)*

*„Stationenbetrieb oder auch ahm schwerpunktmäßiges Arbeiten zum Thema Sprache, zum Thema ahm Mathematik, Technik, aber natürlich auch Bewegung, Musik“ (IA, 1, 6-8)*

*„Da arbeiten die Kolleginnen dann in einem neutralen Raum, wo sie verschiedene Zeiten, verschiedene Angebote zu den Schwerpunkten setzen, individuell von der Feinmotorik bis zur Sprache bis zur Bewegung und das in regelmäßigen Abständen umsetzen“ (IA, 1, 29-32)*

*„Wir haben ein spezielles Programm, dass wir sagen, wir machen eine Lernwerkstatt [...] ein Stationenbetrieb [...] Und da ist wichtig, dass man da auch die Kinder die beeinträchtigten Kinder miteinbezieht. Und uns war das da ganz wichtig, dass die Kinder keinen Leistungsdruck dahinter spüren, sondern [...] wo jedes Kind was davon hat.“ (PB, 2, 54-63)*

*„Lernwerkstätten, wo eigentlich ein Bereich oder zwei Stationen dabei sind, die wirklich für die Kinder mit diesen Behinderungen einfach da sind, damit sie genauso diese Erfolgserlebnisse haben“ (IB, 2, 60-62)*

*„Trotzdem wichtig, dass die Lernwerkstatt in diesem Stationenbetrieb, wo wir individuell auf einzelne Kinder eingehen.“ (LB, 3, 81-82)*

*„Wir SOKIs. Wir begleiten das mit, wenn es gewünscht wird. Das geht immer leichter zum Beispiel in der HPI-Gruppe direkt oder auch im Versuch, weil man öfter auch in diesen Kindergärten ist und hier auch intensiver mitarbeiten kann. Ahm, das heißt, das wird gemeinsam vorbereitet, dann wird auch geschaut ahm wie kann Differenzierung möglich sein, also für Kinder die einfach mehr Zeit brauchen, gibt es dann andere ah Variationen, einfache Aufgaben ahm das fließt dann, also da ist dann schon oft die SOKI auch gefragt“ (SA, 4, 110-116)*

*„Bei den Lernwerkstätten [...] versuchen wir dann einfach gemeinsam die Station zu adaptieren für das jeweilige Kind. Wenn zum Beispiel ein körperbehindertes Kind dabei ist, ahm schauen wir natürlich auch das der Tisch passt oder der Platz passt und dann das natürlich viele Stationen dabei sind, die dieses Kind dann bewältigen kann. Wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung dabei ist gibt es Stationen, die natürlich vereinfacht sind oder die Stützkraft mitgeht oder ich mitgehe und das Kind dann einfach begleitet bei den Tätigkeiten.“ (SD, 2, 53-59)*

### **Kontext Übergangsportfolio:**

Das Übergangsportfolio ist unter anderem ein Werkzeug des Kindergartens, um den Übergang gut vorzubereiten. Der Inhalt wird von den Pädagoginnen, den Kindern und ihren Eltern ausgewählt. Die Mappe wird zur Schuleinschreibung mitgenommen und dient als Grundlage dafür. Im Kontext

Übergangsportfolio werden daher die wichtigsten Akteurinnen und Akteure des Übergangs berücksichtigt und hinsichtlich des Inhalts zum Teil auch Kinder mit Behinderungen.

*„Das ist der zweite Auftrag also diese Übergangsportfolios und diesen Brief mit dem Kind vorzubereiten und für die Schuleinschreibung dann auch ah gemeinsam durchzusprechen“ (IA, 6, 235-237)*

*„Auf den Übergang wird ganz viel Wert gelegt. Wir haben [...] das Übergangsportfolio wo einfach auch ah ja die wichtigsten Entwicklungsschritte einfach auch drinnen sind vom Kind und Übergangsportfolio wird ist verpflichtend bei uns bei der Schuleinschreibung mitzubringen und wird bei den ah Schuleinschreibungen einfach verwendet. Eigentlich als Grundlage“ (IB, 5, 178-182)*

*„Diese Schulübergangsmappe [...] Na an und für sich ist fürs letzte Kindergartenjahr gedacht, die nehmen sie zur Schuleinschreibung mit wobei es da schon so ist, dass die Eltern oder wir Pädagogen mit den Kindern von der großen Portfoliomappe ah Blätter, die die Kinder wollen noch dazu geben. Lernfortschritte, Lernstrategien, eben Konfliktlösung und solche Sachen, die den Kindern auch wichtig sind, die sie mitnehmen wollen. [...] Also es schaut keine gleich aus. Ah eben für die, bei den Integrationskindern ist sicher mehr drinnen.“ (PA, 6, 173-192)*

### **Kontext Kooperation:**

Der Kooperationskontext betrifft einerseits den Auftrag des Kindergartens, Bildungspartnerschaft mit der Schule aufzubauen, und andererseits die Nahtstelle Kindergarten/Schule durch Kooperationen nicht abbrechen zu lassen. Dieser Kontext ist für den Übergang und im Sinne der Inklusion besonders für den Übergang von Kindern mit Behinderung ganz wichtig und könnte, der Aussage einer Sonderkindergartenpädagogin nach, noch verbessert werden.

*„Auf die Schule auch zuzugehen und einmal Kontakt aufzubauen und zu fragen, ob es Interesse gibt, es eine Möglichkeit gibt sich zu vernetzen.“ (IA, 6, 215-216)*

*„Teil des Konzepts `Wie gestalten wir Bildungspartnerschaft, in welcher Form, wo stehen wir und welche nächsten Schritte sind uns auch wichtig in der Partnerschaft““. (IA, 7, 257-259)*

*„Kooperation mit der Schule ist allgemein ganz ganz wichtig. [...] Im Übergang übernimmt der Kindergarten eigentlich im Vorfeld, die Jahre davor schon die Kooperation mit der Schule.“ (IB, 3, 83-97)*

*„Die Kindergartenleitungen und die Schulleitung besonders für das letzte Jahr zusammensetzten, wie wollen wir das wirklich genau gestalten ah Termine ausmachen und sich regelmäßig einmal im Monat treffen.“ (IB, 3, 99-101)*

*„Der Übergang ganz ganz wichtig. Also mir ist diese, überhaupt diese Kooperation Schule-Kinder[garten] einfach ganz wichtig, weil ahm diese Nahtstelle sollte ja nicht abbrechen. [...] Kinder mit Behinderungen können dann die Inklusion einfach ganz gut leben, weil es einfach so normal ist“ (IB, 6, 207-222)*

*„Da wäre sicherlich einiges möglich, einfach viel mehr Austausch [...] Es geht nicht ums einzelne Kind, sondern es geht um die Maßnahmen und die Möglichkeiten. Ahm und auch, dass es nicht ab einem bestimmten Punkt erst erfolgt, dass es viel früher einsetzt, die Kooperation mit der Schule [...] ich mir denke, das wäre auch [...] praktisch machbar. Ich glaube, es liegt vielfach einfach auch an diesen starren Strukturen, dass vieles ah während ja der Dienstzeit nicht möglich ist, weil da hat man den Dienst und man muss, jeder muss an seinem Ort bleiben, ah und dann hört es schon wieder auf.“ (SA, 6, 198-208)*

### 8.1.3 Kategorie (c) Unterstützungen (für Kinder mit Behinderung)

Unterstützungsleistungen des Kindergartens für Kinder mit Behinderung hinsichtlich der Schulvorbereitung und der Transition in die Schule sind vielfältig.

In der Vorbereitung auf die Schule wurden vor allem strukturelle Rahmenbedingungen, Individualisierung und Differenzierung sowie personelle, materielle und finanzielle Unterstützungen angesprochen.

**Unterstützungen auf struktureller Ebene** umfassen diverse Unterbringungsformen, wie etwa die Betreuung in einer HPI-Gruppe, in einem HPI-Versuch oder die Einzelintegration. Jede Betreuungsform ist an unterschiedliche Rahmenbedingungen gebunden, die von Eltern, Kindergarten und Erhalter festgelegt werden. So etwa kann die Kinderzahl in den Gruppen herabgesetzt, eine Stützkraft eingesetzt oder die Stundenanzahl der Sonderkindergartenpädagogin angepasst werden. Zudem kommen innerhalb der Struktur ebenfalls zeitweise unterschiedliche Betreuungsmöglichkeiten in Form von Einzel- oder Kleingruppenbetreuung vor, die je nach Vorteil für das Kind variieren.

*„Es gibt die Hausintegrationen, das heißt die Stützkraft begleitet mehrere Kinder, die dann auch ah mit mehreren Kindern, wenn das möglich ist, auch an diesen Angeboten teilnimmt. Das heißt, die Kinder werden in der Einzelbetreuung oder in der Kleingruppenbetreuung auch in diese Konzepte eingebunden.“ (IA, 2, 40-43)*

*„Zusätzlich arbeiten in diesen Häusern die Sonderkindergartenpädagoginnen. Auch hier gibt es zwei verschiedene Formen, entweder im Heilpädagogischen also in der Heilpädagogischen Gruppe [...] Versuche. Das heißt die SOKI hat verstärkt Einsatz in einem Haus oder in mehreren Häusern und arbeitet dann auch in der Entwicklungsbegleitung, das heißt sie arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist.“ (IA, 2, 43-52)*

*„Die Sonderkindergartenpädagoginnen, die ja in regelmäßigen Abständen oder in einem Versuch zwei, drei Trage in einem Kindergarten sind ah natürlich speziell, da wird gut vorbereitet aber auch, mir ist besonders wichtig, dass es trotzdem mit dem Pädagoginnen-Team gemacht wird.“ (IB, 2, 57-60)*

*„Wir haben, ähm, die, den ganz, ganz tollen Rahmen, dass wir unsere Sonderkindergartenpädagogin drei Tage die Woche im Haus haben, äh, man nennt das HPI-Versuch“ (LB, 8, 293-295)*

*„Da ist jetzt sozusagen ein Kind mit besonderen Bedürfnissen drinnen da wurde die Gruppenanzahl runter gesetzt“ (LA, 1, 25-27)*

*„Die Rahmenbedingungen sind von den Eltern, dem Kindergarten und dem Erhalter, das ist die Stadtgemeinde [...] festgelegt worden. Derzeit werden drei Kinder mit offiziellen Rahmenbedingungen betreut, wo wir nur 20 Kinder drinnen haben und eine Stützkraft“ (LB, 1, 19-22)*

*„Es war auch eine Stützkraft in der Gruppe, zum Teil ahm wenn es die Gruppe erfordert hat, und ansonsten waren Stützmaßnahmen zum Beispiel, dass die Gruppenzahl reduziert wurde“ (PB, 1, 34-36)*

*„Natürlich arbeiten wir in unterschiedlichen Sozialformen, aber wieder auf die Individualität der Kinder zurückzukommen, es gibt Kinder im Kindergarten, die ganz einen speziellen kleinen Rahmen brauchen, wo eben Einzel- beziehungsweise Kleingruppen das Richtige sind. [...] Das Kollektive gehört genauso dazu“ (LB, 5, 169-174)*

Kinder mit schweren Behinderungen haben zudem die Möglichkeit, halb im Kindergarten und halb im Ambulatorium betreut zu werden. Diese Form wird auch im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr beibehalten, da diese Kinder zumeist auch die Schule im Ambulatorium besuchen werden und so der Übergang unterstützt wird. Im Kindergarten stehen dabei die Sozialkontakte im Vordergrund und im Ambulatorium die Therapie.

*„Kinder mit schweren Behinderungen, [...] die sind vielleicht zwei Tage im Kindergarten oder drei Tage und die anderen beiden Tage sind sie in einem Ambulatorium in Therapie. Ah und das funktioniert sehr gut. [...] im Kindergarten sind die Sozialkontakte im Vordergrund und im Ambulatorium ist Therapie und das ist ein guter Wechsel [...] viele Kinder wechseln dann ins Ambulatorium und besuchen dort praktisch im Ambulatorium die Schule.“ (IB, 4, 118-130)*

Grundsätzlich gilt es jedoch eine inklusive Schulvorbereitung zu arrangieren, da Inklusion in den Niederösterreichischen Landeskindergärten ein Leitprinzip und daher sehr wichtig ist.

*„Inklusion ist einfach wichtig und sehr viele Kinder gehen ja dann wirklich in die Klasse und nicht in eine Sonderschule oder in eine spezielle Einrichtung. Das kommt halt auf die Art der Behinderung darauf an.“ (IB, 2, 64-66)*

Die **Individualisierung und Differenzierung** betreffend kann festgehalten werden, dass Schulvorbereitung unterschiedliche Angebote in unterschiedlichen Settings bereitstellt. Sie wird bedürfnisorientiert gestaltet und passt sich somit den Fähigkeiten der Kinder individuell an. Für Lernwerkstätten und den Stationenbetrieb bedeutet dies, dass beeinträchtigte Kinder ohne Leistungsdruck in differenziertes Angebot miteinbezogen und Stationen speziell für Kinder mit Behinderungen angeboten oder angepasst werden, damit die Teilnahme für diese Kinder ermöglicht wird. Konkret wird zum Beispiel bei körperbehinderten Kindern eine räumliche Anpassung gemacht und bei Kindern mit einer geistigen Behinderung wird vereinfacht und durch die Stützkraft oder Sonderkindergartenpädagogin begleitet.

*„Dass man das darauf abstimmt, dass das Kind dann auch hier teilnehmen kann und auch Aufgaben findet, damit das Kind positive Erlebnisse hat. Also grundsätzlich ah orientiert an den Erfolgserlebnissen und nicht an dem Abzuarbeiten und zu schauen, was das Kind noch nicht schafft.“ (IA, 2, 52-55)*

*„Es wird, ahm, vielleicht manchmal einfach gestaltet, es wird einfach auf die Bedürfnisse draufgeschaut, es ist es gibt nicht eine Methode, und die wird für alle Kinder gültig gemacht, sondern es wird einfach geschaut, was braucht speziell dieses Kind“ (PB, 4, 124-127)*

*„Die SOKI gibt Anregungen, was das Kind braucht, damit es integriert werden kann, oder das Konzept passt und die SOKI begleitet einfach oder bereitet auch vor oder nach Themen wo das Kind einfach noch mehr braucht in der Einzelsituation oder auch wieder in der Kleingruppe, damit es dann in der Gesamtgruppe ah teilnehmen kann soweit es im Rahmen ist.“ (IA, 2, 59-63)*

*„Und ich weiß auch Lernwerkstätten, wo eigentlich ein Bereich oder zwei Stationen dabei sind, die wirklich für die Kinder mit diesen Behinderungen einfach da sind, damit sie genauso diese Erfolgserlebnisse haben [...] Weil Inklusion ist einfach wichtig.“ (IB, 2, 60-64)*

*„Stationenbetrieb, [...] da ist wichtig, dass man da auch die Kinder der beeinträchtigten Kinder miteinbezieht. Und uns war das da ganz wichtig, dass die Kinder keinen Leistungsdruck dahinter spüren“ (PB, 2, 57-61)*

*„Ich bin auch bei den Lernwerkstätten dabei. Ah und da versuchen wir dann einfach gemeinsam die Station zu adaptieren für das jeweilige Kind. Wenn zum Beispiel ein körperbehindertes Kind dabei ist, ahm schauen wir natürlich auch das der Tisch passt oder der Platz passt und dann das natürlich viele Stationen dabei sind, die dieses Kind dann bewältigen kann. Wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung dabei ist gibt es Stationen, die natürlich vereinfacht sind oder die Stützkraft mitgeht oder ich mitgehe und das Kind dann einfach begleitet bei den Tätigkeiten.“ (SD, 2, 53-59)*

In Bezug auf **personelle Unterstützungen** bei der Schulvorbereitung wurden Hilfsleistungen der gruppenführenden Pädagogin, der Sonderkindergartenpädagogin und der Stützkraft angemerkt:

*„Stützkraft hat verschiedene Funktionen in der einen Form, das Kind zu begleiten, am Kindergartenalltag teilzunehmen und natürlich auch dann bei solchen Aktivitäten Begleitung zu haben, individuelle Erklärungen oder auch vielleicht die Gruppengröße oder diese ah Aufgabenstellungen gemeinsam zu bewältigen.“ (IA, 2, 36-40)*

*„Die Stützkraft dabei ist, die das Kind begleitet bei der Schuleinschreibung“ (IB, 5, 191-192)*

*„Im Kindergartenbereich für Kinder mit Hörbeeinträchtigung haben wir eigene Sonderkindergartenpädagoginnen, ah die einfach zur Unterstützung noch extra dazu kommen in den Kindergarten und die gibt es auch für die Schulen.“ (IB, 11, 400-403)*

*„Ich fördere die Kinder natürlich schon auch im Einzelkontakt oder in Kleinstgruppen ahm schon noch mal extra“ (SC, 4, 111-112)*

**Materielle Unterstützungen**, die erläutert wurden, betrafen allgemeine und spezielle Fördermaterialien, (technische) Hilfsmittel, körperunterstützende Gerätschaften und spezielles Mobiliar, das zum Teil in die Schule mitgenommen bzw. übertragen werden kann.

*„Der Hilfsmittelpool ist für Schulen und jetzt Gott sei Dank auch für Kindergärten zugänglich. Das heißt, wenn festgestellt wird, man braucht eine besondere Leselupe ah man braucht einen besonderen Sessel man braucht ein besonderes Turngerät oder Materialien. Das kann dort angeschafft werden über diesen Hilfsmittelpool“ (IB, 11, 406-409)*

*„Technische Hilfsmittel [...] oder so spezielle ahm körperunterstützende ah Gerätschaften, die dann auch mitgegeben werden und nicht in der Einrichtung bleiben, wenn sie vom Kindergarten oder vom Kindergarten-Erhalter angeschafft wurden, wo die sagen okay das macht im Kindergarten gar keinen Sinn sondern den größten Nutzen hat die Schule dann, wenn man das auch mitgibt.“ (IA, 12, 448-453)*

*„Also, wir haben schon individuell für jedes Kind, ob das jetzt spezielle Sessel sind oder ah, ja also Materialien, die in der speziellen Förderung für Kinder bei uns angeschafft werden.“ (LB, 11, 433-436)*

*„Wir haben spezielle Sessel, wir haben spezielle Schaukeln für die Kinder im Bewegungsraum, ah Bällebecken. [...] vom Sensorischen her haben wir auch, sind wir gut ausgestattet.“ (PA, 9, 272-280)*

*„Es gibt prinzipiell materielle Ressourcen, um die Kinder gut zu fördern, ahm jetzt speziell für den Übergang, das sind alles Sachen, die sie eigentlich schon vorher gebraucht haben, ah es gibt schon die Möglichkeit, dass manche Sachen dann in die Schule übertragen werden. Also ich denk jetzt dran, wir hatten ein Rollstuhlkind, wo so ein Zimmeruntergestell, das hat uns mehr oder weniger die Gemeinde für dieses Kind angeschafft und es wird dann für die Schule mitgegeben.“ (SC, 9, 288-293)*

**Finanzielle Unterstützungen** kommen vom Kindergarten-Erhalter (Gemeinde), aus dem Hilfsmittelpool und dem allgemeinen Spiel- und Beschäftigungsbeitrag.

*„Es gibt offiziell, der heißt Hilfsmittelpool. [...] Ist für die Eltern kostenlos.“ (IB, 11, 406-410)*

*„Die Gemeinde dann. Die finanziert das dann“ (LA, 9, 304)*

*„Spiel- und Beschäftigungsbeitrag monatlich, den die Stadtgemeinde einhebt. Und das ist auch einfach da natürlich für allgemeine Materialien, aber [...] Materialien, die speziell für Kinder, die eben in der basalen Stimulation gerade in der Förderung sind, auch“ (LB, 11/12, 437-440)*

*„...beim Land Niederösterreich einen Hilfsmittelpool gibt, wo man darauf zurückgreifen kann, ansonsten, wenn es jetzt zur Einrichtung gehört, kann man natürlich auch die Gemeinde fragen, ob sie bei der Finanzierung dabei sind oder ob sie da was beisteuern“ (PB, 8, 246-249)*

*„Wir haben ja dieses Gruppenbudget, [...] oder auch an den Kindergarten-Erhalter einfach“ (PC, 9, 324-327)*

*„Manche Gemeinden diese Kosten übernehmen, damit das Kind eben auch im Kindergarten gut versorgt“ (SA, 8, 293-294)*

Der **Übergang** vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung wird durch folgende Maßnahmen unterstützt: dem Übergangsgespräch, (dem Übergangsportfolio) und in seltenen Fällen die Weiterverwendung der Stützkraft als Schulassistentz.

*„Wir haben das Werkzeug des Schulübergangsgesprächs“ (IA, 3, 82)*

*„Das Übergangsgespräch kann man dann vorschlagen, wenn wir vom Kindergarten ah die Sorge haben, dieser Übertritt wird nicht ganz problemlos verlaufen, aufgrund einer Behinderung aufgrund einer Verhaltensbeeinträchtigung und so weiter. Können aber auch die Eltern, die unsicher sind [...] vorschlagen und Schule auch.“ (SA, 6/7, 218-223)*

*„Bei den Integrationskindern ist sicher mehr drinnen [...] eben durch das spezielle Angebot wenn die Stützkraft da war oder so etwas natürlich, haben die solche Fortschritte oder ja viele Sachen eben dann zusätzlich in die Portfoliomappe“ (PA, 6, 191-196)*

*„Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die vielleicht eine Stützkraft im Kindergarten haben, ah nehmen diese Stützkraft mit in die Schule wenn es die Gemeinde bezahlt.“ (IB, 3, 102-104)*

*„In der Schule hat sie dann einen anderen Namen, da heißt sie Schulassistentz“ (IB, 4, 117)*

*„Da sind dann natürlich auch die Übergangsgespräche auch sehr wichtig, dass man einfach dann den Rahmen dann auch gut in der Schule fortsetzen kann, oder ob die Schule den Rahmen dann überhaupt bieten kann. In einer normalen Volksschule sage ich einmal oder ob es dann irgendwie eine besondere Einrichtung braucht“ (PC, 7, 254-257)*

#### **8.1.4 Kategorie (d) Schulvorbereitende Maßnahmen**

Schulvorbereitende Maßnahmen werden in einem **Konzept**, welches zu Beginn des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres erarbeitet wird, festgehalten. Die Erstellung dieses Konzeptes ist verpflichtend, sowie das schwerpunktmäßige Arbeiten nach dem Bildungsplan, die Dokumentation und das Übergangsportfolio mit dem Brief. Es umfasst eine Situationsanalyse, Schwerpunkte der Schulvorbereitung sowie verschiedene geplante Aktivitäten und einen ungefähren Zeitplan. Diese Konzepte variieren je nachdem wie viele Gruppen ein Kindergarten hat und welche Bedürfnisse die Kinder aufweisen.

*„Ja es wird ein Konzept entwickelt für das letzte Kindergartenjahr. Das ist verpflichtend.“ (IB, 5, 176)*

*„Ja genau also hier wirklich gut zu überlegen, was machen wir im letzten Kindergartenjahr schwerpunktmäßig zu den Kindern und hier natürlich auch genau darauf schauen, ah haben wir viele Kinder aus dem ländlichen Bereich, haben wir viele Kinder mit Migrationshintergrund haben wir viele Kinder mit Mehrsprachigkeit, haben wir viele Kinder, die vielleicht auch in der Motorik mehr brauchen oder haben wir viele Kinder, die vielleicht im im in der Sozialentwicklung noch dieses Gemeinschaftsgefühl erleben sollen ahm und das natürlich am Jahresanfang gut zu besprechen, was braucht dieses Jahr mit dieser Gruppe und ein eine Situationsanalyse sich anschaut wie dieses Jahr, was braucht dieses Jahr besonders.“ (IA, 6/7, 244-252)*

*„Manchmal gibt es auch Häuser, die Hauskonzepte entwickeln, wenn mehrere Gruppen sind, dass man sagt ok da gibt es aus jeder Gruppe einige Schulkinder, die werden zusammengefasst und es wird einfach hier auch ein Hauskonzept entwickelt, damit man alle Kinder daran teilhaben lassen kann.“ (IA, 7, 266-269)*

*„Es gibt für die Kinder im letzten Kindergartenjahr großteils ah spezielle Konzepte ahm, das heißt mit den Kindern werden verschiedene Aktivitäten in dieser besonderen Gruppe angeboten. Das kann sein - ahm es gibt verschiedene Begriffe dafür - dieser Stationenbetrieb oder auch ahm schwerpunktmäßiges Arbeiten zum Thema Sprache, zum Thema ahm Mathematik, Technik, aber natürlich auch Bewegung, Musik. Und die Kolleginnen schreiben am Jahresanfang ein Konzept gemeinsam mit dem Team, und in diesem Konzept wird erhoben, wie viele Schulkinder sind in wie vielen Gruppen, welche räumlichen Möglichkeiten haben die Kinder ahm hat der Kindergarten, um mit diesen Kindern speziell zu arbeiten. Und dann passiert das gruppenübergreifend in manchen Häusern und in manchen Häusern gruppenspezifisch“ (IA, 1, 4-13)*

*„Ja es wird das Konzept wird im Team... die Kolleginnen haben zwei Organisationsstunden in der Woche und in diesen Teamstunden werden die Pädagoginnen und die Leiterin dieses ahm Konzept erstellen. Diese Schwerpunkte es gibt sehr viele ein-gruppige Häuser da wird das Konzept natürlich anders ausschauen als wie die großen Häuser dann mit fünf, sechs, sieben Gruppen. Da arbeiten die Kolleginnen dann in einem neutralen Raum, wo sie verschiedene Zeiten, verschiedene Angebote zu den Schwerpunkten setzen, individuell von der Feinmotorik bis zur Sprache bis zur Bewegung und das in regelmäßigen Abständen umsetzen.“ (IA, 1, 25-32)*

*„Sie haben da ein richtiges Konzept, dass Sie durcharbeiten. Immer, ja, ja, ja“ (PA, 3, 80-81).*

Kinder mit Behinderung, sofern vorhanden, werden in den Konzepten berücksichtigt. Die Sonderkindergartenpädagogin ist dann an der Erstellung des Konzeptes beteiligt und bringt ihre Expertise ein.

*„Kinder mit Beeinträchtigung [...] werden in der Einzelbetreuung oder in der Kleingruppenbetreuung auch in diese Konzepte eingebunden.“ (IA, 2, 35-42)*

*„Die SOKI [...] arbeitet individuell an den Themen der Kinder und hilft natürlich bei den Konzepten, die für alle Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten werden, mit, um das mit dem Kind vorzubereiten, ob das auch - oder in welcher Form das auch - für dieses Kind mit der Behinderung möglich ist. Dass man das darauf abstimmt, dass das Kind dann auch hier teilnehmen kann und auch Aufgaben findet, damit das Kind positive Erlebnisse hat. Also grundsätzlich ah orientiert an den Erfolgserlebnissen und nicht an dem Abzuarbeiten und zu schauen, was das Kind noch nicht schafft.“ (IA, 2, 47-55)*

Konkrete **Richtlinien oder spezielle Vorgaben**, wie die Vorbereitung auf die Schule aussehen bzw. was sie beinhalten muss, gibt es, den Aussagen der Pädagoginnen nach, nicht:

*„gibt es spezielle Vorgaben [...] oder Leitlinien, Richtlinien? Nein, gar nichts. Nein. Ah, dass bleibt jedem selber überlassen“ (PA, 3/4, 93-101)*

*„dass die Lernwerkstätten, die Lernstationen angeboten werden, ist verpflichtend? Vom Land Niederösterreich, nein ist nicht verpflichtend. Es ist jetzt nur sehr, es wird nur oft gemacht. Gibt es irgendetwas, das verpflichtend ist jetzt für das letzte Kindergartenjahr? Was die Kinder machen müssen, nein eigentlich nicht. Also jeder halt speziell, wie es halt für die Gruppe oder für das Haus passt.“ (PC, 3, 87-92)*

**Schulvorbereitung** findet in jedem Kindergarten statt. Es werden drei verschiedene **Formen** angesprochen, die zumeist in unterschiedlicher Gewichtung vorkommen: (1) Schulvorbereitung im Hintergrund, die überall enthalten ist, mit dem ersten Kindertag beginnt und sich über die gesamte Kindergartenzeit erstreckt. (2) konkrete, plakative Schulvorbereitung in Lernwerkstätten oder einer Art Stationenbetrieb, die gruppenübergreifend im gesamten Kindergarten stattfindet und (3) gruppeninterne Schulvorbereitung, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufgreift und von den Pädagoginnen individuell gestaltet wird.

Die Planung und Organisation dieser Schulvorbereitung ist abhängig von der Form. Die Formen 1 und 3 werden von der jeweilig anbietenden Pädagogin individuell überlegt und vorbereitet, während die Lernwerkstätten im Gesamtteam geplant und organisiert werden. Dafür stehen dem pädagogischen Personal zwei Organisations- und fünf Vorbereitungsstunden zur Verfügung. Es wird angemerkt, dass die Zeitressource sehr knapp ist und daher die meiste Vorbereitungsarbeit zu Hause passiert.

*„Wir haben Organisationszeiten in der Woche, wo wir den gesetzlichen Rahmen haben, aufgrund unseres Dienstplanes, wo wir zwei Stunden zur Verfügung haben. In diesen Organisationszeiten haben wir eine Stunde für das Pädagogen team [...] Also diese, diese Ressource, die wir da haben, diese Zeitressource, ist einfach zu wenig. [...] das Meiste passiert zuhause. Also wir haben fünf Vorbereitungsstunden. Natürlich gebe ich zu, dass sich das nicht ausgehen kann“ (LB, 5, 182-190)*

Schulvorbereitende Maßnahmen beginnen mit der Kompetenzevaluierung jedes einzelnen Kindes und versuchen, möglichst viele **Bereiche** wie etwa Motorik (Grobmotorik und Feinmotorik), Organisationsstruktur, den Bereich der Sozialen- und emotionalen Kompetenzen sowie den Sprachbereich, die Farben und den Zahlenbereich bis 6 abzudecken. Sie umfassen eine **Bandbreite an Angeboten**, darunter den bereits erwähnten Stationenbetrieb, die Lernwerkstatt, Bewegungslandschaften und -baustellen, (fakultative) Projekte sowie Aktivitäten und Angebote zu unterschiedlichen Themen.

*„Ja im BildungsRahmenPlan, für der für ganz Österreich ja gilt aber der besondere für Niederösterreich, ist ein eigener Punkt dabei, ah wo ah Kinder im verpflichteten Kindergartenjahr für die Schule vorbereitet werden. Ah ja was ich so jetzt in den Kindergärten selber bemerke [...] dieses gruppenübergreifende ah durch alle Gruppen verbunden mit Lernwerkstatt ganz aktuell. Ah natürlich immer sehr speziell auf die Besonderheiten der Häuser und der Kinder gemacht.“ (IB, 1, 12-18)*

*„Es wird zuerst gut beobachtet und dann setzt sich das Team zusammen und sagt ok wir haben diese Beobachtung gemacht, wir machen eine Lernwerkstatt [...] dann wird gemeinsam vorbereitet irrsinnig viele Stationen [...] Das wird dann den Kindern gemeinsam vorgestellt was es, welche Bereiche es gibt und dann arbeiten die Kinder selbstständig. Sie können frei wählen, wo sie hingehen, ah sie können immer nachfragen es ist immer, es sind immer zwei Erwachsene dabei [...] und sie können manche Stationen zwei- oder dreimal machen, wenn es ihnen Spaß macht“ (IB, 1/2, 27-41)*

*„Schulvorbereitung ist eigentlich überall enthalten bei uns bei den, wie gesagt, den Spielen, Sprachspielen, Tischspielen, im Prinzip das letzte Jahr machen wir speziell dann für die Großen Schulvorbereitungen. Wir bieten an ah Spielstationen hier im Büro, so Lernstationen werden aufgebaut zu Themen wie gesagt jetzt ah Kürbis da schauen wir, dass wir so mathematische Stationen haben mit Zahlen und Kürbismengen, und das ah dann gibt es für die Motorik eine Schneidestation, dann ah fff für dann müssen sie auch ein Arbeitsblatt machen. Also es gibt so fünf, sechs Stationen und die müssen sie selbstständig machen, werden kurz vorher erklärt und sich ruhig verhalten, so wie eine Art Schulsituation, sie müssen das selbst bewältigen. Ja und dann werden Bewegungsbaustellen ah angeboten im Haus für alle, auch speziell dann für die Schulkinder, ah ja und dann wird in den Gruppen gemacht, es wird gewebt, so textile Sachen und das alles, was dann so ein bisschen eine Vorbereitung schon in die Schule auch ist. [...] Die Feinmotorik, ja, richtig, ja da schauen wir schon speziell dann im letzten Jahr.“ (LA, 2, 52-65)*

*„Wird gruppenübergreifend gemacht also das Büro ist für alle Gruppen da und wir machen uns dann zeitlich aus“ (LA, 4, 120-123)*

*„...dass Schulvorbereitung mit dem ersten Kindergarten tag beginnt, wenn sie da sind. Kinder brauchen so viele Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, die man nicht im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr sagen kann, dass sie das jetzt erreichen müssen. [...] speziell sind das unterschiedliche Dinge: Es sind das ähm, Hilfestellungen für Andere geben, zum Beispiel eines, eine gute Rolle finden bei uns im Haus ähm, Selbstständigkeit ähm, ein gutes Entwickeln des Selbstbewusstseins. [...] Motivation und Begeisterung. Ich finde halt selbst reflektieren [...] die Grundvoraussetzung ist für mich, gerade so in den letzten Jahren zu sagen, ich möchte mich erproben, möchte experimentieren [...] Also die Sachen sind da, und ich darf es erproben, darf es ausprobieren, darf auch Fehler machen, [...] Oder ich kann so lange, ich hab die Möglichkeit, mich so lange zu probieren, bis ich es dann schaff.“ (LB, 2, 35-52)*

*„Grundsätzlich ist die Lernwerkstatt natürlich etwas, wo man sagt: Okay, da tun wir jetzt was, ja, aber es passiert viel mehr im Hintergrund“ (LB, 3, 92-94)*

*„Natürlich ist die Schulvorbereitung im letzten Kindergartenjahr etwas, wo wir sagen, wir schauen uns die Kompetenzen jedes einzelnen Kindes an, und wie können wir die Kinder individuell fördern? [...] Und Interessenförderung ist etwas, was bei uns die oberste Prämisse ist.“ (LB, 4, 116-124)*

„Im Kindergarten ist es so, wir bieten ah Lernstationen an [...] das ist einmal im Monat und wir schauen, dass immer zwei Gruppen miteinander das manchen. Das ist da im Büro. Da werden Stationen eben zu speziellen Themen aufgebaut. Ebenso, dass die ganze Bandbreite vertreten ist. Eben das Sprachliche, das Kognitive, ahm das sind spezielle Stationen, das wird vorher erklärt im Kollektiven und dann arbeiten die Kinder alleine und wir begleiten, wenn sie Hilfe brauchen, aber kaum. Das ist so einmal im Monat, das betrifft das ganze Haus und ich habe in meiner Gruppe, [...] Wir haben da so ein Regal, das ist der Schwalbenturm und ahm auch mit verschiedenen Bereichen, und der wird einmal in der Woche bestückt [...] Da ist so meine Schulvorbereitung. Wie gesagt ich fange immer an so über die Bewegung, ja es gibt da zuerst eben Bewegungslandschaften zu einem speziellen Thema, bis wir halt dann am Papier sind, also das wird halt immer kleiner, dass ist also immer der Abschluss.“ (PA, 3, 60-79)

„Wie gesagt wir fangen mit der Bewegung an. Dann wird das dann eben vertieft eben mit Bilderbüchern oder sprachliches Angebot und dann kommt es aufs Papier vom Graphomotorischen her. Also wir schauen eben von der großen Bewegung über den Körper, dass es wirklich aufs Feinmotorische dann zum Stifthalten und zum Bewegen kommt.“ (PA, 3, 86-89)

„Das ist ganz unterschiedlich, ganz unterschiedlich. [...] eine Eins-zu-Eins Betreuung [...] auch in der Kleingruppe und auch einzeln. Genau, also von den Räumlichkeiten her, einmal in der Gruppe, dann haben wir sie wieder heraus geholt oder Besuch in einer andern Gruppe, [...] so diese Vielfalt auch“ (PA, 5, 148-157)

„Wir haben ein spezielles Programm, dass wir sagen, wir machen eine Lernwerkstatt im Turnsaal, wo alle Schulanfänger vom ganzen Haus sich treffen, sich untereinander ein bisschen kennenlernen dürfen. Ahm da soll überhaupt kein Leistungsdruck dahinterstehen, sondern das ist ein Stationenbetrieb, wo es einfach ein spezielles Thema gibt, auf das verschiedene Übungen gibt, wo einfach auf die Bereiche wie Motorik, Kognition und so weiter ahm darauf geachtet wird und dass man die auch fördert. Und da ist wichtig, dass man da auch die Kinder die beeinträchtigten Kinder miteinbezieht.“ (PB, 2, 54-60)

„in den letzten Jahren schon sehr viel verändert hat, dass man sagt, man ist individueller, man schaut, wo sind die Kinder und holt sie genau dort ab einfach, und dass man halt nicht alle Schulanfänger in einen Topf geben kann einfach. Jeder braucht was Anderes, und jeder muss besonders gefördert und gefordert werden.“ (PC, 1, 25-30)

„Wenn man dann von den Schulanfängern [spricht] ist das schon, dass man das ein bisschen vertieft mit den Kindern, was sie schon gelernt haben, einfach ihre Kompetenzen dann, einfach dass sie das schon anwenden können, was sie vorher schon gelernt haben, dass sie auch schon für manche Dinge zuständig sind. Das sie auch jüngeren Kindern bei Dingen helfen oder so, also da werden sie schon herangezogen, dass sie auch verschiedene Aufgaben haben in der Gruppe. Und dann haben wir natürlich auch die Lernwerkstätten, wo sie dann speziell auch so ein bisschen auf die Schule vorbereitet werden, wie das halt in der Schule abläuft, wenn ich etwas in einer gewissen Zeit machen soll. Einfach dass sie den Ablauf, das ruhige Arbeiten und eigenständige Arbeiten, was im Kindergarten nicht so ah der Alltag ist, wo man sich auch noch ein bisschen aussuchen kann und noch ein bisschen variieren kann, aber in der Lernwerkstatt soll halt das schon in dieser Zeit passieren. Das ist eigentlich der Hauptbestandteil.“ (PC, 2/3, 65-77)

„Das passiert eigentlich so fließend während der gesamten Kindergartenzeit. Kinder fit fürs Leben machen. Die Kompetenzen so zu stärken, dass sie dann auch fähig sind, ahm ahm dass sie belastbar sind, dass sie bestimmte ahm Dinge sich regeln können, auch sprachlich regeln können, Konfliktlösungen, und das das tritt ja nicht ab einen bestimmten Punkt ein, sondern das zieht sich durchs Kindergartenleben und wir SOKIs begleiten das. Ahm mit der Pädagogin, mit dem Team.“ (SA, 3, 96-101)

„Diese Lernwerkstatt oder das bewegte Lernen oder wie sie halt immer benannt wird, das ist ja nur ein Teil der ganzen Vorbereitung. Alles andere passiert täglich. Und da passiert auch noch ganz viel mit den Eltern [...] und das zieht sich auch über die Kindergartenzeit.“ (SA, 4, 127-134)

Die **Häufigkeit und Dauer** von schulvorbereitenden Angeboten kann nicht pauschalisiert werden, da dies von den jeweiligen Kindergärten, den Pädagoginnen und den zeitlichen sowie räumlichen Ressourcen abhängig ist:

*„...meistens an zwei Vormittagen in der Woche.“ (LA, 4, 120-123)*

*„Die Lernstation gibt es einmal im Monat“ (LA, 10, 347) „Einmal im Monat oder [alle] zwei Monate“ (PB, 3, 65)*

Die **Schulvorbereitung für Kinder mit Behinderung** ist grundsätzlich der aller Kinder ähnlich. Es wird versucht, inklusive Angebote für alle Vorschulkinder anzubieten und die Teilnahme an der allgemeinen Schulvorbereitung für Kinder mit Behinderungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu gewährleisten.

*„...die ist grundsätzlich ähnlich, sie dürfen da natürlich auch dabei sein. Und wir schauen auch, dass wir für alle Kinder einfach Stationen haben, damit sie auch Lernerfolge haben können, also das auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ (PC, 4, 120-122)*

Zwei Pädagoginnen erwähnen, dass es keine zusätzliche Vorbereitung für Kinder mit Beeinträchtigungen gibt während andere anmerken, dass die Schulvorbereitung von Kind und Behinderung abhängig ist. Auch individuelle und spezielle Förderung im Einzelkontakt, in der Kleinstgruppe oder in der Großgruppe von der Pädagogin, der Stützkraft oder der Sonderkindergartenpädagogin wurden genannt.

*„Gibt es eigentlich dann für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung ein zusätzliches Programm, das angeboten wird, eine zusätzliche Vorbereitung auf die Schule? Na, das geschieht dann so zu sagen in der Gruppe speziell mit der Pädagogin und in Absprache mit der Sonderkindergärtnerin. Also da wird dann dementsprechend auch in der Gruppe gefördert, aber wir schauen immer wieder, dass wir diese Kinder auch immer zu den Sachen mitnehmen, wenn wir eine geschlossene Gruppe also mit den Vorschulkindern [...] machen [...] und das so planen, dass vielleicht zusätzlich auch die Sonderkindergärtnerin dabei und unterstützend also.“ (LA, 4, 108-117)*

*„Nein es gibt (kein) zusätzliches Programm“ (PA, 5, 138)*

*„Wir haben unterschiedliche Kinder mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen oder Besonderheiten, und wir schauen halt in unseren Möglichkeiten, ah wo holt man das Kind ab und wie können wir es fördern“ (LB, 4, 132-134)*

*„Ich denke schon, dass das auf jedes Kind und auch auf jede Behinderung auch dann ankommt“ (PC, 5, 163-164)*

*„...es wird, ahm, vielleicht manchmal einfach gestaltet, es wird einfach auf die Bedürfnisse draufgeschaut, es ist es gibt nicht eine Methode, und die wird für alle Kinder gültig gemacht, sondern es wird einfach geschaut, was braucht speziell dieses Kind“ (PB, 4, 124-127)*

*„...auch in der Kleingruppe und auch einzeln“ (PA, 5, 155) „ich fördere die Kinder natürlich schon auch im Einzelkontakt oder in Kleinstgruppen ahm schon noch mal extra.“ (SC,4, 111-112)*

**Lernwerkstätten** werden im Austausch mit der (Sonder-)Pädagogin an Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder angepasst. Bei körperbehinderten Kindern ist eine räumliche Anpassung notwendig und bei Kindern mit einer geistigen Behinderung eine Vereinfachung und Begleitung durch die Stützkraft oder der Sonderkindergärtnerin nötig. Es gibt zum Teil spezielle Stationen, die aber von allen Kindern benutzt werden. Differenzierung und Individualisierung beim Stationenbetrieb ist durchaus üblich.

*„Haben wir so immer geplant, dass vielleicht die Sonderkindergärtnerin auch im Haus sein kann ah, wenn eine Stützkraft da ist auf alle Fälle, dann ist die Stützkraft auch immer mitgegangen und hat das Kind mitgeführt also begleitet so zu sagen.“ (LA, 5, 143-145)*

*„...wie kann ich es im Rahmen der Lernwerkstatt, also es gibt dann für jedes Kind individuelle Stationen, die natürlich von allen benutzt werden“ (LB, 4, 138-140)*

*„Spezielle Angebote, also innerhalb der Lernwerkstätte haben wir ahm das gleiche Angebot aber in einer einfacheren Form. Für manche Kinder, also das ist dann einfach oder sehr ähnlich sagen wir mal so, dass die Kinder das auch bewältigen können, und das aber trotzdem nicht jetzt irgendwie, die dürfen das nicht, sondern jeder kann machen was er, was er gut schafft“ (SC,4, 107-111)*

*„Ich bin auch bei den Lernwerkstätten dabei. Ah und da versuchen wir dann einfach gemeinsam die Station zu adaptieren für das jeweilige Kind. Wenn zum Beispiel ein körperbehindertes Kind dabei ist, ahm schauen wir natürlich auch das der Tisch passt oder der Platz passt und dann das natürlich viele Stationen dabei sind, die dieses Kind dann bewältigen kann. Wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung dabei ist gibt es Stationen, die natürlich vereinfacht sind oder die Stützkraft mitgeht oder ich mitgehe und das Kind dann einfach begleitet bei den Tätigkeiten.“ (SD, 2, 53-59)*

Die **Planung** der schulvorbereitenden Maßnahmen für Kinder mit Behinderung wird immer gemeinsam im Team erstellt. Die Sonderkindergartenpädagogin gibt Anregungen für die Integration, begleitet oder bereitet Themen vor oder nach, ist immer unterstützend dabei und versucht alle Entwicklungsbereiche wie etwa die Sinne, Konzentration, Feinmotorik und Mundmotorik abzudecken. Sie tauscht sich über Bedürfnisse, Fördernotwendigkeiten und Fördermöglichkeiten sowie Angeboten mit dem Team aus. Manchmal arbeitet sie gruppenübergreifend in Kleingruppen oder Sozialgruppen zu verschiedenen Themen. Passende Materialien der Sonderkindergärtnerin fließen in die Schulvorbereitung und Lernstationen mit ein.

*„Das wird gemeinsam vorbereitet, dann wird auch geschaut ahm wie kann Differenzierung möglich sein, also für Kinder die einfach mehr Zeit brauchen, gibt es dann andere ah Variationen, einfache Aufgaben ahm das fließt dann, also da ist dann schon oft die SOKI auch gefragt“ (SA, 4, 113-116)*

An dieser Stelle werden noch Aussagen der Interviewpartnerinnen darüber, was in der Schulvorbereitung und dem Übergang als besonders wichtig erachtet wird, dargestellt:

*„Ganz wichtig also, dass sie sozusagen die Richtung zu haben Ordnung zu halten [...] Esskultur [...] anderen Kindern helfen, Rücksicht nehmen und das alles ja“ (LA, 3, 68-73)*

*„...ganz besonders wichtig im letzten Kindergartenjahr, ihr Selbstbewusstsein, ihr Selbstvertrauen in sich und ihre Motivation und Freude gestärkt wird.“ (LB, 3, 103-105)*

*„Das ist jetzt wichtig, dass sie mehr sind, weil in der ersten Klasse oder Vorschule ah ist es auch nicht so dieser individuelle Kontakt, sondern da müssen sie auch schauen im Kollektiven ah ich muss jetzt auch zuhören auch wenn der Blickkontakt nicht da ist. Das ist eigentlich so das Ziel und eben, dass sich die Kinder [...] die dann miteinander in die Schule kommen schon untereinander im Kindergarten kennen. Das der Sozialkontakt...richtig, genau.“ (PA, 4, 111-118)*

*„Die sozialen Kontakte und wichtig ist für uns immer, in unseren Gruppen eben, die Kommunikation gewesen. [...] Also das sprachliche, eben diese Kommunikation auch untereinander oder so, ist ganz wichtig für uns.“ (PA, 4, 124-132)*

*„Mir ist es besonders wichtig, dass die Kinder einen guten Übergang haben. Ich denk, das ist das Wichtigste, ahm um zu lernen. Die eigentliche Priorität hat, dass sich ein Kind sicher fühlt. Ich bin davon überzeugt, dass Kinder nur dann lernen können, wenn sie Vertrauen haben und Sicherheit, und dann fangen sie zu lernen und explorieren an. Und deswegen ist es mir so wichtig, dass sie in der Schule gut ankommen [...] Freude [...] Selbstbewusstsein haben, selbstständig genug sind. Das ist mir eigentlich viel wichtiger als andere Sachen, wie den Namen schreiben zu können.“ (PB, 4, 102-113)*

*„Ich finde es einfach wichtig, dass man gegenseitig lernt, dass die Kinder ohne Beeinträchtigung lernen wie kann ich diese Kinder, die mehr Hilfe brauchen, auch gut unterstützen und ahm... besonders wichtig... man muss halt gut vorbereiten“ (SC, 5, 161-163)*

*„Ich finde diesen sozial-emotionalen Bereich ganz ganz wichtig, einfach dass die Kinder auch Stärke entwickeln, weil ich denke mir, jedes Kind hat auch eine Schwäche oder Bereiche wo es einfach nicht so gut entwickelt sind oder nicht so schnell die Fortschritte einfach kommen. Und ich bin der Meinung, dass die sozial-emotionale vor allem diese emotionale Stärke – Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, so eine Grundbasis bildet, um einfach auch mit Frustrationen dann umzugehen zu können“ (SD, 3, 99-104)*

### **8.1.5 Kategorie (e) Ressourcen im Übergang**

Ressourcen im Übergang sind vielfältig und können zum Teil in klassische Bereiche, wie etwa materielle, finanzielle und personelle Ressourcen aufgliedert werden. Zusätzlich gibt es jedoch Ressourcen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können und aufgrund ihrer Besonderheit explizit angeführt werden. Darunter fallen zum Beispiel spezielle Betreuungsformen, Elternabende, Hilfsnetzwerke sowie das Übergangsgespräch und Übergangsportfolio.

Zu den **materiellen Ressourcen** gehören technische Hilfsmittel, körperunterstützende Gerätschaften, spezielles Mobiliar und individuell angepasste Materialien. Im unmittelbaren Zusammenhang dazu steht die Finanzierung dieser Hilfsmittel, die der Unterkategorie **finanzielle Ressourcen** zugeordnet wird. Sie umfasst die Gemeinde als Kindergarten-Erhalter, der den monatlichen Spiel- und Beschäftigungsbeitrag von den Eltern einhebt und eventuell benötigte Hilfsmittel bewilligt und finanziert. Es gibt auch den Hilfsmittelpool vom Land Niederösterreich, der spezielle Materialien anschafft. Oft sind es jedoch die Eltern, die dem Kindergarten für ihre Kinder individuelle Behelfe zur Verfügung stellen. Ergebnisse der Interviews zeigen dazu Folgendes auf:

„Technische Hilfsmittel [...] oder so spezielle ahm körperunterstützende ah Gerätschaften, die dann auch mitgegeben werden und nicht in der Einrichtung bleiben, wenn sie vom Kindergarten oder vom Kindergarten-Erhalter angeschafft wurden, wo die sagen okay das macht im Kindergarten gar keinen Sinn sondern den größten Nutzen hat die Schule dann, wenn man das auch mitgibt.“ (IA, 12, 448-453)

„Der Hilfsmittelpool ist für Schulen und jetzt Gott sei Dank auch für Kindergärten zugänglich. Das heißt, wenn festgestellt wird, man braucht eine besondere Leselupe äh man braucht einen besonderen Sessel man braucht ein besonderes Turngerät oder Materialien. Das kann dort angeschafft werden über diesen Hilfsmittelpool. Ist für die Eltern kostenlos. Das ist oft eine finanzielle Sache, die auch bei Eltern sehr wichtig ist, und das gehört dann eigentlich diesem Hilfsmittelpool dem Kindergarten und wird mit in die Schule gegeben.“ (IB, 11, 406-412)

„Also es werden verschiedene Hilfsmittel angeschafft. Die Gemeinde dann. Die finanziert das dann, ja.“ (LA, 9, 301-304)

„Also, wir haben schon individuell für jedes Kind, ob das jetzt spezielle Sessel sind oder äh, ja also Materialien, die in der speziellen Förderung für Kinder bei uns angeschafft werden. [...] Also, das Budget ist ja da, die Eltern bezahlen ja diesen Spiel- und Beschäftigungsbeitrag monatlich, den die Stadtgemeinde einhebt. [...] wir haben in den letzten 10 Jahren sehr viel investiert in Materialien, die speziell für Kinder, die eben in der basalen Stimulation gerade in der Förderung sind [...] wenn dann dieses Übergangsgespräch stattfindet, stellen wir auch diese Materialien vor. Die bleiben aber dann im Kindergarten, weil sie ja Kindergartenbesitz sind. Ähm, es würde ja den Hilfsmittelpool geben beim Land Niederösterreich, wo wir natürlich auch zurückgreifen könnten, das wissen wir, [...] also wir mussten diesen Hilfsmittelpool des Landes Niederösterreich noch nie jetzt verständigen und da nachfragen, weil die Eltern eigentlich schon beim Eintritt in den Kindergarten oder während der Kindergartenzeit die Materialien, die Hilfsmittel, die die Kinder brauchen, schon zuhause haben, auch Orthesen und Sonstiges wie den Rollstuhl, oder spezielle Hilfsmittel, die die Kinder brauchen, dann ein zweites Mal sogar besorgen und uns in der Zeit, wo das Kind bei uns im Kindergarten ist, auch zur Verfügung stellen.“ (LB, 11/12, 433-452)

„Wir haben spezielle Sessel, wir haben spezielle Schaukeln für die Kinder im Bewegungsraum, ah Bällebecken. [...] vom Sensorischen her haben wir auch, sind wir gut ausgestattet. [...] das wird im Team besprochen, wir entscheiden, was gekauft wird. [...] und das finanziert die ...? Die Gemeinde. Mhm. Also schon von unserem Beschäftigungsmaterialgeld aber wir brauchen, wenn das höhere Summen sind, immer die Einwilligung der Gemeinde.“ (PA, 9, 272-280)

„Meistens auch die Eltern in den Kindergarten bringen, das was benötigt wird [...] manche Gemeinden diese Kosten übernehmen, damit das Kind eben auch im Kindergarten gut versorgt ist mit speziellem Tisch oder speziellem Sessel, und dass es dann kein Thema ist, das wird mitgenommen. [...] Das heißt, wenn das wenn das Mobiliar ist, das mitwächst. Es gibt da halt auch großzügigere Gemeinden und manche, die ah die da ein bisschen aufs Budget achten müssen. Es bleibt sicher vieles auch an den Eltern hängen.“ (SA, 8, 291-299)

„Es gibt prinzipiell materielle Ressourcen, um die Kinder gut zu fördern, ahm jetzt speziell für den Übergang, das sind alles Sachen, die sie eigentlich schon vorher gebraucht haben, ah es gibt schon die Möglichkeit, dass manche Sachen dann in die Schule übertragen werden. Also ich denk jetzt dran, wir hatten ein Rollstuhlkind, wo so ein Zimmeruntergestell, das hat uns mehr oder weniger die Gemeinde für dieses Kind angeschafft und es wird dann für die Schule mitgegeben.“ (SC, 9, 288-293)

*„Es gibt diesen Hilfsmittelpool, ah wo man Material beantragen kann speziell fürs Kind. Es ist jedoch so, dass dies ein Material sein muss, das man dann eventuell, nein sogar sicher für ein anderes Kind auch verwenden kann. Zum Beispiel für ein sehbehindertes Kind eine spezielle Lupe, die kann ein anderes sehbehindertes Kind auch verwenden. Wenn das jetzt für ein körperbehindertes Kind eine speziell angepasste Sitzschale ist, dann kann man das nicht über den Hilfsmittelpool beantragen, dann muss man irgendwie eine andere Lösung finden. Das zahlen dann meistens die Eltern“ (SD, 6, 198-208)*

**Personelle Ressourcen** im Übergang oder in der Vorbereitung darauf sind ebenfalls an finanzielle Mittel gebunden. So obliegt es der Gemeinde, ob sie eine Stützkraft im Kindergarten auch in der Schule weiter finanziert:

*„Es ist eine finanzielle Sache, weil die Gemeinde muss natürlich diese Stützkraft bezahlen schon im Kindergarten und dann auch in der Schule. In der Schule hat sie dann einen anderen Namen, da heißt sie Schulassistentin und ist aber eine ja eine Dame aus der Gemeinde, die da angestellt ist.“ (IB, 4, 115-118)*

*„Kann sein, hatte ich schon einmal bei einem hörbehinderten Kind, weil die Stützkraft die Gebärde natürlich mitgelernt hat und die hat dann das Kind begleitet die 4 Jahre in der Volksschule. Ahm das ist halt dann eine Gemeindegeldsache. Wäre schön, aber dann kommt es natürlich auf den Erhalter darauf an, wie das dann weiter finanziert wird. Also von unserer Seite gern natürlich, aber das sind dann die finanziellen Dinge.“ (SD, 6/7, 213-217)*

Es sind aber auch zeitliche und strukturelle Rahmenbedingungen mit den personellen Ressourcen verknüpft:

*„Ja, schon. Dass vielleicht sogar ah die Stützkraft dabei ist, die das Kind begleitet bei der Schuleinschreibung, [...] ah dass sie andere Schulen besuchen [...] es ist ein bisschen eine dienstrechtliche Sache, aber manches Mal ist da die Stützkraft dabei [...] die Sonderpädagogin [...], die kann auch dabei sein“ (IB, 5/6, 191-200)*

*„Ich denke mir, dass die Rahmenbedingungen gut passen müssen, dass man einfach vom Personal das gut abdecken kann, das ist schon sehr wichtig, dass man da die Kinder gut unterstützen und begleiten kann.“ (PC, 5, 151-153)*

Als **zusätzliche Ressourcen** für den Transitionsprozess können die unterschiedlichen **Betreuungsformen** genannt werden. Auf struktureller Ebene sind das die Betreuung in HPI-Gruppen, im Versuch HP Betreuung und die Betreuung als Einzelintegration. Kinder mit schweren Behinderungen und Mehrfachbehinderung werden von Ärzten und Therapeuten begleitet:

*„Wenn es um um schwere Behinderungen und Mehrfachbehinderungen geht, dass hier natürlich auch ein ein von Ärzten das begleitet wird bzw. von den Therapeuten“ (SA, 3, 102-103)*

Als Besonders ist folgende Möglichkeit hervorzuheben:

*„Wir haben eine zweite Form hier im Ort B. Kinder mit schweren Behinderungen, nicht nur im verpflichtenden Kindergartenjahr, die sind vielleicht zwei Tage im Kindergarten oder drei Tage und die anderen beiden Tagen sind sie in einem Ambulatorium in Therapie. Ah und das funktioniert sehr gut. [...] Und unsere Erfahrungen sind die, im Kindergarten sind die Sozialkontakte im Vordergrund und im Ambulatorium ist Therapie und das ist ein guter Wechsel. Und im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wird das dann auch aufgeteilt, dass diese Kinder ein paar Tage im Ambulatorium sind? Ja, ja weil viele Kinder wechseln dann ins Ambulatorium und besuchen dort praktisch im Ambulatorium die Schule.“ (IB, 4, 118-131)*

Innerhalb der Strukturen werden die Kinder zudem in unterschiedlichen Sozialformen betreut:

*„natürlich arbeiten wir in unterschiedlichen Sozialformen, [...] es gibt Kinder im Kindergarten, die ganz einen speziellen kleinen Rahmen brauchen, wo eben Einzel- beziehungsweise Kleingruppen das Richtige sind. [...] Das Kollektive gehört genauso dazu“ (LB, 5, 196-174)*

Ferner gibt es einen **Elternabend** für Eltern von Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr sowie gelegentlich einen Abend speziell zum Thema Übergang und natürlich den ersten Elternabend in der Schule für Eltern von Schulanfängern:

*„Es ist so, dass die Eltern beim ersten Elternabend oder bei einem weiteren Elternabend im Kindergarten informiert werden was überhaupt im letzten verpflichtenden Jahr an Angeboten für die Schulanfänger, meistens ein eigener Elternabend angeboten wird. Wie Schulvorbereitung gemacht wird, auch im Übergang mit der Schule und es wird auch den Eltern gesagt, dass diese Kooperation da ist, was in dieser Kooperation passiert, manches Mal auch mit Eltern“ (IB, 12/13, 169-174)*

*„Wir hatten einmal, wie das Thema Übergang und Kooperation sehr intensiv an uns herangekommen ist [...] stellen wir den Eltern die Lernwerkstatt vor [...] Jedes Jahr würde das den Rahmen sprengen. [...] Elternabend übernimmt die Schule. Ja, genau“ (LB, 12, 456-469)*

Sonderkindergartenpädagoginnen haben in Niederösterreich zudem die Möglichkeit, eine kostenlose Supervision in Anspruch zu nehmen und sich im Rahmen von Arbeitstreffen mit anderen Sonderkindergärtnerinnen und mit der zuständigen Kindergarteninspektorin austauschen. Es gibt auch pädagogische Beraterinnen sowie ein Trauma-Team, das bei schwierigen Situationen gegebenenfalls hinzugezogen werden kann:

*„Supervision natürlich [...] Austausch mit den anderen Sonderkindergärtnerinnen natürlich auch mit der Frau Inspektor. Wir haben dann auch Arbeitstreffen, wo die Frau Inspektor dabei ist [...] dann gäbe es noch die pädagogischen Beraterinnen. [...] ahm für Flüchtlingskinder diesen Bereich gibt's auch, da gibt es ein Trauma-Team, die kann man auch beantragen. Also ja da gibt es schon Möglichkeiten. [...] ein privates Netzwerk auch, was man sich dann aufbaut mit Schulkolleginnen von früher“ (SD, 7, 221-235)*

In einem der beiden Bezirke gibt es ein überregionales **Kinder- und Jugendhilfsnetzwerk**, wo Kindergärten, Schulen, Therapeuten, Vereine und weitere Unterstützungsstellen sich zu Plattformveranstaltungen treffen, gegenseitig vorstellen und austauschen. Dieses Netzwerk verfügt auch über eine informative Homepage, die für jeden jederzeit abrufbar ist.

*„Wir haben auch ah ein Hilfswerknetz ah ein überregionales im Bezirk und ah da wo es auch Treffen gibt. Wo Kindergarten, Schule, das heißt Kinder und Jugendnetzwerk Ort D, vielleicht kennen Sie es? Ah wo auch Therapeuten dabei sind wo die verschiedensten Schulformen da sind und ah da gibt es alle Adressen die da sind und die sind total gut verlinkt, es kann jeder da zugreifen wenn er das braucht, ah diese Treffen sind sehr gut besucht und da hat man auch wenn man auf ganz spezielle Dinge braucht einfach zugreifen. Und es werden immer mehr und es werden auch viele Dinge auch kleine Vereine vorgestellt, die einfach spezielle Lernbegleitung machen oder spezielle Dinge anbieten ah man hört manches Mal nur den Namen und bei diesen Treffen ist es, bei diesen Plattfortmtreffen sag ich immer ist es sehr spannend auch zu sehen was ist möglich was gibt es eigentlich von dem man eigentlich gar nichts gewusst hat. Oder vielleicht nur einmal wo gelesen hat aber da wird es dann genau vorgestellt und es kommt, die haben eine Homepage und da kann man, können sich alle Hilfe runterholen.“ (IB, 10/11, 386-398)*

Einen wesentlichen Teil im Übergang nehmen **Vernetzung und Austausch** ein. Von den Interviewpartnerinnen nennen fast alle diese Komponente in irgendeiner Form.

*„Kinder mit schweren Behinderungen, nicht nur im verpflichtenden Kindergartenjahr, die sind vielleicht zwei Tage im Kindergarten oder drei Tage und die anderen beiden Tage sind sie in einem Ambulatorium in Therapie. Ah und das funktioniert sehr gut. Da ist es so, dass der Austausch, dass die Kindergartenpädagoginnen sogar manches Mal einen Tag mit sind im Ambulatorium, um zu sehen, was macht, welche Therapien macht das Kind dort, damit man das auch gut im Kindergarten umsetzen kann.“ (IB, 4, 119-124)*

*„Besonders solche Kinder werden dann auch hingewiesen, dass sie irgendwelche Therapien vielleicht machen, Ergotherapien und das alles. Und mit denen arbeiten wir dann auch zusammen, holen dann auch Rückmeldung oder irgendwas. Gibt's meistens so einen Fragebogen und das damit wir sie unterstützen in der Arbeit und das ja.“ (LA, 8, 288-291)*

*„Wir haben einmal im Jahr ein Nahtstellengespräch, das... ein Jahr ist die Volksschule dran, ein Jahr der Kindergarten, wo [...] es ist vermehrter Austausch wichtig [...] versuchen wir eben in Nahtstellengesprächen zu schaffen, indem wir uns austauschen, zusammensetzen“ (LB, 9/19, 347-364)*

*„Wenn wir mit wirklich beeinträchtigten Kindern arbeiten, dann haben wir eine gute Vernetzung mit den Therapeuten, die mit dem Kind arbeiten. Und denen ist ja auch das Anliegen ahm der Übertritt in die Schule. Das heißt, da passiert auch ganz viel mit den Therapeuten, das kann sein in freier Praxis oder mit den Ambulatorien [...] da gibt es dann so Gespräche, wir nennen das mhm manchmal ist es eine Helferkonferenz, manchmal ist es einfach ein großer runder Tisch wo alle, die mit dem Kind in irgendeiner Form zu tun haben, sich treffen und austauschen. Und das ist so hilfreich“ (SA, 7, 232-242)*

Konkret und ausführlich wird das Übergangsgespräch als „die Unterstützungsmaßnahme für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ angeführt. Es wird beschrieben, dass dies ein für den Kindergarten verpflichtendes Angebot ist und bei Bedarf empfohlen wird, jedoch die Inanspruchnahme den Eltern obliegt.

*„Also wir haben das Werkzeug des Schulübergangsgesprächs, das gesetzlich auch vorgegeben ist, aber es obliegt der Familie, ob sie das in Anspruch nehmen möchten oder nicht. Also es ist ein für die Kindergärten ein verpflichtendes Angebot, es anzubieten aber die Einverständnis oder die Zustimmung ob das gewünscht wird, obliegt ganz alleine bei den Eltern.“ (IA, 3, 82-86)*

Die Sonderkindergartenpädagogin informiert die Eltern, holt ihr Einverständnis ein und organisiert das Gespräch, wenn nötig. Beantragen können das Übergangsgespräch der Kindergarten, die Schule oder

die Eltern. Es bietet den Rahmen, um Schulformen, Therapiemöglichkeiten, die Einschulung, Unterstützungen für zu Hause, notwendige Transportmöglichkeiten sowie einen Hortplatz zu besprechen. Das Übergangsgespräch ist die einzige Maßnahme des offiziellen und transparenten Austausches, dient der Evaluierung und Organisation von Unterstützungen und schafft die Rahmenbedingungen für einen gelingenden Übergang. Beispielhaft werden nun einige Auszüge aus den Interviews dargestellt:

*„Nahtstellen- oder Übergangsgespräche, was heißt Schule, Kindergarten, Eltern ah haben einen Rahmen, wo sie sich treffen. Auch Therapeuten können dabei sein, wie es halt die Eltern wünschen. Und es ist in diesem Rahmen ah wird besprochen, wie das Kind im Kindergarten ist, ah was sich die Eltern für das Kind für die Schule wünschen, welche Schulformen es gibt. [...] Übergangsgespräche sind sehr wichtige Gespräche. Ah manches Mal bin ich dabei gemeinsam auch mit der Schule wenn ich dabei bin, ist auch der Schulinspektor auch immer dabei da geht es darum, viele Eltern wollen auch gerne den häuslichen Unterricht haben, wo Kinder noch ein Jahr im Kindergarten verbleiben können.“ (IB, 7, 241-261)*

*„Also wenn wir merken, dass es brennt und dass das jetzt die Schule auch betreffen wird, da gibt es dann die Möglichkeit eines Übergangsgesprächs. Äh, diese Übergangsgespräche können vom Kindergarten, Schule als auch von den Eltern beantragt werden, da würde es auch zu einem Austausch kommen. Mit der Schule, das braucht dann einen eigenen Rahmen, das muss zu einer Ankündigung kommen, das könnte dann in der Schule oder im Kindergarten stattfinden. Ganz wichtig, da sind die Eltern eingebunden, wo man einfach schaut: Wie kann man den Übergang für dieses Kind - individuell wieder gesehen - gut schaffen? Ja? Wie läuft es denn jetzt im Kindergarten? Wie könnte das in der Schule ausschauen? Da ist auch natürlich die SOKI dabei, da ist auch die Kindergarteninspektorin dabei, die Eltern und wir vom Kindergarten. Ich, als Leiterin, die gruppenführende Pädagogin und die SOKI. In dem Falle, wo wir denken, dass eine interkulturelle Mitarbeiterin notwendig ist, von Nöten ist, würden wir die uns herholen und dazubitten.“ (LB, 8, 273-285)*

*„Das Übergangsgespräch ist grundsätzlich eine Maßnahme, die gesetzt worden ist, damit einfach der Austausch zwischen Kindergarten und Schule offiziell und transparent gemacht werden kann. Wo Eltern dabei sind und hören und sehen, was wird denn jetzt über mein Kind erzählt, und wo habe ich den Rahmen als Eltern und als Pädagogin, dass ich über das Kind berichten kann. Es wird ah nicht von allen in Anspruch genommen, weil es nicht notwendig ist in der Form. Weil, es heißt ja, das Übergangsgespräch kann man dann vorschlagen, wenn wir vom Kindergarten ah die Sorge haben, dieser Übertritt wird nicht ganz problemlos verlaufen, aufgrund einer Behinderung aufgrund einer Verhaltensbeeinträchtigung und so weiter. Können aber auch die Eltern, die unsicher sind und schon spüren „mein Kind ist noch nicht so weit, das braucht vielleicht einen besonderen Rahmen“, die können das auch vorschlagen und Schule auch.“ (SA, 6/7, 213-223)*

*„Bei dem Gespräch wird einmal den Eltern angeboten, was gibt es denn überhaupt für Möglichkeiten der Einschulung. Die Tatsache der Einschulung das ist unumstößlich, ja nur welchen Rahmen braucht das Kind, und wer kann welchen Rahmen bieten. Das wird besprochen. Das ist so einmal das Hauptthema. Wenn jetzt Therapeuten dazu kommen oder Jugendhilfe, dann besprechen die noch ahm wie die Situation auch zum Beispiel zu Hause unterstützt werden kann. Oder gibt es Möglichkeiten des Transportes von zu Hause in die Schule oder gibt es Möglichkeiten ahm, dass man gemeinsam noch einen guten Hortplatz sucht. Also das hängt alles damit zusammen und die Leute, die hier wirksam werden, können das sind nicht mehr wir Pädagoginnen vom Kindergarten, bei uns hört es dann auf. [...]Es kommt auch dazu die Fachstelle für Inklusion und Diversität, so heißt das jetzt, ja genau die FIDS, und das da habe ich gemerkt, wie wohlwollend diese Personen auch den Eltern gegenüber sind und wie gut sie die auffangen mit ihren Ängsten und mit ihren Sorgen und dass dass vieles möglich ist, was Eltern gar nicht wissen.“ (SA, 8, 264-279)*

Es gibt zwei Formen des Gesprächs, die sich in der Anzahl und Funktion der Teilnehmer sowie der Tiefe unterscheiden. Das „kleine Übergangsgespräch“ umfasst lediglich die Eltern, Direktorin der Schule, Pädagogin aus der Gruppe, Sonderkindergartenpädagogin und meistens die Leitung als Protokollführerin. Das „große Übergangsgespräch“ hingegen hat zusätzliche Teilnehmer wie etwa die Kindergarteninspektorin, die Bezirksschulinspektorin, meistens die Direktorin der Sonderschule, eine Vertretung der Fachstelle für Inklusion und Diversität (FIDS), die Schulqualitätsmanagerin (SQM) und, wenn involviert, Therapeuten, Psychologen, die Jugendhilfe und die Familienintensivbetreuerin. Wenn Eltern eine schulische Nachmittagsbetreuung brauchen, nimmt auch die Leitung dieser teil, sowie eine interkulturelle Mitarbeiterin (IKM), falls es Sprachbarrieren gibt.

*„Im kleinen Rahmen ist das sind das die Eltern, die Direktorin der Schule, die Pädagogin aus der Gruppe, ich als Sonderkindergartenpädagogin und meistens ist die Leitung - in dem großen Haus ist ganz einfach, weil die Leitung oft ja Leitungsstunden zur Verfügung hat, ahm die das Protokoll mitschreiben kann. [...] Und im großen Rahmen sind zusätzlich zu der Pädagogin, Sonderkindergärtnerin, und Eltern und Direktorin noch entweder die Bezirksschulinspektorin oder eine Vertretung von ihr. Dann ist meistens auch die Direktorin vom SPZ auch da, im Fall wenn Eltern eine Nachmittagsbetreuung brauchen, ist oft auch die Leitung von dieser schulischen Nachmittagsbetreuung [...] Ahh bei dem einen Übergangsgespräch war dann noch [...] eine Direktorin eines SPZ, die die alle SPZs über hat, ich weiß da jetzt keine Bezeichnung, ja irgendwie so eine überregionale, die war einmal dabei. (SC, 8, 266-280)*

Den Ablauf eines Übergangsgesprächs beschreiben eine Inspektorin und eine Leiterin wie folgt:

*„Wir beginnen immer so, dass jeder sich in seiner Funktion auch vorstellt, also wofür ist er zuständig, was möchte er hier bei dem Gespräch auch einbringen und dann erzählt ah, wollen wir das Kind einmal kennenlernen, die Familie über das Kind... also wie geht es dem der Familie mit dem Kind im Kindergarten, was macht das Kind gerne zu Hause, hat es Geschwister, wie geht es mit Freundschaften? Wo sehen die Eltern auch die größte Sorge bezüglich Übergang? Der zweite Teil ist dann, dass die Pädagogin erzählt, ah wie geht es dem Kind im Kindergarten, also was macht hier das Kind gerne, wo braucht es Unterstützung? Der dritte Teil ist dann ah bei den befundeten Kindern, wo die SOKIs ja immer auch ah betreuen und unterstützen, welche Schwerpunkte hat die SOKI mit diesem Kind erarbeitet und mit dem Team gemeinsam erarbeitet? Und dann kommt die Schule: Welchen Eindruck hatte die Schule bei der Einschreibung, wo sieht die Schule auch diese Problemfelder oder die Ängste oder Sorge was kann gelingen wo braucht es noch mehr Information und dann kommt immer so diese dieser Aspekt, ah was kann die Sonderschule ganz speziell bieten und was kann der Kinder- ah die Schule bieten, was kann die erste Schulstufe bieten, was kann die nullte Schulstufe bieten?“ (IA, 9/10, 365-379)*

*„Dann sind wir so in der ganzen riesengroßen Runde zusammengesessen, ich habe kurz begrüßt, ja und dann hat halt die Pädagogin von ihrer Seite erzählt, wie das Kind in der Gruppe ist, das soziale Verhalten und das. Und dann hat die Sonderkindergärtnerin erzählt, wie sie das Kind sieht und das. Und die Eltern haben dann auch erzählt [...] Und ja die Volksschuldirektorin hat dann erzählt wie das Kind bei der Einschreibung war und [...] besser in einer kleinen Gruppe wäre er aufgehoben als in einer großen Gruppe [...] dann hat sich sozusagen die Schulinspektorin hat dann von ihrer Seite gesagt, kleine Gruppe gibt es halt wirklich in der ASO Schule und hat die Schule dann so faszinierend positiv dargebracht, erklärt, vorgestellt, ja [...] dass die Eltern dann wirklich voll für die Schule waren, und ja das ist das Beste für mein Kind und ja eine kleine Gruppe und da kann er viel lernen und [...] er hat den Lehrplan dementsprechend auch von der Volksschule und er kann zu jeder Zeit, wenn er das schafft, dann wirklich in eine Volksschule überwechseln.“ (LA, 8, 259-280)*

Letztlich wird immer auch das Übergangsportfolio als Ressource für den Übergang vom Kindergarten in die Schule angesprochen. Es ist eine Mappe, die Entwicklungsschritte und den Lernfortschritt eines

Kindes dokumentiert. Inhalte werden gemeinsam mit den Kindern ausgewählt und beziehen sich auf Auszüge der Schulvorbereitung, Lern- und Konfliktlösungsstrategien sowie Themenbereiche und Dinge, die den Kindern wichtig sind. Das Übergangsportfolio ist verpflichtend, wird zur Schuleinschreibung mitgenommen und dient dabei als Grundlage. Für Kinder mit Behinderung, beschreiben einige Interviewpartnerinnen, gestaltet sich die Mappe umfangreicher, da zusätzlich Blätter der Stützkraft und Sonderkindergartenpädagogin mitaufgenommen werden.

*„Das Übergangsportfolio wo einfach auch ah ja die wichtigsten Entwicklungsschritte einfach auch drinnen sind vom Kind und Übergangsportfolio wird ist verpflichtend bei uns bei der Schuleinschreibung mitzubringen und wird bei den ah Schuleinschreibungen einfach verwendet. Eigentlich als Grundlage sag ich jetzt einmal“ (IB, 5, 179-183)*

*„Sie haben dann ihre Übergangsmappe, Schulmappe wo die Sachen hineinkommen, die sie machen in der Gruppe oder die wir Pädagogen mit ihnen machen und [...] da kommt auch die Entwicklung des Kindes hinein, da kommen schon gewisse, spezielle Sachen hinein, wie gesagt, da kommt das Arbeitsblatt, wenn wir da die Lernstationen machen mit den Kindern ah, wenn es geht ein Foto hinein und dokumentiert oder wenn es eine besondere ah Zeichnung, das was eine gewisse Geschichte schon entsteht und das alles, solche Sachen geben wir rein und dieses Übergangsportfolio, das nehmen sie dann zur Einschreibung mit.“ (LA, 3, 91-100)*

*„Die nehmen sie zur Schuleinschreibung mit wobei es da schon so ist, dass die Eltern oder wir Pädagogen mit den Kindern von der großen Portfoliomappe ah Blätter, die die Kinder wollen noch dazu geben. Lernfortschritte, Lernstrategien, eben Konfliktlösung und solche Sachen, die den Kindern auch wichtig sind [...] Es kommen eben dann die, diese Unterlagenkopien und Fotos eben von den Lernwerkstätten rein und auch so, was im Schwalbenturm ist [...] was dort, was die dann, welches Angebot sie dann machen, wird begleitet mit Fotos oder dokumentiert und kommt dann in diese Übergangsportfoliomappe hinein [...] so Geschichten nacherzählen, Bilderbüchererlebnisse nacherzählen ja, das ist mir sehr wichtig, dass es auch so drinnen ist, ja. [...] Also es schaut keine gleich aus. Ah eben für die, bei den Integrationskindern ist sicher mehr drinnen [...] eben durch das spezielle Angebot wenn die Stützkraft da war oder so etwas natürlich, haben die solche Fortschritte oder ja viele Sachen eben dann zusätzlich in die Portfoliomappe geben.“ (PA, 6, 176-196)*

*„Das Übergangsportfolio zielt darauf hin, dass da einfach Entwicklungsschritte, die das Kind bereits gemacht hat, festgehalten werden. Und genauso Kinder mit Beeinträchtigungen haben ihre Entwicklungsschritte. Die schauen natürlich anders aus wie bei anderen Kindern, aber die werden genauso festgehalten.“ (PB, 7, 228-231)*

*„Sollte sogar auch so sein, dass die SOKI auch gerade bei Kindern, die sie intensiver begleitet, ja auch einen Anteil hat“ (SC, 9, 319-320)*

Abschließend soll für diese Kategorie noch kurz dargestellt werden, welche Anmerkungen und Wünsche diesbezüglich formuliert wurden:

*„Ahm ich bin ja auch wirklich der Meinung, und das sage ich jetzt auch, dass Sonderschulen nach wie vor ihre Berechtigung haben, und dass es wirklich Kinder gibt, die so im Moment was Schule uns anbietet auch in kein anderes System gut passen und manche sind auch wirklich in der ASO gut aufgehoben. Weil die dort gut angenommen sind, weil hier gut geschaut wird, dass sie lebenspraktisch gut ah gute Unterstützungsmöglichkeiten haben und dass der Fokus glaube ich in der ASO ein bisschen weg kommt nur vom von der Leistung. Dass da auch soziale Verhaltensweisen gut gestärkt werden und dass - das sagt auch hier in Ort A der ASO Direktor immer wieder - dass das möglich ist. Die Kinder können wohl beginnen, aber es heißt nicht, dass sie dort auch immer bleiben. Diese Durchgängigkeit ist gegeben. Dieser Wechsel von, wenn das ein Kind ist, das sich gut entwickelt das, die schauen auch, dass die wirklich auch zum Beispiel, dass nach einiger ASO Zeit auch der Wechsel in die Volksschule möglich ist“ (SA, 9/10, 331-343)*

*„Ja ich ahm glaube das es grundsätzlich viel mehr Verschiedenes noch geben muss. Es gibt ah und Schule muss sich, glaube ich, einfach mehr überlegen, damit sie Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen gut begleiten kann.“ (SA, 10, 348-350)*

#### **8.1.6 Kategorie (f) Kooperation zwischen Kindergarten und Schule**

Die **Bildungspartnerschaft Kindergarten-Schule** ist für alle Personen, die am Übergang beteiligt sind, von Bedeutung. Es wird erwähnt, dass eine regelmäßige, enge und intensive Kooperation wichtig ist, um Ängste abzubauen und einen fließenden Übergang zu ermöglichen:

*„Kooperation mit der Schule ist allgemein ganz ganz wichtig.“ (IB, 3, 83)*

*„Also mir ist diese, überhaupt diese Kooperation Schule-Kinder[garten] einfach ganz wichtig, weil ahm diese Nahtstelle sollte ja nicht abbrechen.“ (IB, 6, 207-209)*

*„Ich finde es auch sehr sinnvoll für die Kinder.“ (PB, 6, 189)*

*„Ja also ich denke mir, das Wichtigste daran ist, dass den Kindern die Angst genommen wird oder dass sie dann einfach mit einer Selbstverständlichkeit dann schon ah das Schulgebäude betreten. [...] Und ich denke mir, durch solche Aktionen kann man das schon erleichtern und die Kinder da gut unterstützen“. (PC, 7, 220-229)*

*„Ja, natürlich. Weil sonst wäre da ja ein massiver cut [englisch für: Schnitt]. Die Schule würde wieder ganz von vorne anfangen mit dem Kennenlernen, und die wissen dann von dem Kind gar nichts und so ist das einfach ein fließender Übergang. [...] und sich die Schule auch schon vorbereiten kann ah auf individuelle Hilfsmittel möglicherweise. Möglicherweise brauchen sie auch eine Stützkraft.“ (SD, 5, 147-153)*

Um eine gute Bildungspartnerschaft und Kooperation hervorzubringen, sind die Beziehung und die Nähe zur kooperierenden Institution wichtig und hilfreich. Diese Faktoren werden nachstehend genannt:

*„eine freundschaftliche Beziehung zueinander, [...] wirklich mit Respekt und mit Toleranz und mit Offenheit, dann ist vieles möglich“ (LB, 12, 490-492)*

*„Es ist immer einfacher, weil wenn wir da jetzt zum Beispiel hinüberkommen, dann sind das Kinder, die wir vom vorigen Jahr noch kennen und dann ist es für die jetzigen Schulanfänger einfach schon leichter, da hineinzugehen, weil da kennen sie ja wen“ (PC, 6, 205-207)*

*„Sehr leicht, wir sind gleich drüben in der Volksschule, wir haben es nicht weit“ (LB, 3, 71-72)*

Die **Planung von Kooperationen** ist Teil des Konzepts, welches zu Jahresbeginn von Kindergarten und Schule gemeinsam erarbeitet wird. Inspektorinnen formulieren dazu Folgendes:

*„Ja, Schulen, Kindergärten und Schulen, die schon sehr gut miteinander kooperieren, wo das so wirklich im Alltag total integriert ist, die haben auch, die besprechen das im Vorfeld zu Beginn des Jahres, ah was ist uns heuer wichtig da wird in einem Konzept erarbeitet, was ist uns wichtig. [...] miteinander.“ (IB, 10, 368-373)*

*„Teil des Konzepts `Wie gestalten wir Bildungspartnerschaft, in welcher Form, wo stehen wir und welche nächsten Schritte sind uns auch wichtig in der Partnerschaft´[...] am Jahresanfang zu durchleuchten was wollen wir heuer, welche Ziele stecken wir uns“ (IA, 7, 275-261)*

Konkrete Kooperationsangebote werden im Gesamtteam erarbeitet und von der Kindergartenleitung und der Direktion der Schule organisiert. Dabei wird versucht, alle Bildungsbereiche aufzunehmen und Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu integrieren. Dies ist zumeist Aufgabe der Sonderkindergartenpädagogin.

*„Die Leiterin, also die Leiterin von der Volksschule und unsere Leiterin, die miteinander telefonieren.“ (PC, 11, 386-387) „Ich mach das organisatorisch ein bisschen und dann das andere, es ist ein schönes Miteinander immer.“ (LA, 7, 235-236)*

*„Die Kindergartenleitungen und die Schulleitung besonders für das letzte Jahr zusammensetzen, wie wollen wir das wirklich genau gestalten ah Termine ausmachen und sich regelmäßig einmal im Monat treffen. Manches Mal sogar zweimal im Monat, einmal kommt die Schule einmal kommt der Kindergarten in die Schule.“ (IB, 3, 99-102)*

*„Also so in diese Richtung und das das ganze Jahr und mit allen, nicht nur das Lesen alle Bildungsbereiche angesprochen.“ (IB, 4, 151-152)*

Die Pädagoginnen im Feld beschreiben, dass **Kooperationsmaßnahmen und deren Ablauf** und Inhalt von der jeweilig austragenden Institution organisiert werden:

*„Das Angebot in der Schule, was da angeboten wird, das organisiert die Schule? Das organisiert die Schule, genau. Und wenn etwas im Kindergarten angeboten wird? Dann machen das wir. Gerech aufgeteilt, dass jeder seine Arbeit hat. Nein, es ist einfach, wenn es in der Schule passiert, dann ist einfach auch die Schule da einfach das Beste, dass sie wissen, was zu machen ist, und da ist auch immer recht nett“. (PC, 11/12, 401-407)*

Ob **Kooperationsangebote inklusiv** gestaltet sind, ist nicht auszumachen, da hier die Aussagen der Praktikerinnen auseinandergehen. So meint etwa eine Sonderpädagogin:

*„Also die Kinder sind alle eingeladen, egal ob das von vornherein klar ist, ob sie ins SPZ kommen oder in die Volksschule, es dürfen alle Kinder mitkommen, ah da muss man halt dann schauen wie funktioniert es“. (SC, 7, 241-243)*

Eine andere Pädagogin beschreibt:

*„Das war dieses Jahr der Fall eben ein Kind ein Integrationskind von mir ist in die Sonderschule gekommen und das war dann schon schwierig, weil die Kinder der vierten Volksschule, die schreiben unseren Kindern, die in die Schule kommen, einen Brief und laden ein. Das Kind hat nichts gekriegt [umgangssprachlich für: bekommen]“ (PA, 7, 211-214)*

Angemerkt wird auch, dass keinerlei Rücksprache gehalten wird, ob besondere Rahmenbedingungen benötigt werden für die Kooperation:

*„Also da wird jetzt auch nicht näher nachgefragt, ob es irgendwelche speziellen Bedürfnisse oder Anliegen gibt, sondern das wird schon so fertig organisiert.“ (PB, 6, 183-184)*

Weiters dürfte es regionale Unterschiede in der **Organisationsart der Kooperation** geben. Eine Kindergartenpädagogin erklärt dazu:

*„Die Volksschule ist sehr groß, ähm es kommen alle Kindergärten von der Umgebung zusammen, es ist sehr viel los, es ist sehr laut zu Beginn. Und es schreckt einige Kinder ab [...] Ja, also wir haben ja einige Kindergärten in Ort G, und die werden alle zum gleichen Termin eingeladen.“ (PB, 6, 191-198)*

Festgehalten werden kann, dass die meisten Kindergärten nur für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr und lediglich mit der lokalen Volksschule Kooperationen pflegen:

*„Pflegen Kooperation nur mit der Volksschule [...] Ja, eigentlich schon.“ (PA, 7, 220-222) Kooperationen mit Schulbesuch [...] also in dem Bereich dann nicht [...] so ein Austausch wie mit der Volksschule, das ist da eigentlich nicht.“ (PC, 8, 265-268) „Aber so richtig jetzt, dass ich sage, man hätte die Vier-, Fünfjährigen schon eingebunden in Aktionen, nicht. Sie sehen, dass es da Kooperationen gibt, aber jetzt so richtig, so explizite Angebote nicht“ (LB, 7, 263-265)*

Im Bezirk B nannte ein Kindergarten allerdings eine Bandbreite an **Kooperationspartnern**:

*„Zusammenarbeit gibt es mit der NMS, da sind jetzt Schnupperpraktikanten da zur Berufsorientierung. Wir haben Kooperationen mit dem polytechnischen Lehrgang, die laden uns einmal im Jahr ein zu einem Werkstättenbesuch, wo wir mit unterschiedlichen Materialien werken dürfen und experimentieren. Dann sind wir, haben wir mit dem Schulzentrum Ort C, die haben ein Unterrichtsfach, das heißt Verantwortung. Die sind einmal in der Woche für eineinhalb Stunden bei uns im Haus, an einem Freitag [...] die mit Kindern gestalten, die mit Kindern Spielbegleitung machen, die den Kindern was vorlesen.“ (LB, 9, 223-231)*

Die **expliziten Kooperationsmaßnahmen**, die angeführt wurden, sind umfangreich und vielfältig:

*„Kooperationen, das heißt nicht nur einmal im Jahr die Schule kommt Vorlesen, sondern wirklich mehrere gemeinsame Aktivitäten, sei es Feste, sei es Bewegungseinheiten, sei es einmal ein Wandertag [...] Wir haben einige Partnerschaften, wo ein Schulkind ein Patenkind vom Kindergartenkind ist oder ein Kindergartenkind von der Schule“ (IA, 5, 185-190)*

*„Lesepartnerschaft, [...] Und dann einmal gemeinsam eine Jause oder vielleicht auch eine Spielphase gemeinsam im Kindergarten zu verbringen. Spielpartnerschaft, gemeinsame Bewegungseinheiten zu entwickeln im Kindergarten oder auch in der Schule. Also dass man gegenseitige Wechselbesuche hat und natürlich die Feste. Es fängt schon an beim Erntedankfest oder wenn in der Schule ein Theater ist, oder wenn der Kindergarten ein besonderes Fest gestaltet, dass auch die Schulkinder eingeladen werden, oder die Kindergartenkinder in die Schule eingeladen werden“ (IA, 7, 273-289)*

*„Leseprojekte gemeinsame Experimenttage, Spieletage“ (IB, 3, 97-98)*

*„Kooperationsprojekte, ähm der Geschichtendrache, [...] Da waren wir in der Bibliothek. Und im Garten kommen sie zusammen oder wir hatten mal eine, eine Buchstabenwerkstatt oder wir haben schon Kekse gemeinsam gebacken und verziert“ (LB, 7, 249-262)*

*„Besuch ist im Advent, dass sich die Schule was ganz Nettes einfallen lässt, und wir alle gemeinsam in der Aula unten sitzen und mal gemeinsam singen [...] Im Frühjahr [...] so etwas wie eine kleine Schulstunde“ (PB, 3, 69-75)*

*„Von der Schule wird immer wieder angeboten, dass wir hinüber kommen dürfen, dass wir die Schule einmal besuchen dürfen [...] Dann haben wir oft schon so Stationenbetriebe gehabt, wo die Kinder schon in den Klassen mit den Kindern ah mitarbeiten dürfen und verschiedene Stationen erledigen dürfen. In den Turnsaal, das ist immer ein ganz ein großes Highlight, wenn man dann schon in der Schule turnen darf oder sie kommen, die Erstklässler [umgangssprachlich für: Kinder der ersten Klasse], [...] und lesen uns schon etwas vor. [...] oder die Frau Direktor kommt bei einem Adventlicherweg und liest uns etwas vor.“ (PC, 5/6, 170-184)*

Der **Kooperationszeitraum und die Dauer** sind sehr unterschiedlich und können nicht pauschalisiert werden. Manche Kindergärten beginnen schon im Vorfeld mit der Kooperation während andere sich auf Angebote im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr reduzieren. Auch die **Häufigkeit der Kooperationsmaßnahmen** ist nicht einheitlich. Es gibt Institutionen, deren Kooperation sich lediglich auf einen Besuchsvormittag in der Schule beschränkt und Häuser, die ein vielfältiges und mehrmaliges Angebot zur Verfügung stellen. Schilderungen der Pädagoginnen und Inspektorinnen zeigen hier die Differenz:

*„Ja, es geht jetzt meistens los jetzt also kurz vor der Schuleinschreibung [...] Also da ist schon ein- zweimal, dass wir uns sehen und treffen und dann ja bis zum Schulschluss wird es dann halt regelmäßiger und häufiger. Also da gehen wir sicher zwei- dreimal hinüber und es kommen auch zwei- dreimal vielleicht Kinder. [...] zum Schluss, das mit dem Stationenbetrieb, also das ist eigentlich so ein Fixpunkt.“ (PC, 4, 190-201)*

*„Also der erste Besuch ist im Advent, [...] Ich bin mir jetzt nicht sicher, ob es zwei oder drei sind.“ (PB, 3, 68-79)*

*„Ah es ist wenig. Also ich finde, es ist sehr wenig. Wir werden eingeladen. [...] verbringen dann einen Vormittag in der Schule“ (PA, 7, 199-201)*

*„Der Kontakt Schulkinder zu den Kindergartenkindern ist eigentlich vielfältig und mehrmals im Jahr“ (LB, 3, 72-73)*

*„Es sind so irgendwie fixe Termine [...] die Einschreibung [...] der Besuchstag im Mai spätestens irgendwas Mitte Juni [...] wo wir in die Schule gehen mit den Kindern.“ (LA, 6, 202-206)*

*„Im Übergang übernimmt der Kindergarten eigentlich im Vorfeld, die Jahre davor schon die Kooperation mit der Schule“ (IB, 3, 96-97)*

*„Man hat Fixpunkte, aber es soll der Rahmen flexibel bleiben für Dinge, die spontan sind.“ (LB, 14, 531-532)*

Hinsichtlich des **Kontakts und der Kommunikation** mit der Schule sagt eine Inspektorin, dass der Auftrag des Kindergartens ganz klar ist:

*„Auf die Schule auch zuzugehen und einmal Kontakt aufzubauen und zu fragen, ob es Interesse gibt, es eine Möglichkeit gibt, sich zu vernetzen.“ (IA, 6, 115-116)*

Kontinuierlicher Kontakt und Austausch ist wichtig für Kooperation und kann auf allen Ebenen stattfinden.

*„Wenn man so unter dem Jahr auch Kontakt hat, dass es da einfacher ist.“ (PA, 8, 148-149)*

*„Die Lehrer kriegen wirklich Einblick, wie wird im Kindergarten gearbeitet [...] und es wird noch besser verstanden, wenn die Einrichtungen miteinander Kontakt haben.“ (IA, 6, 205-212)*

*„Der Kontakt mit der Schule wird natürlich über die Leitung einmal laufen, dass die Leitung mit der Schule Kontakt aufnimmt und dort im Gespräch einmal ah wieder reflektiert, was ist in diesem Jahr möglich. Und individuell dann gibt es einzelne Gruppen, die mit einer konkreten Lehrerin, die vielleicht die erste Klasse führt“ (IA, 7, 261-265)*

*„Nahtstellengespräch, das... ein Jahr ist die Volksschule dran, ein Jahr der Kindergarten, wo wir uns ein also zuerst einmal, wo die Lehrer eingeladen sind und die Kindergartenpädagogen von beiden Kindergärten eingeladen sind, da setzen wir uns irgendwo zusammen.“ (LB, 9, 348-351)*

Für **Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigung** wurden keine zusätzlichen Kooperationsmaßnahmen erwähnt außer die Begleitung und Unterstützung durch die Sonderkindergartenpädagogin bei Bedarf:

*„Unsere Sonderkindergartenpädagogin [...] begleitet die Kinder sehr gut, sehr individuell, und unterstützt [...] auch in der Kooperation mit der Schule.“ (LB, 8, 299-307)*

Allerdings kann das **Übergangsgespräch** hier als wesentliche Kooperationsmaßnahme für Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigung festgehalten werden, welches bereits in den Kategorien (c) und (e) ausführlich beschrieben wurde.

**Wichtig und wünschenswert für Kooperation** zwischen Kindergarten und Schule sowie den Übergang ist Vertrauen, Kontinuität und Inklusion sowie eine früheste mögliche und gute Zusammenarbeit mit der Schule. Dies wird so formuliert:

*„Der Übergang ganz ganz wichtig [...] weil ahm diese Nahtstelle sollte ja nicht abbrechen [...] und dann speziell im letzten Jahr, dass das schon so ein Vertrauen ist [...] Kinder mit Behinderungen können dann die Inklusion einfach ganz gut leben, weil es einfach so normal ist.“ (IB, 6, 207-226)*

*„Da wäre sicherlich einiges möglich, einfach viel mehr Austausch, dass jeder weiß, was passiert grundsätzlich im Kindergarten, was passiert in der Schule, wo sind denn einfach hier die Möglichkeiten, dass man besser arbeiten kann. Also ich würde einfach so den Austausch forcieren. Es geht nicht ums einzelne Kind, sondern es geht um die Maßnahmen und die Möglichkeiten. Ahm und auch, dass es nicht ab einem bestimmten Punkt erst erfolgt, dass es viel früher einsetzt, die Kooperation mit der Schule, ahm dass hier so einfach diese Schwellenangst überwunden wird. Das wäre schon ein großer Wunsch von mir“ (SA, 6, 198-205)*

### **8.1.7 Kategorie (g) Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang**

Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang sind einerseits auf strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen zurückzuführen und andererseits an Defizite und erhöhtem Unterstützungsbedarf von Kindern gebunden.

Expertinnen auf allen Ebenen nehmen entweder zeitliche, strukturelle oder gesetzliche Rahmenbedingungen als hinderlich für Kooperation und gelingenden Übergang war. So etwa meint eine Inspektorin:

*„Andere Gesetze gibt in der Schule wie im Kindergarten, das ist sicher oft ein Thema [...] im Kindergarten hat man schon mehr Freiheit ah, Freiheit in diesem Sinn ahm ich habe keinen Lehrplan, in diesem Sinn, den ich durchmachen muss und es muss ein Endergebnis da sein ahm ich habe einfach viel mehr Zeitfaktor, die Kinder zu begleiten, ah das ist ein riesengroßer Unterschied zwischen der Schule wo doch - glaube ich - der Druck da ist [...] das ist für mich so ein Punkt der da doch schon oft schwierig ist.“ (IB, 9, 318-325)*

Auf der Leitungsebene hört man folgendes:

*„Naja Informationen, wie das Kind im Kindergarten war, das dürfen wir nicht weitergeben. Nur in einer großen Runde bei einem Schulübergangsgespräch und das ist halt dann oft so schwierig.“ (LA, 5, 174-176)*

Pädagoginnen merken diesbezüglich zum Beispiel an:

*„Ich glaube gar nicht, dass mehr Zusammenarbeit möglich wäre [...], ich sage einmal, dass es das Zeitproblem ist eben der Lehrplan, unsere Bildungszeit und so. Es ist wirklich schwierig, ja.“ (PA, 7, 225-229)*

Auch die Sonderpädagoginnen erkennen hier Barrieren und Schwierigkeiten:

*„Schule muss sich, glaube ich, einfach mehr überlegen, damit sie Kinder mit unterschiedlichsten Bedürfnissen gut begleiten kann. Wir erfahren schon sehr oft, dass diese Möglichkeit im Kindergarten viel besser gegeben ist. Und dann kommt der Zeitpunkt des Übertritts in die Schule und dann gibt es wohl diese Gespräche, die schon gut sind. Die hat es ja früher gar nicht gegeben, aber es fehlt oft wirklich der richtige Rahmen. Und wenn der Rahmen nicht da ist, dann mm dann wird es den Familien, den Kindern und den Eltern oft so schwer gemacht. Ich glaube schon, dass hier der Kindergarten wesentlich weiter ist als die Schule, zumindest bei uns in Österreich“ (SA, 10, 349-356)*

*„Natürlich könnten übergreifend noch auch ahm Aktivitäten stattfinden ist aber natürlich für die Schule auch schwer, weil die müssen ja Lernstoff durchbringen und Unterricht machen und wenn der Kindergarten kommt, ist da natürlich...diese Tage fehlen dann in der Schule“ (SC, 7, 215-218)*

Problematisch ist auch die Finanzierung von materiellen und personellen Unterstützungsleistungen für den Übergang. Hilfsmittel und Stützkräfte, die vom Kindergarten-Erhalter bezahlt werden sind an spezielle Rahmenbedingungen geknüpft, die Sache der Gemeinde sind. Pädagogisches Personal hat diesbezüglich keinen Einfluss, würde jedoch transitionsunterstützende Maßnahmen begrüßen:

*„Wäre schön, aber dann kommt es natürlich auf den Erhalter darauf an, wie das dann weiter finanziert wird.“ (SD, 6/7, 215-215)*

Defizite und erhöhter Unterstützungsbedarf von Kindern wirken sich, wie bereits erwähnt, auch auf den Übergang aus. Es sind vor allem Wahrnehmungsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten und Probleme im Bereich Sozialverhalten, Konfliktlösung, Lernbeeinträchtigung, Autismus-Spektrum-Störung und die fehlenden sprachlichen Kompetenzen, die eine reibungslose Transition verhindern:

*„Immer mehr Kinder im sprachlichen Bereich einfach doch mehr Unterstützung brauchen.“ (SC, 5, 170-171)*

*„Es hat sich schon gezeigt, dass viele von unseren Kindern ahm Defizite oder Nachholbedarf und Förderbedarf im Bereich der Wahrnehmung haben.“ (SA, 5, 142-143)*

*„Beeinträchtigungen, die nicht gleich auffallen. [...] Lernbeeinträchtigung, [...] Verhaltensschwierigkeiten gibt, wo man auch aufgrund dieser Wahrnehmungssachen auch und Verhaltenssachen befürchten muss, das wird so den normalen Schulweg, die Einschulung nicht so gut schaffen.“ (SA, 5, 145-150)*

*„Was wir auch merken was zunimmt, sind ist der ganze Bereich Autismus, der große Bereich Autismus-Spektrum-Störung, Wahrnehmungsauffälligkeiten, ahm auch fehlende sprachliche Kompetenzen, Sozialkompetenzen, und das ist schon immer wieder eine Herausforderung dann auch für die Kindergartengruppe und für den Übergang in die Schule, wo wir dann oft sagen `naja mit dem Verhalten wird es schwierig werden´ keine sozialen Kompetenzen oder halt nur sehr wenig ausgebildete ahm, weil ahm kognitive Fähigkeiten sind nicht alles. (SA, 5, 157-163)*

Eltern und speziell Eltern von Kindern mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung entwickeln gegen Ende der Kindergartenzeit Ängste und Unsicherheiten im Hinblick auf den Übergang und bauen manchmal Druck auf:

*„Von den Eltern, auch ein Druck von den Eltern ist auch da ah ja und Ängste auch“ (IB, 8, 307)*

*„Manchmal passiert es, dass die Eltern - wenn sie merken Schule kommt - ganz viel Druck aufbauen, besonders bei Kindern mit Beeinträchtigung“. (IA, 3, 113-115)*

*„Manchmal tauchen Probleme auf, äh dass Eltern ähm besonders im letzten Kindergartenjahr, die Stützmaßnahmen hatten, mit der der Sorge kommen im letzten Jahr aber nicht mehr. Also die dann versuchen, dieses Thema `mein Kind hat hier mehr Begleitung Unterstützung bekommen´ im letzten Jahr nicht mehr haben möchten, um der Schule gegenüber nicht etwas ah kommunizieren zu müssen, was vielleicht den Eindruck erweckt, das Kind ist nicht so am Entwicklungsstand wie alle anderen Kinder. Das ist ein großes Problem, immer wieder die Eltern zu beruhigen ah besonders mit dieser Unterstützung können wir das Kind im letzten Jahr noch gut begleiten, um das Eine oder Andere ah vielleicht aufzuholen oder noch zu zu fördern.“ (IA, 4, 140-148)*

Für die Kinder ist die Situation ähnlich:

*„Ja ahm Schule mit gedanklich, Schule einfach mit Angst verbunden ist irgendwo“. (IB, 8, 291)*

Dieser Entwicklung und Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, gilt es entgegenzuwirken:

*„Für die Schulanfänger also ganz wichtig diese Ängste da zu nehmen“. (IB, 8, 299)*

Wünsche und Anregungen von Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu verbessern bzw. zu erleichtern, schließen die Erkenntnisse dieser Kategorie ab:

*„Das würden wir uns wünschen, dass die Lehrer, die die zukünftige erste Klasse bekommen, schon im Jahr davor die Kinder da begleiten dürfen und kennenlernen dürfen“ (LB, 7, 234-236)*

*„Ich würde einfach so den Austausch forcieren. Es geht nicht ums einzelne Kind, sondern es geht um die Maßnahmen und die Möglichkeiten. Ahm und auch, dass es nicht ab einem bestimmten Punkt erst erfolgt, dass es viel früher einsetzt, die Kooperation mit der Schule, ahm dass hier so einfach diese Schwellenangst überwunden wird. Das wäre schon ein großer Wunsch von mir“ (SA, 6, 200-204)*

*„Übergreifend noch auch ahm Aktivitäten stattfinden“ (SC, 7, 215-216)*

### **8.1.8 Kategorie (h) Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Transition**

Hinsichtlich der **Ausbildung** im Bereich Transition lassen sich unterschiedliche Perspektiven erkennen. Pädagoginnen beschreiben zumeist, dass sie in ihrer Ausbildung keine Kompetenzen zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule erworben haben und dass auch der Übergang für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung nicht thematisiert wurde:

*„In meiner Ausbildung, dazumal in der Kindergartenschule, nein das war damals überhaupt kein Thema.“ (PA, 1, 25-26)*

*„Also in der Schule war das bei uns eigentlich kein Thema.“ (PB, 1, 16-17)*

*„Lediglich eine Pädagogin, die aktuell eine Ausbildung zur inklusiven Elementarpädagogin macht, berichtet, dass der Übergang darin behandelt wird: „In der jetzigen Ausbildung zur inklusiven Elementarpädagogin wird es schon ahm wird es schon Thema sein und wird auch besprochen.“ (PB, 1, 15-18)*

Sonderkindergartenpädagoginnen haben zum Teil ähnliche Erfahrungen gemacht:

*„Ich glaube der Übergang Kindergarten Schule war in meiner Ausbildung noch nicht so das große Thema. Nein – also zumindest kann ich mich nicht daran erinnern. Als Sonderkindergärtnerin in der Ausbildung auch nicht so ganz... Nein ich kann mich jetzt gar nicht mehr so genau...“ (SD, 1, 10-14),*

wobei sie häufiger beschreiben, dass Grundkompetenzen in der Ausbildung vermittelt wurden, um Kinder im Übergang zu begleiten:

*„Der Grundstock wurde uns gut mitgegeben“ (SB, 1, 13-17)*

*„Teilweise, also es war sicher ein Teilbereich in der Ausbildung vorhanden, eher mehr noch in der Elementarpädagogik, also in der ersten Ausbildung, ahm in der Sonderausbildung eher weniger.“ (SC, 1, 17-19)*

Der Übergang für Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung wurde, trotz des umfangreichen Themas der Integration, nur marginal behandelt:

*„ja wir haben schon über Integration natürlich gesprochen aber dezidiert der Übergang zur Schule – nein kann ich mich jetzt nicht – nein „plopt nichts auf“ (SD, 1, 22-24),*

*„...eher weniger, und wenn, dann nur so eher am Rande gestreift“. (SC, 1, 23)*

Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen gleichermaßen verorten im Arbeitsfeld, im Alltag, in der Berufserfahrung im Laufe der Zeit und im Austausch untereinander den Kompetenzerwerb und die Eloquenz, um den Übergang zu begleiten und speziell die Transition für Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigung zu unterstützen:

*„Na so dieser Austausch eben ahm wie geht es den anderen Pädagoginnen in der Gruppe, wie verhält man sich, wo holt man sich Hilfe“ (PA, 2, 37-38),*

*„[...] das hat man sich erworben im Laufe der Jahre“ (SC, 1, 26),*

*„[...] habe ich mir selber erarbeitet [...] Viel Berufserfahrung ja, ja oja“ (SD, 1, 11-16),*

*„[...] alles was dann gekommen ist und noch kommen wird, denke ich mir wird, ist auf jeden Fall Unterstützung [...] Und wird und die Erfahrung [...] die Erfahrung im Beruf“ (SA, 1, 14-17).*

Im Bereich der **Fort- und Weiterbildung** kann festgehalten werden, dass es zwar nicht häufig aber immer wieder Angebote zum Thema Übergang gibt:

*„Also Weiterbildung ahm gibt es immer wieder, jetzt speziell zum Thema muss ich selber nachdenken, da hat es schon einmal was gegeben ah zum Thema Übergang in die Schule.“ (SA, 1, 23-24)*

Ob der Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung in Fort- und Weiterbildung behandelt wird, ist nicht klar, da hier die Meinungen auseinandergehen:

*„Also speziell für Kinder mit Behinderungen, ich kenne es nicht. Ob es das jetzt gibt, weiß ich nicht. Ich kenne es nicht, und keine - ich habe keine spezielle Fortbildung für Kinder mit Behinderungen gemacht, die den Übergang jetzt besonders betreffen“ (SA, 2, 32-34),*

*„Ja wird auch eingegangen“ (IB, 9, 356).*

Die Kindergarteninspektorin, die das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ in Fort- und Weiterbildung verortet, nennt auch Inhalte, wie etwa:

*„[...] welche guten Rahmenbedingungen wir mit Kindern mit ah besonderen Bedingungen welche sie brauchen und ganz wichtig ist uns schon der Inklusionsgedanke [...] das gegenseitige Verständnis von vorne herein da sein und [...] das Kennenlernen [...], diese Kooperation.“ (IB, 9/10, 357- 364)*

Erwähnt wurden im Hinblick auf die „Nahtstelle Kindergarten – Volksschule“ zwei Veranstaltungen, die für den Übergang relevant sind. Zum einen war das die Kooperationsveranstaltung „Kindergarten – Volksschule“ und zum anderen die „Bildungsinitiative dreier Bezirke im Ort D“.

Die Kooperationsveranstaltung findet jährlich statt und ist eine

*„Veranstaltung wo auch Kindergartenleitung und Schulleitung gemeinsam aus ganz Niederösterreich daran teilnehmen können und es ist uns ganz wichtig, diese Veranstaltung so gut zu gestalten, dass sie im Tandem kommen, eine Pädagogin aus der Schule und eine aus dem Kindergarten aus demselben Ort aus derselben Stadt.“ (IB, 9, 341-345)*

*„[...] ein Seminar glaube ich steht. Vormittags sind Vorträge, nachmittags sind Workshops. Die Vorträge sind immer ganz spezifisch natürlich auf Kindergarten oder Schule Übergang und am Nachmittag gibt es ganz konkrete praktische Beispiele ah welche Aktivitäten es in Niederösterreich schon gibt, dort stellen Kolleginnen, die gute Erfahrungen gemacht hatten, ihre Aktivitäten, ihre Projekte im Gespräch mit den Kolleginnen vor und und sind auch für Fragen offen“ (IA, 8, 312-317),*

*„Die Vorträge sind sehr individuell, sind immer wieder auch Themen dabei Kinder mit Behinderungen und bei den Workshops, also nachdem das immer integriert ist und die Stützkraft und die SOKI ja versucht das zu begleiten, dass Kinder mit Beeinträchtigung immer dabei sein können und nicht ausgeschlossen sind, denk ich mir, ist es nicht gesondert behandelt, sondern es wird immer versucht, ah wie kann das Konzept sein, dass diese Kinder auch grundsätzlich dabei sind.“ (IA, 8/9, 323-328)*

Sie hat bereits viele gute Kooperationen hervorgebracht:

*„Wir haben ja diese große Kooperationsveranstaltung Volksschule-Kindergarten - Und ich versuche immer ähm hier Paare zu bieten, die noch nie gemeinsam Kontakt aufgenommen haben. Mittlerweile läuft es das glaub ich das vierte oder fünfte Jahr und [...] dort wo es gelungen ist, in den vergangenen Jahren [...] dort haben wir wirklich so langfristig gute gute Kooperationen“ (IA, 5, 177-184)*

Die Bildungsinitiative Ort D trägt durch ihren allumfassenden Kooperationsschwerpunkt viel zum Bereich Übergang bei:

*„Wir haben dann drei Bezirke zusammen eine Bildungsinitiative Ort D gegründet wo auch Kindergarteninspektorinnen und Schulinspektoren, wie auch immer wieder große Veranstaltungen so alle zwei Jahre eine große mit sechs-, siebenhundert Personen mit Referenten wo einfach, wo es eigentlich nur um Kooperation wie, welche Kooperationen es geben kann in allen Bereichen gemeinsam mit Sonderschulen, gemeinsam mit Ambulatorium auch mit, nicht nur Volksschule, Neue Mittelschule mit HTL mit allem was dazu gehört.“ (IB, 9, 347-353)*

Ein zusätzliches Angebot, wo man sich im weiteren Sinne ebenfalls fort- und weiterbilden kann, wurde von einer Kindergarteninspektorin erwähnt:

*„Wir haben auch ah ein Hilfswerknetz ah ein überregionales im Bezirk und ah da wo es auch Treffen gibt. Wo Kindergarten, Schule, das heißt Kinder und Jugendnetzwerk Ort D, vielleicht kennen Sie es? Ah wo auch Therapeuten dabei sind wo die verschiedensten Schulformen da sind und ah da gibt es alle Adressen die da sind und die sind total gut verlinkt, es kann jeder da zugreifen, wenn er das braucht, ah diese Treffen sind sehr gut besucht und da hat man auch wenn man auf ganz spezielle Dinge braucht einfach zugreifen. Und es werden immer mehr und es werden auch viele Dinge auch kleine Vereine vorgestellt, die einfach spezielle Lernbegleitung machen oder spezielle Dinge anbieten ah man hört manches Mal nur den Namen und bei diesen Treffen ist es, bei diesen Plattformtreffen sag ich immer ist es sehr spannend auch zu sehen was ist möglich was gibt es eigentlich von dem man eigentlich gar nichts gewusst hat. Oder vielleicht nur einmal wo gelesen hat aber da wird es dann genau vorgestellt und es kommt, die haben eine Homepage und da kann man, können sich alle Hilfe runterholen“ (IB, 10/11, 386-398)*

Diese Netzwerke und ihre Plattformtreffen sind dem Anschein nach unter den interviewten Praktikerinnen nicht sehr präsent, da sie weder von Leiterinnen noch Pädagoginnen oder Sonderkindergärtnerinnen erwähnt wurden.

### **8.1.9 Kategorie (i) Annahme des (Unterstützungs-) Angebotes**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Aufbau von Kooperation anfangs schwierig war, sich jedoch im Laufe der Zeit entwickelt hat und mittlerweile für die **Professionellen** selbstverständlich ist.

*„Am Anfang war das sicher für die Lehrer eine noch größere Umstellung als für uns Kindergartenpädagoginnen, weil wir eh schon in diese Richtung arbeiten aber die Lehrerinnen halt am Anfang, wie man so die ersten Kontakte so gehabt haben, vielleicht einmal einen Nachmittag so zusammen sitzen und einmal kennenlernen, wie arbeiten wir überhaupt und wie funktioniert das im Kindergarten, das war so ein vorsichtiges Herantasten, aber man kennt dann mit den Jahren, jetzt machen wir das doch schon einige Jahre, dass es einfach selbstverständlich schon angenommen wird und dass es ganz gut funktioniert und passt.“ (PC, 10, 343-350)*

*„Wir hatten sofort jemanden, die begeistert dabei gewesen ist, wir haben jemand wo es sehr langsam gewachsen.“ (IB, 12, 442-443)*

*„Das war zu Beginn sehr speziell ah für einige Pädagoginnen war das ah ein bisschen diese Barriere Schule Kindergarten es war ja doch ein cut [Englisch für: Schnitt] dazwischen ah es liegt immer an den handelnden Personen.“ (IB, 11, 430-432)*

Bei Fachtagungen und Schulungen wurden und werden nach wie vor Zeiten für Vernetzung eingeplant, die sich positiv auf den Beziehungsaufbau und die Kooperation auswirken. Daher gelingt die Vernetzung teilweise schon recht gut, wobei manche noch am Anfang stehen. Die Kooperationsbereitschaft und das Kooperationsausmaß hängen trotzdem von den handelnden Personen ab. Es kann allerdings festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit größtenteils sehr gut funktioniert, trotz manch anfänglicher Skepsis.

*„Natürlich gibt es die einen oder anderen Häuser, die sind auf einer Skala von 1-10 beim ersten/zweiten Schritt und manche, die sind wirklich schon also wo ich sage top“ (IA, 12, 481-482)*

*„Dieses vernetzen der Leiterinnen und der Pädagoginnen bei den Sprengelbesprechungen und das waren in den letzten Jahren auch die Fachtage und diese ah BESK Einschulungen, wo immer wieder Zeiten eingeplant werden, sich auszutauschen da merkt man, wenn wenn jemand schon auf Stufe 10 ist und schon sehr gute Erfahrungen hat, wie die anderen so ganz hellhörig werden und sich dann auch auf den Weg machen.“ (IA, 12, 482-487)*

Im Großen und Ganzen werden Kooperationsangebote gern angenommen und gut bewertet. Besonders die Angebotsvielfalt sowie der gegenseitig willkommene Besuch erhalten positive Resonanz.

*„Wenn man einander wirklich mit offenen Armen entgegen kommt, also, das ist bei uns wirklich so, das ist eine freundschaftliche Beziehung zueinander, an der man viel arbeiten muss, an der man eben wirklich mit Respekt und mit Toleranz und mit Offenheit, dann ist vieles möglich.“ (LA, 13, 489-492)*

*„Es sind alle hochmotiviert, wir werden auch immer, also auf Gegenseitigkeit beruht das, sehr, sehr willkommen heißen. Es wird für uns immer ist etwas vorbereitet und umgekehrt. Also, wir fühlen uns sehr wohl.“ (LB, 14, 526-528)*

*„Also vom Kindergarten her hab ich den Eindruck, dass es sehr gerne in Anspruch genommen wird. Ich hab auch den Eindruck, dass die Schule sehr dankbar ist über Übergangsgespräche.“ (PB, 8, 256-258)*

*„Beim Angebot, wie das angenommen wird [...] diese Vielfalt [...] wird von der Schule zumindest, glaube ich, gut angenommen.“ (SA, 9, 322-328)*

*„Ich muss sagen auch mit den Pädagoginnen habe ich eigentlich sehr gute und positive Erfahrungen.“ (SB, 10, 345-346)*

Obwohl sich Kindergärten und Schulen zum Teil um eine intensive und enge Kooperation bemühen, stoßen sie an Grenzen. Leichter gelingt Kooperation, wenn der Kindergarten und die Schule zusammen in einem Gebäude untergebracht sind oder nahe beieinander liegen.

*„Die Schule bemüht sich da auch sehr und ah immer wieder, und ja es ist natürlich nicht jedes Monat und jede Woche da irgendetwas, weil das jeder ja arbeiten muss, aber grundsätzlich funktioniert das.“ (PC, 6, 168-188)*

*„Es ist natürlich leicht, wenn Schule und Kindergarten in einem Gebäude sind.“ (IB, 12, 445-446)*

Für **Eltern** ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule größtenteils selbstverständlich und gehört dazu. Auch Kooperationsangebote zwischen Kindergarten und Eltern werden gut angenommen. Offenheit und Wertschätzung dieses (Unterstützungs-) Angebotes überwiegt gegenüber der vereinzelt geäußerten Skepsis. Besonders gut werden Angebote zur Schulvorbereitung, wie etwa Lernstationen im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr angenommen. Manche Eltern wünschen diese plakative Vorbereitung geradezu. Auch der Elternabend für Eltern von Kindern im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wird mit Freude erwartet. Eltern, die ein Übergangsgespräch miterlebt haben, waren dankbar, dass sich so viele Menschen um ihr Kind kümmern und sie im Übergang gut beraten und unterstützt wurden. Ihre Sorgen und Ängste wurden ernst genommen und konnten oftmals im Übergangsgespräch reduziert werden. Somit kann festgehalten werden, dass das Übergangsgespräch gut angenommen und durchwegs positiv erlebt wird. Das Übergangsportfolio mit dem persönlichen Brief wird ebenfalls gut angenommen und hat einen beruhigenden und erfreulichen Charakter.

*„Die Eltern sich dann immer sehr bedanken, dass sich so viele Menschen Zeit nehmen, um wirklich gut hinzuschauen, was braucht mein Kind mit dieser Beeinträchtigung, damit es gut gelingen kann.“ (IA, 10, 386-389)*

*„Das Übergangsgespräch das wird bei uns sehr sehr positiv erlebt und auch sehr gut angenommen sehr intensiv und doch auch das Übergangsportfolio und der Brief.“ (IA, 12, 459-460)*

*„Von den Eltern wird das eigentlich sehr gut angenommen. Ich glaube sie freuen sich darüber, dass der Kindergarten da viel übernimmt.“ (IB, 13, 475-477)*

*„Eltern schätzen das sehr, dass wir schon im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr viel kooperieren mit der Schule.“ (LB, 13, 493-495)*

*„Von den Eltern teilweise sehr sehr skeptisch.“ (SB, 10, 340-341)*

*„Bei Eltern kommt es gut an, wenn es gut vermittelt wird, wenn es, wenn man die Eltern gut aufklärt.“ (PB, 8, 260-261)*

Für **Kinder** macht „Vorschulkind sein“ Freude, sie sind stolz, neugierig und begeistert, wenn sie an Angeboten zur Schulvorbereitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr teilnehmen können. Sie lieben trotz mancher anfänglicher Skepsis die Lernwerkstatt und freuen sich darauf. Lediglich der kooperative Stationenbetrieb mit der Schule führte bei manchen Kindergartenkindern zu Angst und wurde daher eingestellt. Besonders der Schulbesuch wird positiv erlebt und gut angenommen. Im

Grunde sind Kinder offen und zugänglich für alle (Unterstützungs-) Angebote und haben diesbezüglich keine Schwierigkeiten.

*„Für die Kinder ist es überhaupt kein Thema.“ (IB, 12, 460)*

*„Also von den Kindern total gut, es gibt immer wieder welche, die am Anfang ein bisschen skeptisch sind natürlich, aber dann doch neugierig sind.“ (SC, 10, 325-326)*

*„Sehr positiv. Weil wenn ich da jetzt die Lernstationen hernehme, ah dass jedes Jahr aber verschiedene gemacht werden mit den Kindern im verpflichtenden Kindergartenjahr sie freuen sich irrsinnig darauf [...] und die Eltern dementsprechend auch.“ (LA, 10, 330-334)*

*„Die Lernwerkstatt [...] die Kinder lieben es.“ (LB, 3, 78-85)*

*„Das ist so, jetzt kommt sie dann so rund um die Weihnachtszeit, kommt sie hochhoffiziell, die Frau Direktor kommt vorbei, und zwar mit den Einladungen zur Schuleinschreibung, wo sie uns immer eine Geschichte mitbringt oder ein schönes Bilderbuch [...] und die Kinder freuen sich total, dass sie kommt.“ (LB, 6, 222-227)*

*„Für die Kinder ist es so ein, so eine Freude. [...] Sie freuen sich irrsinnig.“ (PA, 10, 299-306)*

*„Also von den Kindern durchwegs sehr positiv. Sie sind die Großen, sie machen besondere Dinge, es macht ihnen Spaß, sie haben Erfolgserlebnisse. Die Portfolioarbeit, auch in diesem Zusammenhang, ist ganz wichtig, auch das Übergangsportfolio. Ah das wird von den Kindern sehr gut angenommen.“ (SA, 9, 306-309)*

*„Von den Kindern werden sie eigentlich gut angenommen. Die sind da sehr offen und sehr zugänglich.“ (SB, 10, 340-341)*

## 8.2 Quantitative Datenergebnisse

Quantitative Daten, die durch Fragebögen erhoben und mittels des Programms „Microsoft Excel“ ausgewertet wurden, werden nun dargestellt. Es wird jede Frage, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist, individuell erörtert, wenn möglich graphisch dargestellt und letztlich beschrieben. Diese Beschreibung ist für den Schritt „Integration“ bedeutsam, da er quantitative Daten in qualitative Daten umwandelt, damit sie im nächsten Schritt mit den erhobenen qualitativen Daten verbunden und verglichen sowie für die Interpretation und Diskussion verwendet werden können.

### Frage 6: Wie bereiten Sie Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vor?

Diese offene Frage diente dazu herauszufinden, welche schulvorbereitenden Maßnahmen im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr vom Kindergarten angeboten werden. Befragte wurden gebeten, in einem freien Textfeld Stichworte zu nennen.



Abbildung 12: Antworten zur Frage "Wie bereiten Sie Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vor?"

Die Antworten ergaben, wie Abbildung 12 zeigt, dass es in einigen Kindergärten spezielle Vorschulprogramme, Materialien, Aktivitäten und Ausflüge für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr gibt und unterschiedliche Sozialformen, wie etwa individuelle Förderung, Förderung in der Kleingruppe oder alltagsintegrierte Förderung zum Tragen kommen. Eindeutig zu erkennen ist, dass die Lernwerkstatt die meist genannte Art der Schulvorbereitung ist.

**Frage 7: Bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung zusätzlich oder speziell auf die Schule vor?**

Bei dieser Frage gab es folgende drei Antwortmöglichkeiten: ja, nein, teilweise. Hier ging es in erster Linie darum herauszufinden, ob es eine zusätzliche Schulvorbereitung für Kinder mit einer Behinderung gibt bzw. zusätzliche Unterstützungen für diese Kinder angeboten werden.

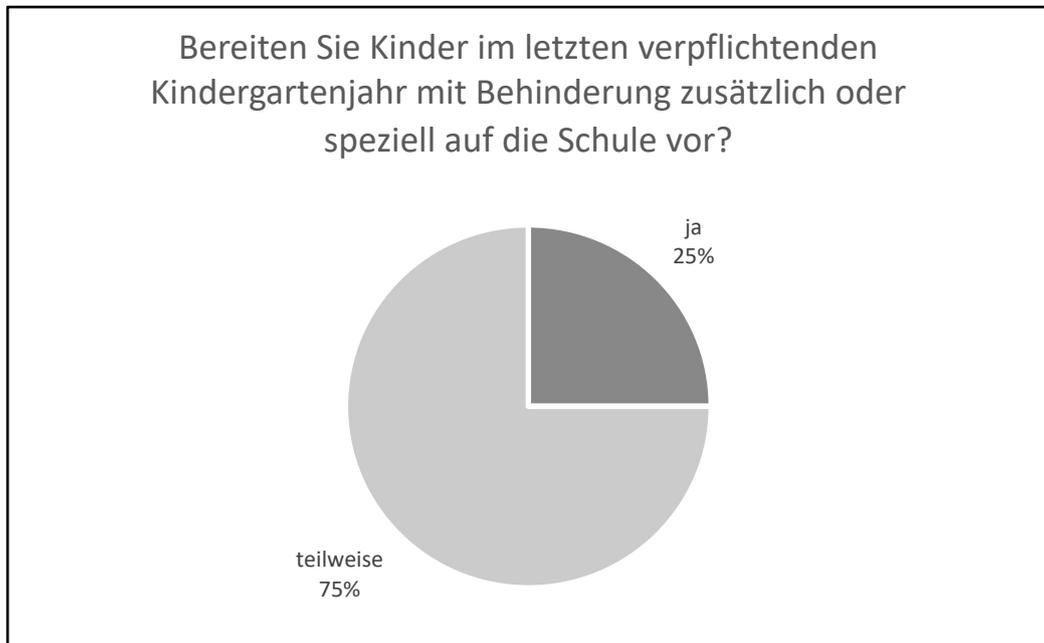


Abbildung 13: Antworten zur Frage „Bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung zusätzlich oder speziell auf die Schule vor?“

In allen befragten Kindergärten kann festgehalten werden, dass Kinder mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung bei der Vorbereitung auf die Schule in irgendeiner Form berücksichtigt werden. Die Antwort teilweise ist, wenn man die Frage 8 heranzieht, so zu verstehen, dass das Vorschulprogramm zwar für alle Kinder gleich ist, jedoch Kinder mit einer Behinderung spezielle Unterstützung zur Bewältigung erhalten bzw. Aufgaben darin entsprechend angepasst werden.

**Frage 8: Wie bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung auf die Schule vor?**

Hier wurde erfragt, wie und in welcher Form Kinder mit einer Behinderung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr auf die Schule vorbereitet werden. Dies war wiederum eine offene Frage, die es mit Stichpunkten zu beantworten galt.

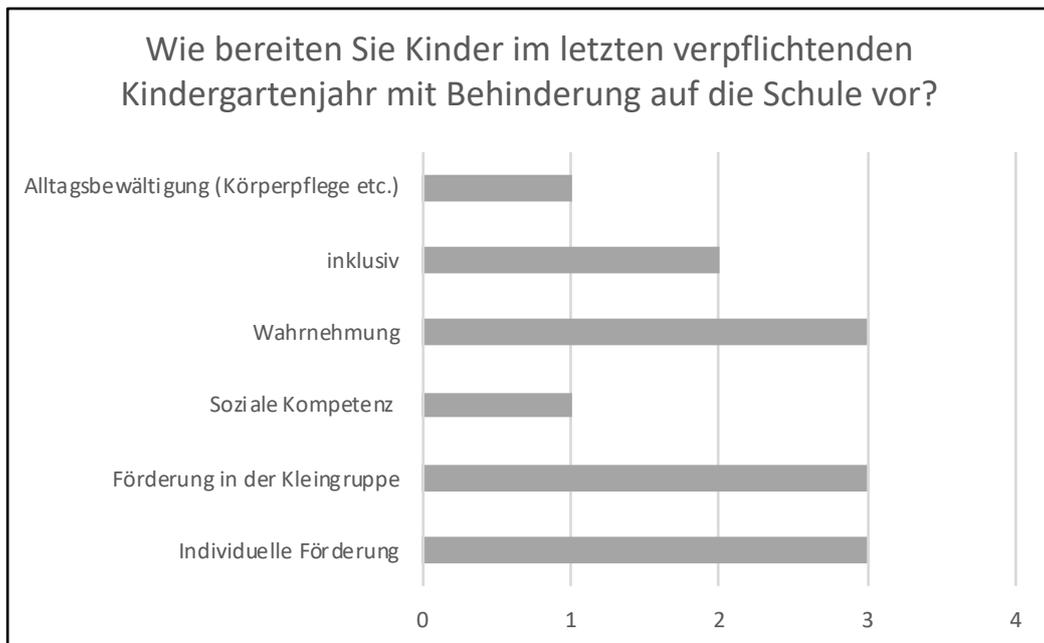


Abbildung 14: Antworten zur Frage „Wie bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit Behinderung auf die Schule vor?“

Der Auswertung kann entnommen werden, dass die Vorbereitung Alltagsbewältigung, den Bereich der Wahrnehmung sowie die Förderung von sozialen Kompetenzen beinhaltet. Die Schulvorbereitung hinsichtlich der Sensorik wird hierbei am häufigsten genannt. Als Formen der Schulvorbereitung wurden individuelle Förderung, Förderung in der Kleingruppe sowie inklusive Vorbereitung angeführt. Im Vergleich zur inklusiven Vorbereitungsform wurden individuelle Unterstützung und Hilfeleistung in einer Kleingruppe öfter erwähnt.

**Frage 11: Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?**

Mit dieser Frage wurde erhoben, wie oft das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ in Teambesprechungen behandelt wird.

Es gab drei Antwortmöglichkeiten: „Ja, das eine oder andere Mal“, „Ja, in regelmäßigen Abständen“, „Nein, überhaupt nicht“ sowie eine freie Zeile, um Raum für eine individuelle Antwort bereitzustellen.

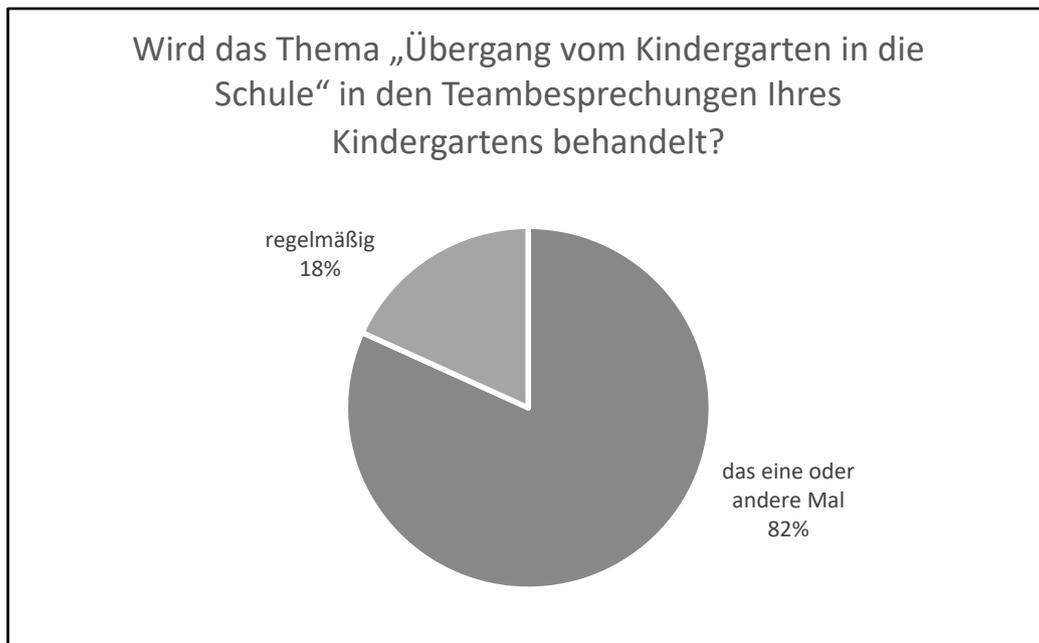


Abbildung 15: Antworten zur Frage "Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?"

Wie graphisch dargestellt, wurde der Übergang in Teambesprechungen zwar stets behandelt, aber es gaben nur 18% der Befragten an, dass dies in regelmäßigen Abständen erfolgt. Größtenteils wird das Thema in befragten Kindergärten *das eine oder andere Mal* besprochen.

**Frage 12: Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?**

Diese Frage ist komplementär zur Frage 11 und hatte denselben – halb offenen – Charakter.

Die Daten zeigen ein sehr ähnliches Verhältnis zur Auswertung der Frage 11. Hier geben 80% der Befragten an, dass das Thema: „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ *das eine oder andere Mal* in Teambesprechungen behandelt wurde. Daher kann folgende Aussage getroffen werden: „Behinderung“ hat keinen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit der Besprechung des Themas *Übergang* in Teamsitzungen in Kindergärten, der ausgewählten Stichprobe.

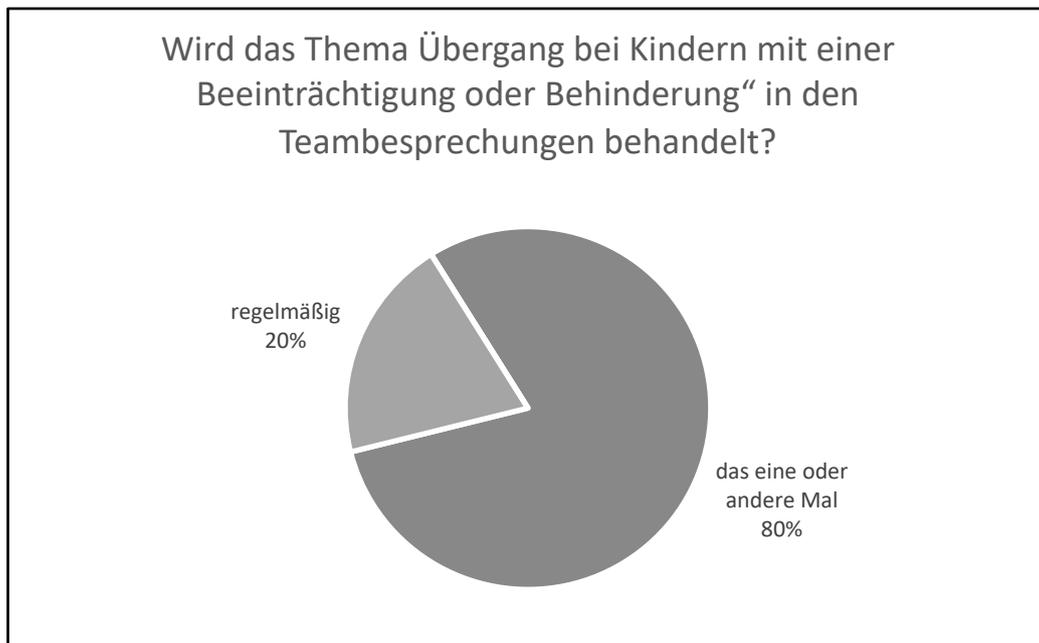


Abbildung 16: Antworten zur Frage "Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?"

**Frage 13: Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten?**

Diese geschlossene Frage diente dazu herauszufinden, ob pädagogisches Personal im Kindergarten Aus- bzw. Fortbildungen zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhält, sie in diesem Rahmen davon gehört oder keinerlei Informationen bzw. Kompetenzen dazu erworben haben.

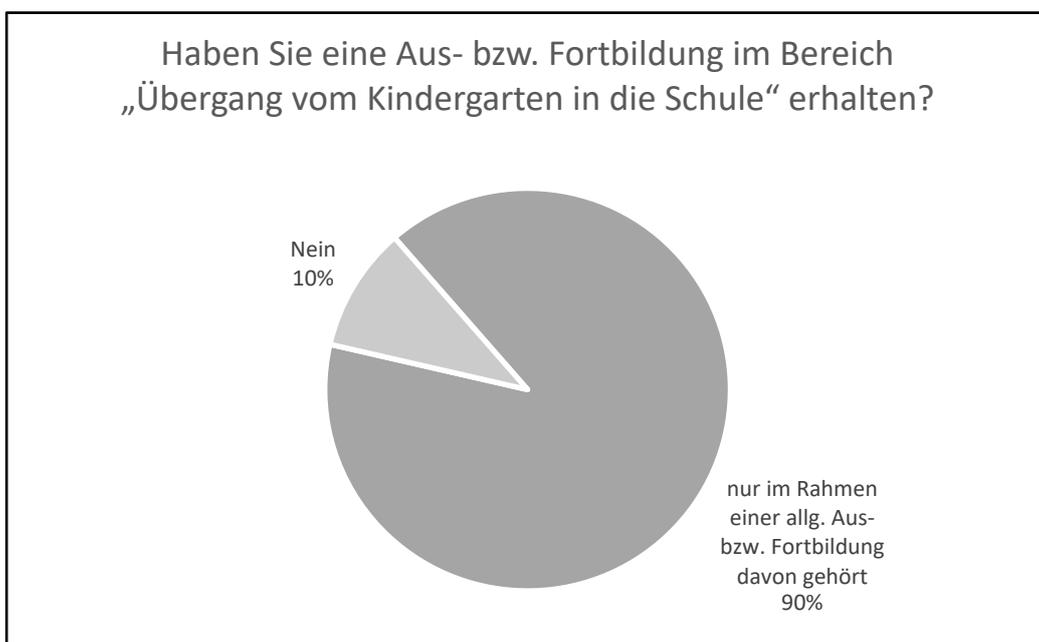


Abbildung 17: Antworten zur Frage "Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten?"

Erkennbar ist hier, dass keine der befragten Personen eine spezielle Aus- bzw. Fortbildung zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten hat, jedoch die meisten im Rahmen einer allgemeinen Aus- bzw. Fortbildung davon gehört haben.

**Frage 15: Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung“ erhalten?**

Auch bei dieser Frage ging es darum zu ermitteln, ob Pädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen oder die Kindergartenleitung eine Aus- bzw. Fortbildung zum Thema „Übergang von Kindergarten in die Schule“ erworben haben, diesmal jedoch spezifisch „bei Kindern mit Behinderung“. Es waren hier dieselben Antwortmöglichkeiten auswählbar wie bei der komplementären Frage 13.

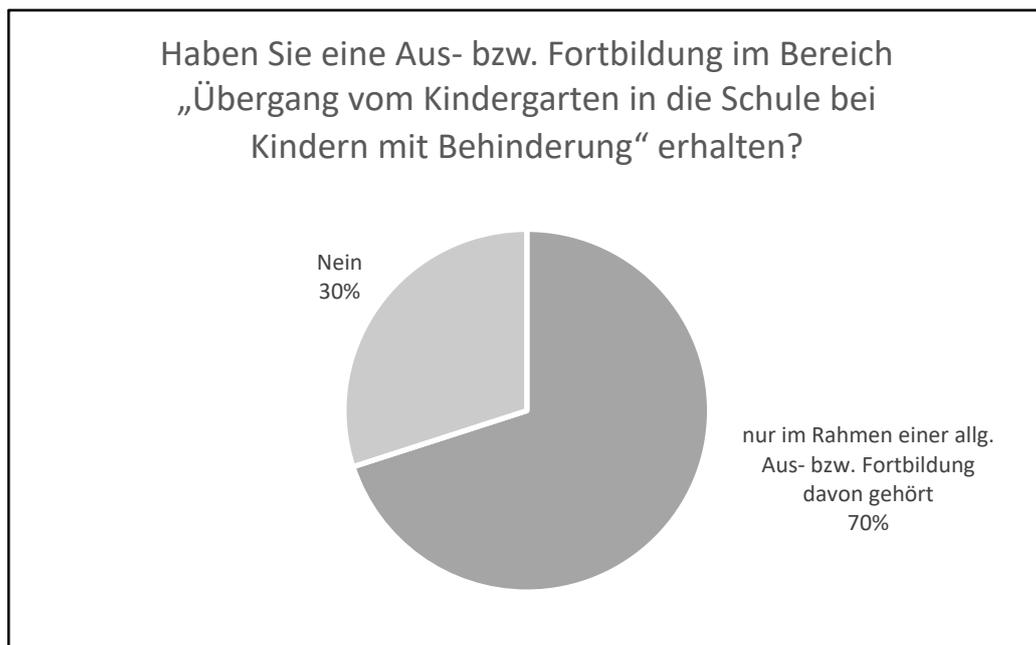


Abbildung 18: Antworten zur Frage "Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich 'Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung' erhalten?"

Diese Auswertung zeigt jedoch ein etwas anderes Bild. Es haben zwar auch hier keine der untersuchten Personen eine Aus- bzw. Fortbildung zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ erhalten, jedoch geben nur 2/3 der Befragten an, dass sie im Rahmen einer allgemeinen Aus- bzw. Fortbildung davon gehört haben. Somit kann festgehalten werden, dass das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ seltener in Aus- bzw. Fortbildungen, der Befragten behandelt wurde.

**Frage 17: Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule – pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wechseln, die Sie betreuen?**

Hier wurde ermittelt in welchem Umfang eine Zusammenarbeit mit der Schule erfolgt, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wechseln. Es handelt sich um eine geschlossene Frage mit folgenden 5 Antwortmöglichkeiten: „Ja, 1 Mal pro Jahr“, „Ja, mehrmals pro Jahr“, „Ja, 1 Mal pro Monat“, „Ja, mehrmals pro Monat“ und „Nein, es besteht keine Zusammenarbeit“.

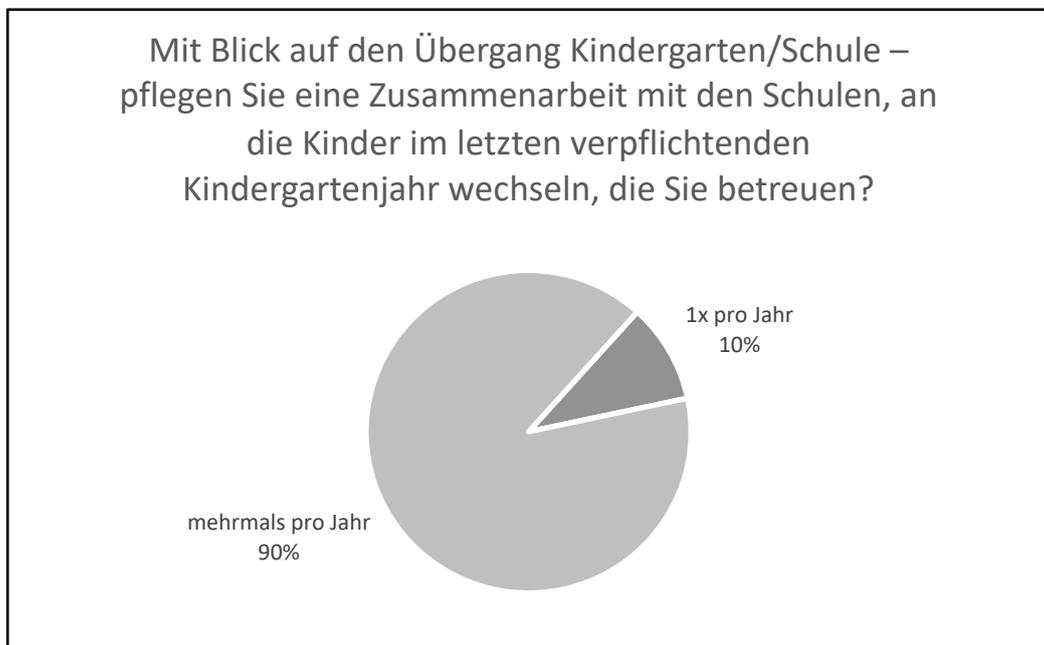


Abbildung 19: Antworten zur Frage "Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule – pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wechseln, die Sie betreuen?"

Wie aus dem Diagramm ersichtlich, pflegen etwa 90% der Befragten mehrmals pro Jahr die Zusammenarbeit mit der Schule und nur 10% geben an, 1 Mal pro Jahr Kontakt zu haben. Kooperation findet daher in den untersuchten Kindergärten immer statt, zumeist auch mehrmals pro Jahr.

**Frage 18: Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?**

Hier ging es darum zu erforschen, wann die Zusammenarbeit hinsichtlich des Übergangs mit der Schule in der Regel beginnt. Die Frage wurde halboffen gestellt, mit zwei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten – am Anfang des letzten Kindergartenjahres und im 2. Halbjahr des letzten Kindergartenjahres – und einer leeren Zeile, um individuelle Antworten zu ermöglichen.

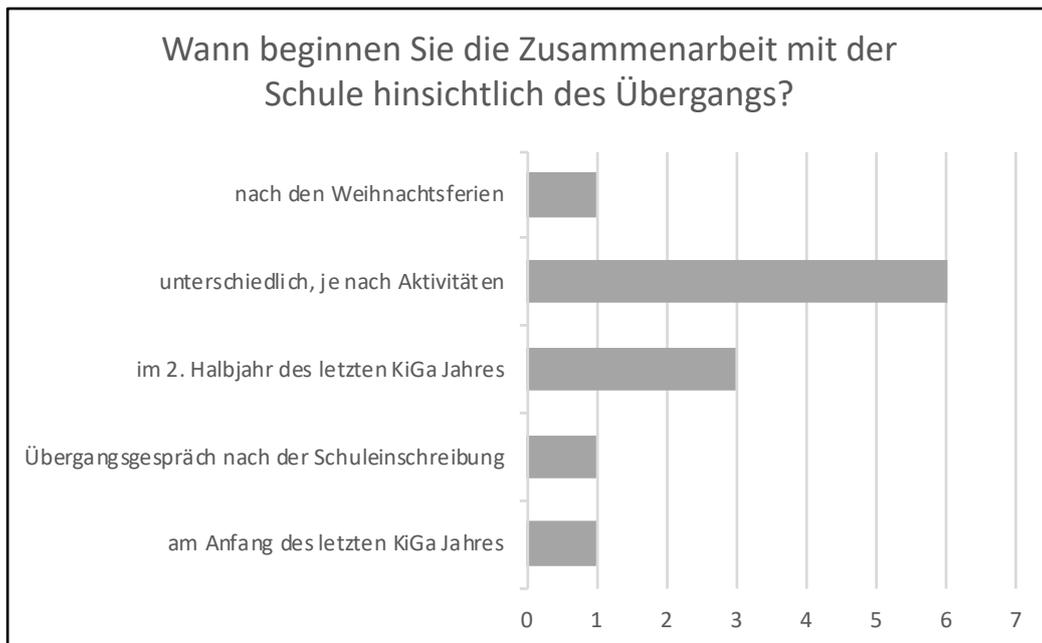


Abbildung 20: Antworten zur Frage "Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?"

Die Tabelle zeigt, dass die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht ausreichen, um den Kooperationsbeginn exakt mitzuteilen. Von den Befragten wurden daher in der freien Zeile drei zusätzliche Antworten hinzugefügt: „nach den Weihnachtsferien“, „unterschiedlich je nach Aktivität“ und „Übergangsgespräch nach der Schuleinschreibung“. Die meisten Nennungen erhielt die Antwort „unterschiedlich, je nach Aktivität“. Danach wurde „im 2. Halbjahr des letzten Kindergartenjahres“ am häufigsten genannt. Eindeutig ist jedoch, dass in keinem untersuchten Kindergarten die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs vor dem letzten verpflichtenden Kindergartenjahr beginnt.

**Frage 19: Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?**

Diese Frage diente dazu herauszufinden, wann die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs beendet wird. Es gab, wie auch bei der Frage 18, zwei vorgegebene Antworten „am Ende des letzten Kindergartenjahres“ und „im 2. Halbjahr des ersten Schuljahres“ – sowie eine freie Zeile, um zusätzliche Antworten zu ermöglichen.

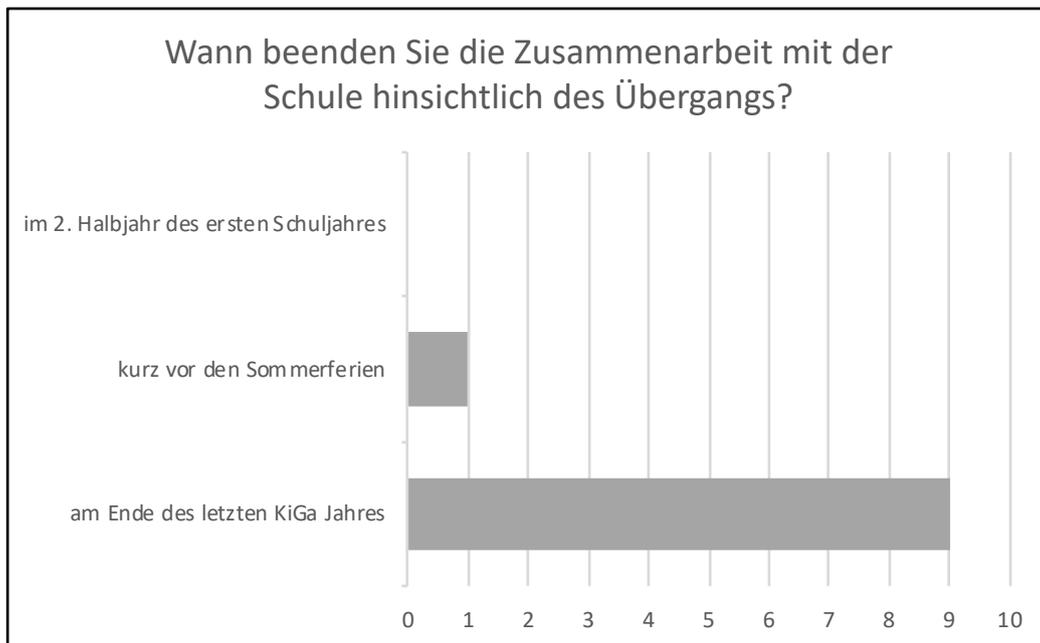


Abbildung 21: Antworten zur Frage "Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?"

Das Diagramm zeigt, dass fast alle Pädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen und Leiterinnen die Zusammenarbeit mit der Schule am Ende des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres beenden. Lediglich eine Person gab an, dass sie die Kooperation kurz vor den Sommerferien beendet, jedoch kann aus den Daten nicht entnommen werden inwieweit sich diese singuläre Antwort von den Antworten der restlichen Befragten unterscheidet. Es kann aber klar festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs bei den Befragten sich nicht über das letzte Kindergartenjahr hinaus erstreckt.

**Frage 20: Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule - pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung wechseln, die Sie betreuen?**

Als Komplementärfrage zur Frage 17, ging es hier speziell darum zu entdecken, in welchem Umfang eine Zusammenarbeit mit der Schule erfolgt, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung wechseln. Diese Frage, hatte dieselben Antwortmöglichkeiten wie Frage 17.

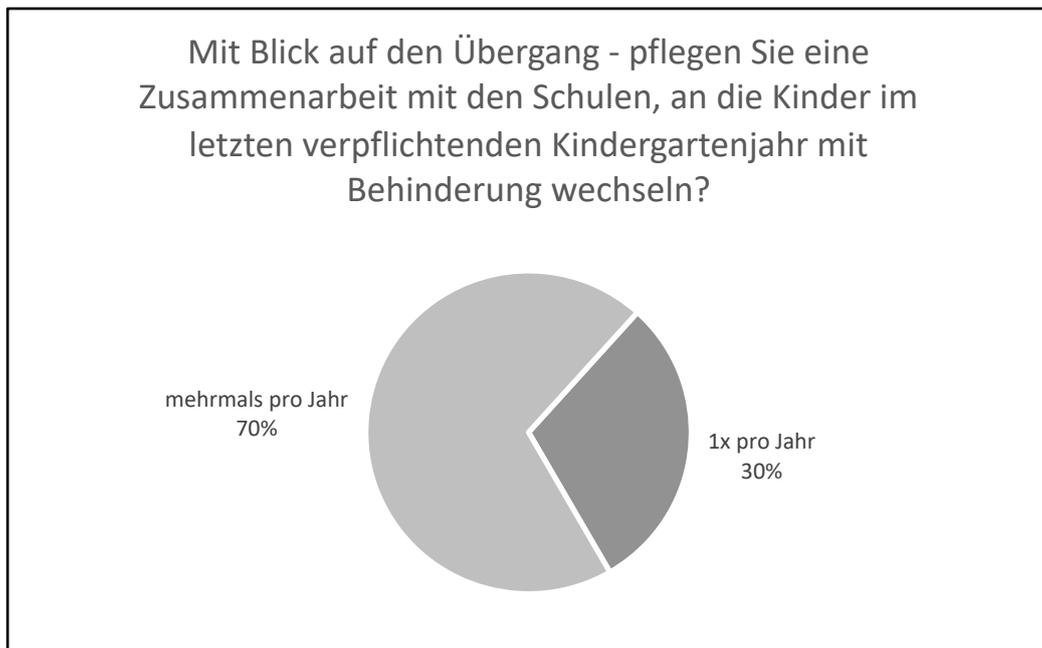


Abbildung 22: Antworten zur Frage "Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule - pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit Behinderung wechseln?"

Diese Graphik zeigt, dass rund 70% mehrmals pro Jahr und 30% 1 Mal pro Jahr die Kooperation mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit Behinderung wechseln, pflegen. Im Vergleich zur Komplementärfrage 17 ist auffallend, dass der Faktor „Behinderung“ einen Einfluss auf die Häufigkeit der Zusammenarbeit hat. Dieser wirkt sich dahingehend aus, dass bei Kindern mit Behinderung die Kooperation bei einem höheren Anteil der Befragten nur einmal pro Jahr stattfindet.

**Frage 21: Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung?**

Hier wurde nach dem Kooperationsbeginn mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung gefragt. Es waren die zwei Antworten „am Anfang des letzten Kindergartenjahres“ und „im 2. Halbjahr des letzten Kindergartenjahres“ zum Ankreuzen vorgedruckt und eine leere Zeile, um weitere freie Antworten zu geben.

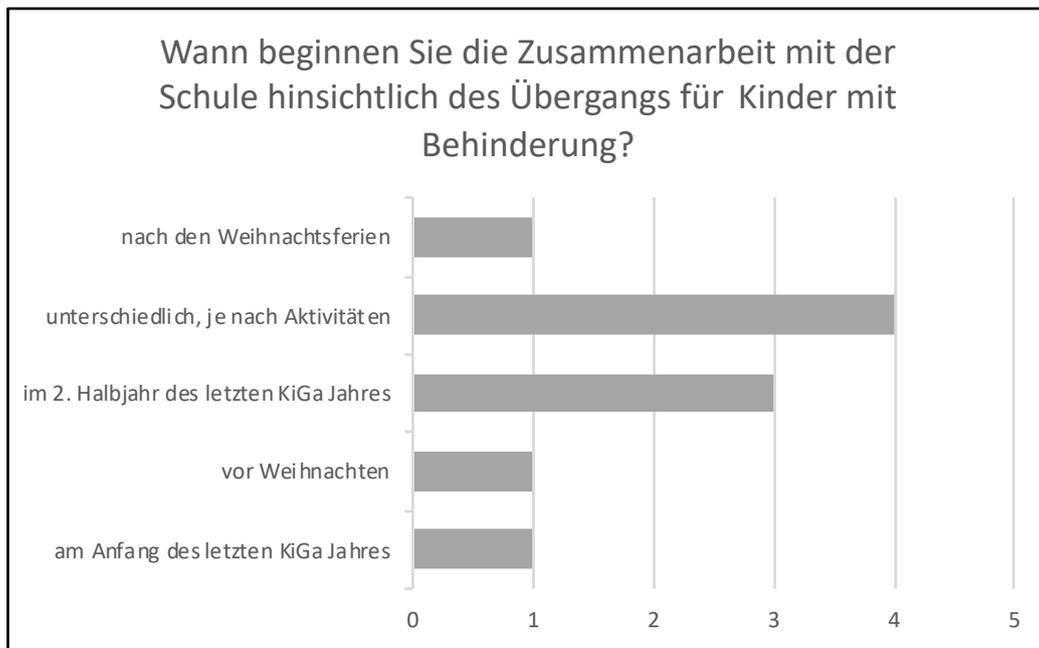


Abbildung 23: Antworten zur Frage "Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung?"

Auf den ersten Blick erkennbar ist, dass zusätzliche Antworten angegeben wurden und dabei die Antwort „unterschiedlich, je nach Aktivität“ am häufigsten genannt wurde. Dies korreliert mit der Komplementärfrage 18. Auffallend ist auch, dass die Zusammenarbeit sehr individuell aber eher nach Weihnachten bzw. im 2. Halbjahr des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres beginnt.

**Frage 22: Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung?**

Diese halboffene Frage hatte, wie ihre Komplementärfrage 19, Platz, um individuelle Antworten zu ermöglichen sowie die zwei vorgegebenen Antworten „am Ende des letzten Kindergartenjahres“ und „im 2. Halbjahr des ersten Schuljahres“. Hier ging es darum herauszufinden wann die Zusammenarbeit mit der Schule endet, hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit Behinderung.

Fast alle Befragten gaben an, dass die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Behinderung am Ende des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres endet. In Abbildung 24 ist auch ersichtlich, dass Kooperation nicht bis in die anfängliche Schulzeit hineinreicht. Eine Leiterin gab an, dass sie die Kooperation „kurz vor den Sommerferien“ beendet. Offenbar gibt es für diese Person einen Unterschied ihrer Antwort zur vorgegebenen Antwortmöglichkeit „am Ende des letzten Kindergartenjahres“. Wohin und inwiefern sich diese singuläre Antwort von den Antworten der restlichen Befragten unterscheidet, geht aus den Daten nicht hervor.

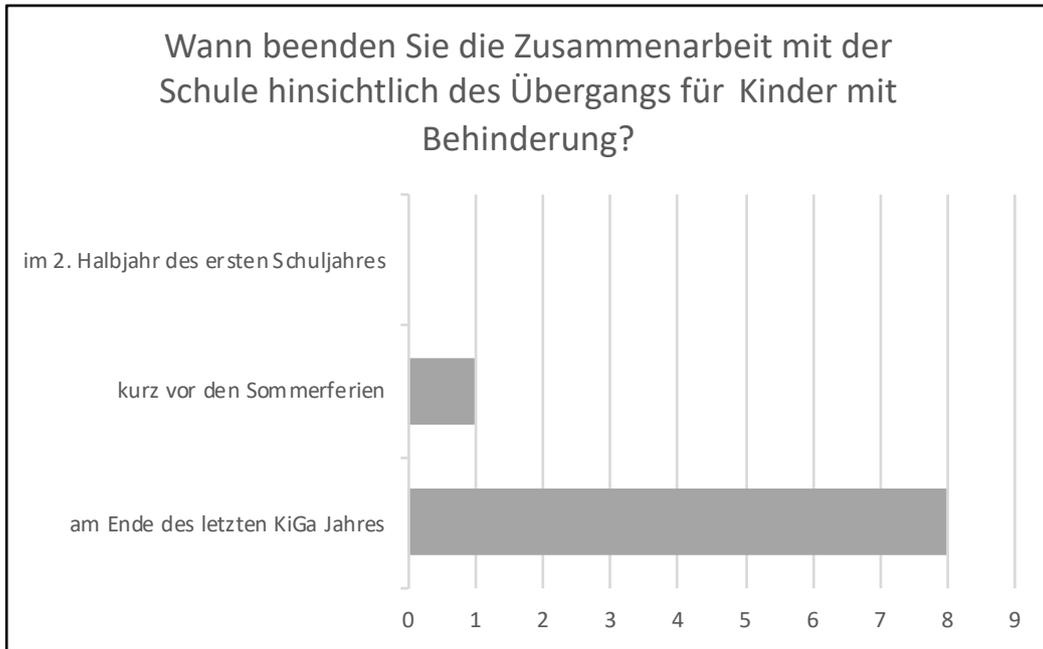


Abbildung 24: Antworten zur Frage "Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit Behinderung?"

### Frage 23: Woraus bestehen die Kooperationen hinsichtlich des Übergangs mit der Schule?

Hier galt es zu untersuchen, welche konkreten Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Schule hinsichtlich des Übergangs angeboten werden. Es gab eine Liste mit 11 Auswahlmöglichkeiten zur Beantwortung der Frage und zudem viel Platz für individuelle Antworten. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Mehrfachantworten bei dieser Frage möglich sind.

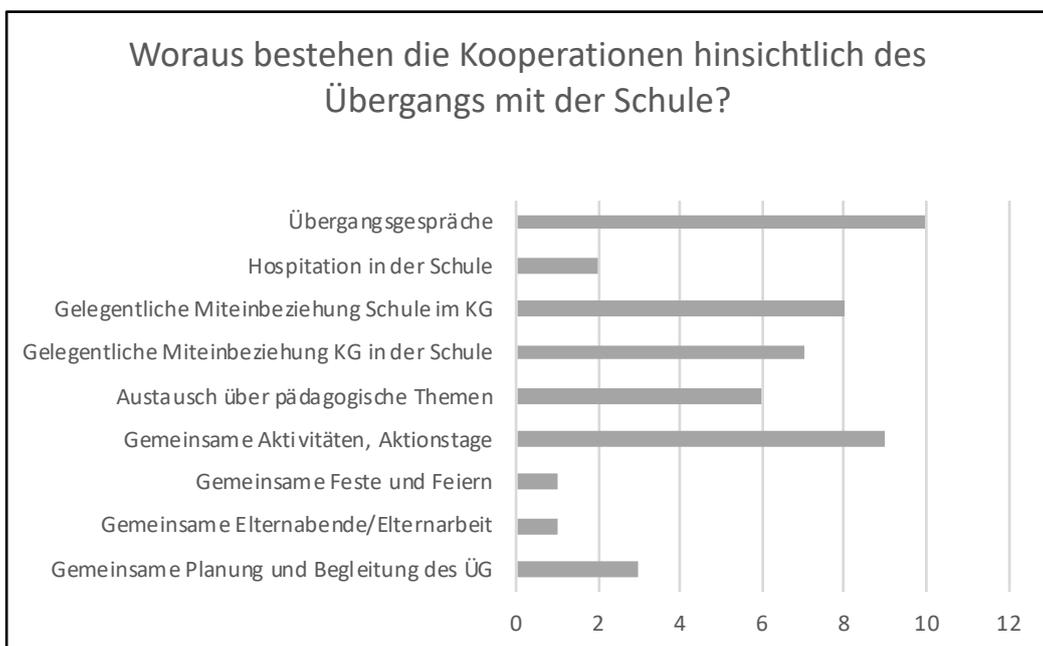


Abbildung 25: Antworten zur Frage "Woraus bestehen die Kooperationen hinsichtlich des Übergangs mit der Schule?"

Die Datenauswertung ergab, wie hier graphisch dargestellt, eine Bandbreite von Kooperationsformen, die von den Befragten markiert wurden. Das „Übergangsgespräch“ wurde als zusätzliche Antwort von den Pädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen und Leiterinnen angegeben und erhielt auch die meisten Nennungen. Häufig wurden auch „Gemeinsame Aktivitäten, Aktionstage“, die „Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder im Kindergarten“ und die „Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in der Schule“ sowie der „Austausch über pädagogische Themen“ erwähnt. Seltener aber doch wurde die „Gemeinsame Planung und Begleitung des Übergangs“ sowie die „Hospitation in der Schule“ genannt. Vereinzelt werden auch „Gemeinsame Feste und Feiern“ und „Gemeinsame Elternabende/Elternarbeit“ gemacht.

#### Frage 24: Existieren gemeinsame, schriftlich festgehaltene Kooperations- und Zielvereinbarungen?

Mit dieser Frage wurde versucht herauszufinden, ob gemeinsame, schriftlich festgehaltene Kooperations- und Zielvereinbarungen existieren, wie etwa ein Konzept, ein Kooperationskalender oder Ähnliches. Im Fragebogen war diese Frage eine geschlossene mit den folgenden 3 Antworten: Ja, Nein, Teilweise.

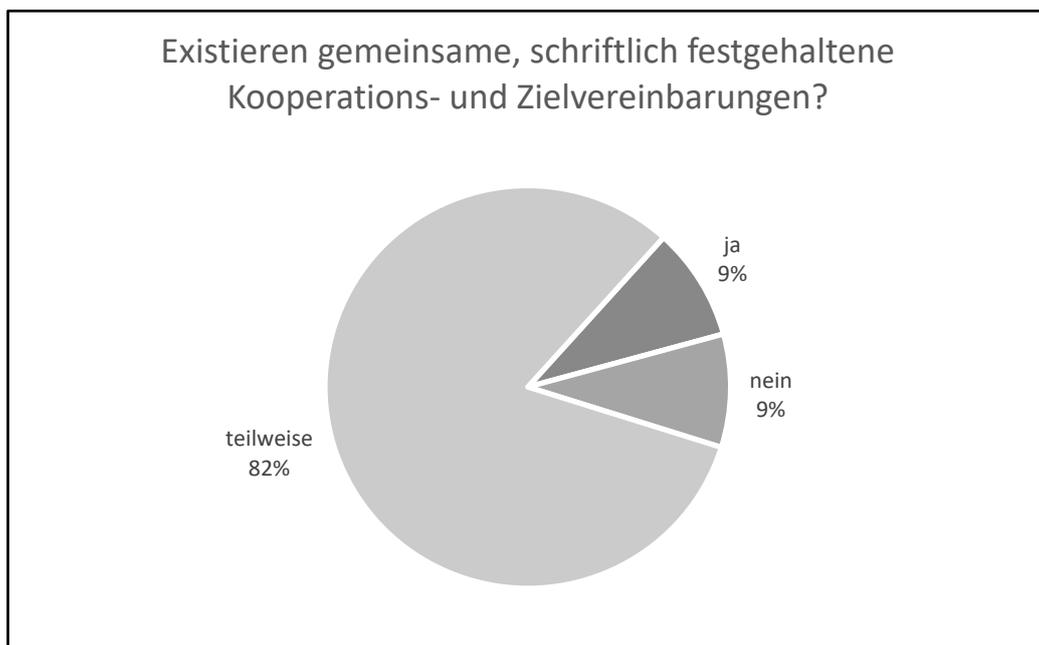


Abbildung 26: Antworten zur Frage "Existieren gemeinsame, schriftlich festgehaltene Kooperations- und Zielvereinbarungen?"

Die meisten befragten Personen gaben an, dass es solche Vereinbarungen teilweise gibt. Die Spalten Ja und Nein zu jeweils 9% im Diagramm kamen dadurch zustande, dass eine Pädagogin diese beiden Antworten ankreuzte.

**Frage 25: Wenn ja, welche gemeinsam schriftlich festgehaltenen Kooperations- und Zielvereinbarungen gibt es und zu welchen Themen?**

Um genauer zu ermitteln, welche gemeinsam schriftlich festgehaltenen Kooperations- und Zielvereinbarungen es gibt und zu welchen Themen es sie gibt wurde diese Frage angeführt. Wie anhand der Fragestellung erkennbar ist, handelte es sich um eine offene Frage, wobei die Befragten angehalten wurden, in Stichworten zu antworten.

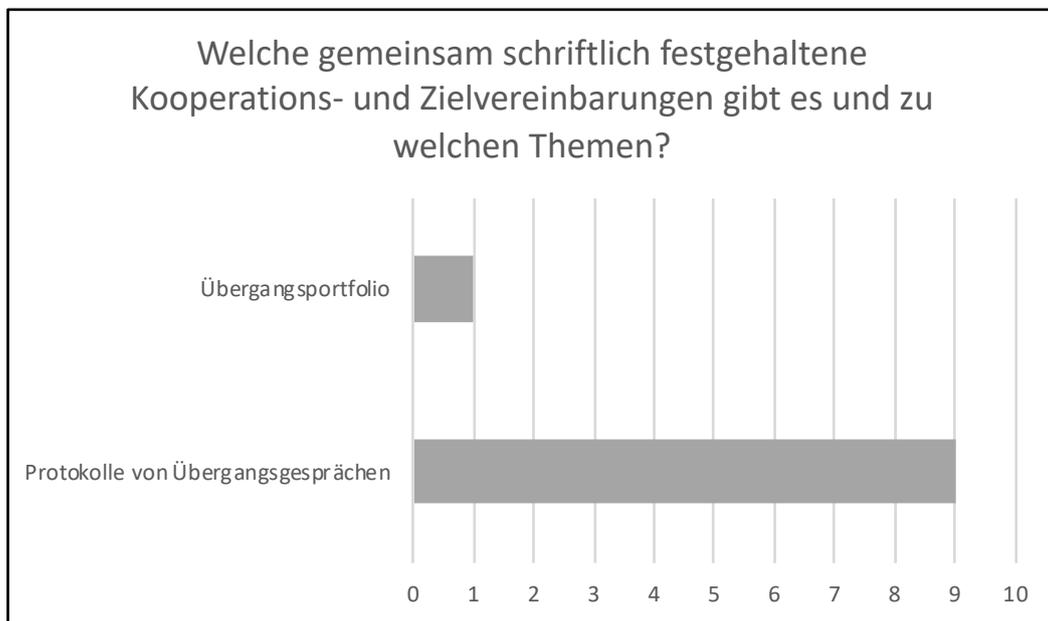


Abbildung 27: Antworten zur Frage "Welche gemeinsam schriftlich festgehaltenen Kooperations- und Zielvereinbarungen gibt es und zu welchen Themen?"

Die Graphik zeigt, dass nur zwei unterschiedliche Antworten niedergeschrieben wurden: „Übergangsportfolio“ und „Protokolle von Übergangsgesprächen“. Klar ersichtlich ist, dass gemeinsame schriftlich Kooperations- und Zielvereinbarungen hauptsächlich in Form eines Protokolls im Rahmen des Übergangsgesprächs festgehalten werden. Eine Nennung erhielt auch das „Übergangsportfolio“.

**Frage 26: Pflegen Sie für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung hinsichtlich des Übergangs eine zusätzliche, spezielle Zusammenarbeit mit der Schule?**

Hierbei ging es darum zu erschließen, ob es für Kinder mit Behinderung hinsichtlich des Übergangs eine zusätzliche oder spezielle Zusammenarbeit mit der Schule gibt. Diese Frage hatte die Antworten; Ja, Nein und Teilweise zur Auswahl.

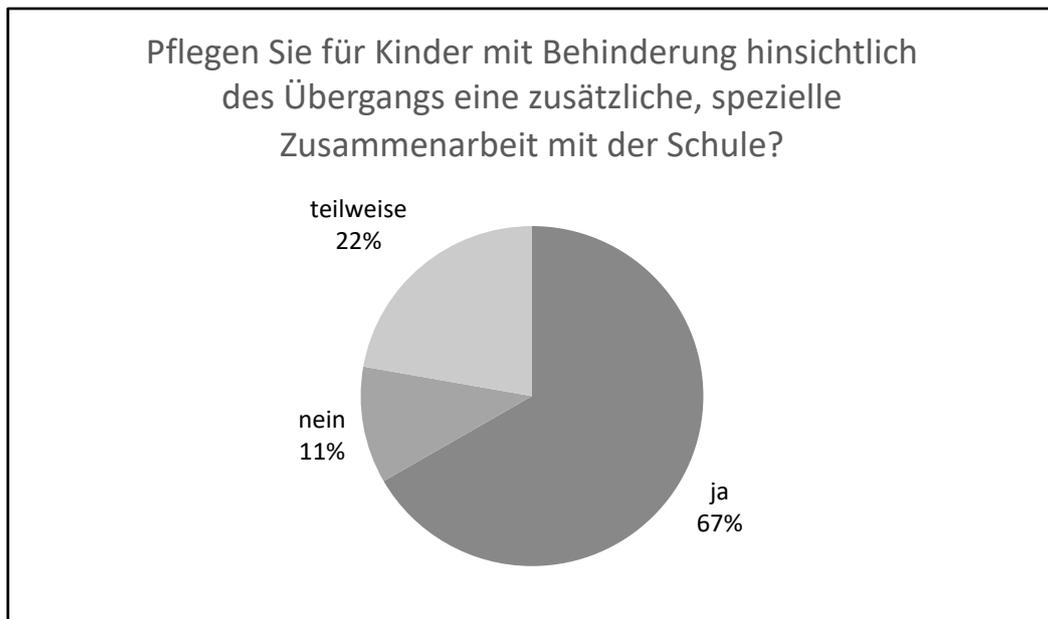


Abbildung 28: Antworten zur Frage "Pflegen Sie für Kinder mit Behinderung hinsichtlich des Übergangs eine zusätzliche, spezielle Zusammenarbeit mit der Schule?"

Die Datenauswertung ergab das voranstehende Diagramm. Es zeigt, dass etwa 90% der befragten Personen teilweise oder gänzlich eine zusätzliche oder spezielle Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit Behinderung pflegen und nur etwa 10% dies nicht tun.

**Frage 27: Wenn ja, woraus besteht diese zusätzliche, spezielle Kooperation mit der Schule für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung, die Sie betreuen, hinsichtlich des Übergangs?**

Diese Frage diente dazu aufzuzeigen, woraus die zusätzliche oder spezielle Kooperation mit der Schule für Kinder mit Behinderung hinsichtlich des Übergangs besteht. Die Pädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen und Leiterinnen konnten diese offene Frage mit Stichworten beantworten.

Eine graphische Darstellung ist an dieser Stelle nicht erforderlich, da alle Befragten das Übergangsgespräch oder andere zusätzliche Gespräche nannten. Es kann somit festgehalten werden, dass das (Übergangs-)Gespräch die einzige zusätzliche Kooperationsmaßnahme mit der Schule ist bei Kindern mit Behinderung.

**Frage 28: Gibt es beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung, die Sie betreuen, eine zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk, das Sie heranziehen können?**

Hier sollte erkundet werden, ob es beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung eine zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk gibt, das herangezogen

werden kann. Dieser halboffenen Frage waren drei zum Teil zu ergänzenden Antwortmöglichkeiten zugeordnet: „Nein, so etwas gibt es nicht“, „Ja, \_\_\_\_\_“ und „Zum Teil, \_\_\_\_\_“.

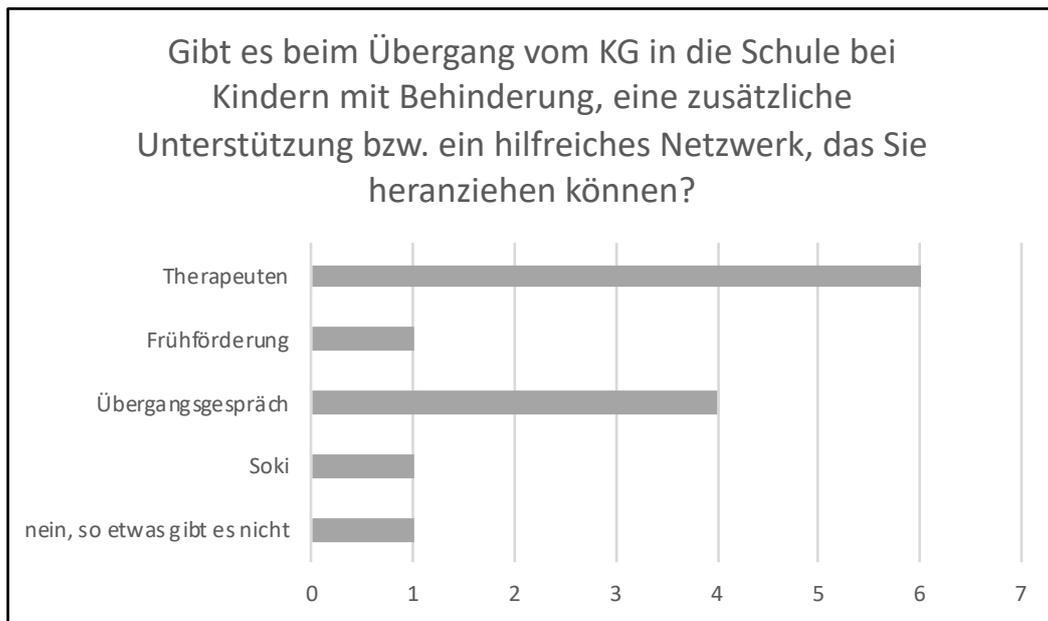


Abbildung 29: Antworten zur Frage " Gibt es beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung eine zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk, das Sie heranziehen können?"

Die Tabelle zeigt, dass es größtenteils eine zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk gibt. Es besteht, den Antworten der Befragten nach, aus Therapeuten, dem Übergangsgespräch, der Frühförderung und den Sonderkindergartenpädagoginnen. Es ist zudem ersichtlich, dass die Therapeuten am häufigsten angeführt wurden und an zweiter Stelle das Übergangsgespräch. Die Tatsache, dass das Übergangsgespräch hier ebenfalls mehrmals genannt wurde verstärkt die Aussage der Frage 27: Es kann somit festgehalten werden, dass das (Übergangs-)Gespräch die einzige zusätzliche Kooperationsmaßnahme mit der Schule ist bei Kindern mit Behinderung.

**Frage 29: Von wem wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ihrer Meinung nach gerne angenommen?**

Von wem die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule gerne angenommen wird, wurde bei dieser Frage ermittelt. Im Fragebogen gab es dazu folgende drei vorgedruckte Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen: „Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr“, „Eltern oder Erziehungsberechtigte“ und „Lehrerinnen und Lehrer“. Es wurde ebenfalls genügend Platz für Zusatzantworten geboten.

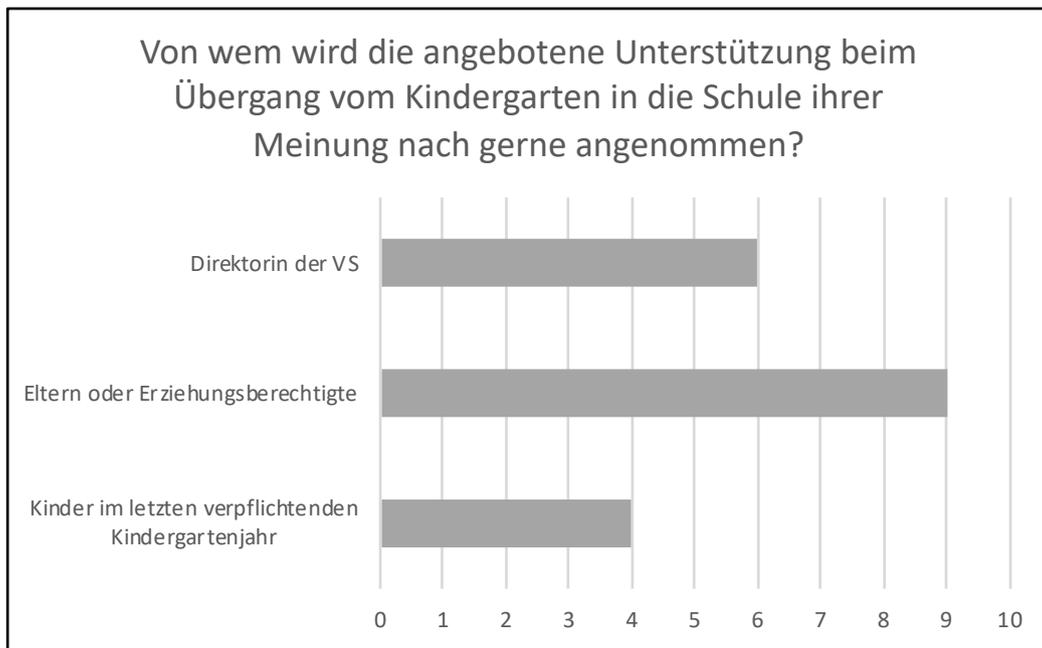


Abbildung 30: Antworten zur Frage Von wem wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ihrer Meinung nach gerne angenommen?"

Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule von folgenden drei Personengruppen gerne angenommen wird: (1) Direktorin der VS, (2) Eltern oder Erziehungsberechtigte, (3) Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr. Die häufigste Antwort war die bereits vorgegebene Gruppe (2). Danach folgt die Gruppe (1), die von den Befragten selbst angegeben wurde. Erkennbar ist auch, dass die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr hier am wenigsten oft genannt wurden.

**Frage 30: In welcher Form wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule angenommen?**

Diese Frage ging der Art und Weise nach, wie die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule angenommen wird. Die Pädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen und Leiterinnen wurden ersucht, in einem leeren Kästchen ihre Antworten stichwortartig zu formulieren.

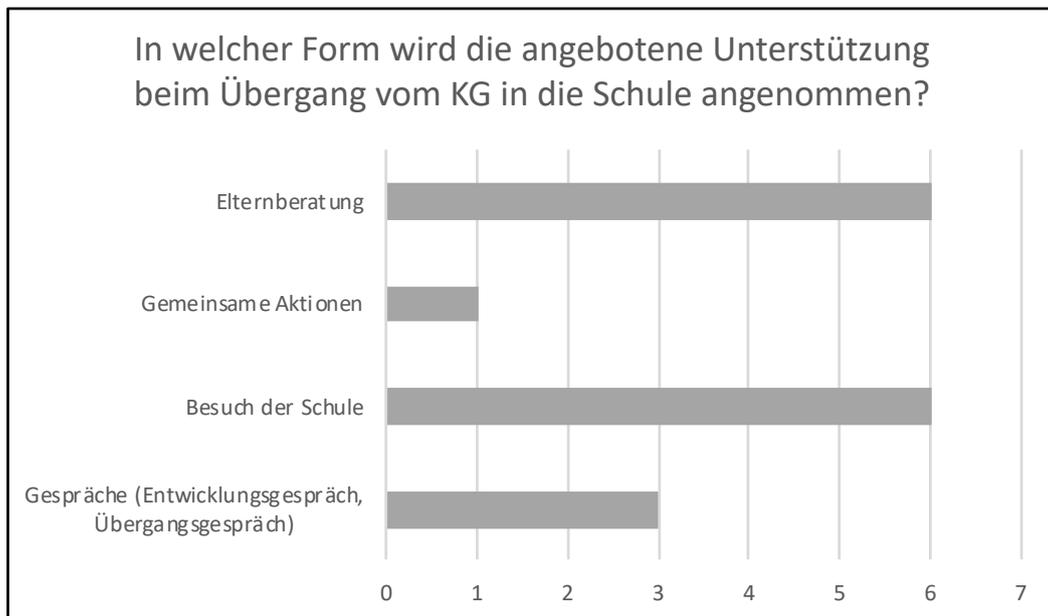


Abbildung 31: Antworten zur Frage "In welcher Form wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule angenommen?"

Die Auswertung der Daten ergab vier Bereiche, die die von den Befragten genannten Stichpunkte zusammenfassen. Angegeben wurde, dass die „Elternberatung“ sowie der „Besuch in der Schule“ die meist angenommenen Formen der Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule sind. Ersichtlich ist auch, dass „Gespräche – Entwicklungsgespräche und Übergangsgespräche“ – hier die zweit meisten Nennungen bekommen hat. „Gemeinsame Aktionen“ werden von einer Person als Art der angebotenen Unterstützung erwähnt, die beim Übergang vom Kindergarten in die Schule angenommen wird.

Die folgenden Fragen waren explizit für die Leitung des Kindergartens auszufüllen und dem allgemeinen Fragebogen angehängt.

**Frage 36: Die Vorbereitung der Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule ist in Ihrem Kindergarten typischerweise...**

Diese Frage, die als zu ergänzende Aussage formuliert wurde, diente dazu herauszufinden, wie die Vorbereitung der Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule im Kindergarten typischerweise verläuft. Es waren folgende drei Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vorgegeben: „Für jedes Kind gleich (keine individuelle Anpassung), „Für jedes Kind generell ähnlich (mit einigen individuellen Anpassungen)“ und „Für jedes Kind unterschiedlich (individuell für jedes Kind entwickelt)“ und eine freie Zeile, um ggf. eine eigene Antwort zu ermöglichen.

Ein Diagramm ist hier nicht erforderlich, da alle befragten Leiterinnen nachstehende Antwortmöglichkeit wählten: „Für jedes Kind generell ähnlich (mit einigen individuellen Anpassungen)“

**Frage 37: Die Vorbereitung der Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule ist in Ihrem Kindergarten typischerweise...**

Diese Komplementärfrage zur Vorangegangenen, die ebenfalls als Aussage formuliert wurde, hatte den Fokus auf die Vorbereitung der Kinder mit Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule. Es galt zu erörtern, wie dieser Fokus im Kindergarten typischerweise aufgegriffen wird. Folgende Antwortmöglichkeiten waren für Leiterinnen auswählbar: „gleich wie die Vorbereitung von Kindern ohne eine Beeinträchtigung oder Behinderung“, „ähnlich wie die Vorbereitung von Kindern ohne eine Beeinträchtigung oder Behinderung (mit einigen Anpassungen)“ oder „für jedes Kind mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung individuell entwickelt“. Zudem gab es eine freie Zeile, um eine individuelle Antwort zu geben.



Abbildung 32: Antworten zur Frage "Die Vorbereitung der Kinder mit Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule ist in Ihrem Kindergarten typischerweise..."

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass es unterschiedliche Arten der Vorbereitung von Kindern mit Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule gibt. Es wurden jeweils gleich häufig drei Antworten genannt, wobei zwei davon nämlich – „ähnlich wie die Vorbereitung von Kindern ohne eine Beeinträchtigung oder Behinderung (mit einigen Anpassungen)“ und „für jedes Kind mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung individuell entwickelt“ – aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stammen und eine ergänzend hinzugefügt wurde. Sie lautet: „im Sinne der

Inklusion gleich, mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (z.B. bei Lernwerkstatt) – je nach Entwicklungsstand des Kindes“.

Die nachstehenden beiden Fragen, **Frage 40: Haben Pädagoginnen und Pädagogen Ihres Kindergartens eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten?** und **Frage 41: Haben Pädagoginnen und Pädagogen Ihres Kindergartens eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung“ erhalten?** wurden vom Leitungspersonal der Kindergärten gesammelt mit „Nein“ beantwortet, weshalb eine graphische Darstellung wertlos ist. Festgehalten werden kann jedoch, dass pädagogisches Personal in allen befragten Kindergärten keine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ oder „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ erhalten hat.

**Frage 42: Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene den Kontakt und die Zusammenarbeit?**

Diese letzte relevante Frage diente dazu herauszufinden, auf welchen Ebenen bzw. welche Personen den Kontakt und die Zusammenarbeit hinsichtlich der Bildungspartnerschaft Kindergarten/Schule pflegen. Es war ein halboffene Frage, mit einerseits vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und andererseits Platz für zusätzliche Antworten in jeweils zwei Spalten – eine für die Beteiligten des Kindergartens und eine für die Personen, die seitens der Schule den Kontakt pflegen.

Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene den Kontakt und die Zusammenarbeit?	
Kindergarten	Schule
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindergartenleitung</li> <li>• Kindergartenpädagoginnen</li> <li>• Sonderkindergartenpädagoginnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung</li> <li>• Lehrerinnen</li> </ul>

Abbildung 33: Antworten zur Frage "Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene den Kontakt und die Zusammenarbeit?"

Alle befragten Leiterinnen wählten die gleichen Antworten aus. Aus dem Kindergarten sind es die Kindergartenleitung, die Kindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen, die mit der Schule kooperieren. Seitens der Schule sind es die Schulleitung und Lehrerinnen, die den Kontakt und die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten pflegen.

### **8.3 Integration**

In diesem Teil der Arbeit werden die Beschreibungen der quantitativen Datenanalyse mit den erhobenen qualitativen Daten verbunden und verglichen. Es ist dieser Abschnitt, der den Kern bzw. den Wert der „Mixed-Methods“ Methode ausmacht. Er ermöglicht einen tieferen Einblick in die Thematik als das bloße Zusammentragen von quantitativen und qualitativen Daten bewirkt. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 220). Im Fall dieses „Convergent Designs“ soll durch die Verknüpfung beider Datensätze ein vollständiges Bild und aussagekräftige Resultate im Hinblick auf die Forschungsfrage erreicht werden. Konkret sind es die Ähnlichkeiten und Unterschiede der vorhin dargestellten Ergebnisse, die hier aufgezeigt und diskutiert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung von qualitativen und quantitativen Daten dieser Forschung überschneiden sich nicht alle Themen beider Datensätze.

#### **Konvergenzen und Divergenzen**

Quantitative und qualitative Daten konvergieren, wo die Ergebnisse der unterschiedlichen Datensätze ähnlich sind, und divergieren, wo die Ergebnisse der unterschiedlichen Datensätze differieren. Obwohl es möglich ist, dass Diskrepanzen auf methodologische Probleme der unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden zurückzuführen sind, können die dargelegten Ausführungen dieser für die Interpretation und Diskussion nicht unberücksichtigt bleiben.

##### **8.3.1 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Schulvorbereitung**

Aus den quantitativen Daten geht hervor, dass es in Kindergärten spezielle Vorschulprogramme, Materialien, Aktivitäten und Ausflüge für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr gibt und unterschiedliche Sozialformen, wie etwa individuelle Förderung oder Förderung in der Kleingruppe, zum Tragen kommen. Diese angegebenen Punkte konvergieren mit Aussagen der interviewten Personen, die ebenfalls erwähnten, dass es spezielle schulvorbereitende Maßnahmen, Material und Aktivitäten für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr gibt. Auch hier wurden die unterschiedlichen Betreuungsformen, d.h. Einzelbetreuung, Kleingruppenförderung oder die Förderung im kollektiven Setting, genannt. Eindeutig erkennbar war in der quantitativen Auswertung, dass die Lernwerkstatt die häufigste Art der Schulvorbereitung ist. Dies wurde auch in den Interviews immer wieder ausgedrückt.

Des Weiteren konvergent sind andere Formen der Schulvorbereitung, die in den Transkripten ersichtlich sind, wie etwa die Schulvorbereitung im Hintergrund und die gruppeninterne Schulvorbereitung, mit der genannten alltagsintegrierten Förderung aus dem Fragebogen.

Für Kinder mit Behinderung kann festgehalten werden, dass sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass sie bei schulvorbereitenden Maßnahmen berücksichtigt werden. Inwiefern sie berücksichtigt werden zeigt die quantitative Auswertung der Frage 37, die Folgendes schildert: „Die Vorbereitung der Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule ist in Ihrem Kindergarten typischerweise...“: „ähnlich wie die Vorbereitung von Kindern ohne eine Beeinträchtigung oder Behinderung (mit einigen Anpassungen), „für jedes Kind mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung individuell entwickelt“ und „im Sinne der Inklusion gleich, mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (z.B. bei Lernwerkstatt) – je nach Entwicklungsstand des Kindes“. Ähnlich wird die Berücksichtigung dieser Kinder auch in den Interviews dargestellt, wo darauf hingewiesen wird, dass alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Vorbereitung teilnehmen sollen und es wichtig ist, eine inklusive Schulvorbereitung zu ermöglichen. So beschreibt eine Pädagogin die Schulvorbereitung für Kinder mit Behinderung folgendermaßen:

*„Die ist grundsätzlich ähnlich, sie dürfen da natürlich auch dabei sein. Und wir schauen auch, dass wir für alle Kinder einfach Stationen haben, damit sie auch Lernerfolge haben können, also das auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ (PC, 4, 120-122)*

Zwei weitere Pädagoginnen hingegen geben an, dass es keine zusätzliche Vorbereitung für diese Kinder gibt:

*„Na, das geschieht dann sozusagen in der Gruppe“ (LA, 4, 108-109),*

*„Nein es gibt (kein) zusätzliches Programm“ (PA, 5, 138).*

Diese Aussagen divergieren zum einen mit anderen Aussagen innerhalb der qualitativen Datenmenge und zum anderen mit den Angaben im quantitativen Teil der Forschung.

Kongruent ist jedoch der Aspekt der Individualisierung und Differenzierung in der Schulvorbereitung aus dem Fragebogen und den Interviews wie folgende Zitate zeigen:

*„Es wird, ahm, vielleicht manchmal einfach gestaltet, es wird einfach auf die Bedürfnisse draufgeschaut, es ist es gibt nicht eine Methode, und die wird für alle Kinder gültig gemacht, sondern es wird einfach geschaut, was braucht speziell dieses Kind“ (PB, 4, 124-127)*

*„Und ich weiß auch Lernwerkstätten, wo eigentlich ein Bereich oder zwei Stationen dabei sind, die wirklich für die Kinder mit diesen Behinderungen einfach da sind, damit sie genauso diese Erfolgserlebnisse haben [...] Weil Inklusion ist einfach wichtig.“ (IB, 2, 60-64)*

Form und Inhalte der Schulvorbereitung von Kindern mit Behinderung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wurden im Fragebogen mit „Alltagsbewältigung, Wahrnehmung und sozialen Kompetenzen“ sowie „individuelle Förderung, Förderung in der Kleingruppe und inklusiv“ beantwortet. Qualitative Daten beschreiben in den Kapiteln 9.1.4 und 9.1.7 diesbezüglich, dass

versucht wird, alle Entwicklungsbereiche wie etwa die Sinne, Konzentration, Feinmotorik und Mundmotorik abzudecken und manchmal gruppenübergreifend, in Kleingruppen oder Sozialgruppen zu verschiedenen Themen gearbeitet wird. Inhaltliche Ähnlichkeiten von beiden Datensätzen zur Schulvorbereitung von Kindern mit Behinderung sind konkret die Nennung von „sozialen Kompetenzen“ und der Bereich der „Wahrnehmung“. Abweichungen sind zum einen, die in der Antwort der Frage 8 genannte „Alltagsbewältigung“, die in den Interviews nicht vorkommt und zum anderen die Förderung der „emotionalen Stärke“ – Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen – die nur im qualitativen Datenteil beschrieben wurde.

### **8.3.2 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung**

Die Ergebnisse der quantitativen Datenerhebung stellen dar, dass keine der befragten Personen eine Aus- bzw. Fortbildung zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten hat (Frage 40), jedoch die meisten im Rahmen einer allgemeinen Aus- bzw. Fortbildung davon gehört haben (Frage 15). Dies deckt sich mit den Aussagen der Interviewten, die häufig beschreiben, dass sie in ihrer Ausbildung keine Kompetenzen zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule erworben haben, aber das Thema teilweise schon behandelt wurde:

*„In meiner Ausbildung, dazumal in der Kindergartenschule, nein das war damals überhaupt kein Thema.“ (PA, 1, 25-26),*

*„Teilweise, also es war sicher ein Teilbereich in der Ausbildung vorhanden.“ (SC, 1, 17-19)*

Sie geben auch an, dass es immer wieder Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Übergang gibt.

*„Also Weiterbildung ahm gibt es immer wieder, jetzt speziell zum Thema muss ich selber nachdenken, da hat es schon einmal was gegeben ah zum Thema Übergang in die Schule.“ (SA, 1, 23-24)*

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung wurde, trotz des präsenten Themas der Integration in der Ausbildung, nur am Rande behandelt:

*„...eher weniger, und wenn, dann nur so eher am Rande gestreift“. (SC, 1, 23)*

Dies stellt die qualitative Datenanalyse fest. Auch nicht eindeutig erkennbar ist, ob es in diesem Bereich Fort- und Weiterbildung gibt, da die Meinungen der Interviewten hier auseinandergehen:

*„Also speziell für Kinder mit Behinderungen, ich kenne es nicht. Ob es das jetzt gibt, weiß ich nicht. Ich kenne es nicht, und keine - ich habe keine spezielle Fortbildung für Kinder mit Behinderungen gemacht, die den Übergang jetzt besonders betreffen“ (SA, 2, 32-34),*

*„Ja wird auch eingegangen“ (IB, 9, 356).*

Die Auswertung der Frage 15 im quantitativen Teil der Arbeit zeigt, dass keine der untersuchten Personen eine Aus- bzw. Fortbildung zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung“ erhalten hat, aber sie im Rahmen einer allgemeinen Aus- bzw. Fortbildung davon gehört haben. Somit kann festgehalten werden, dass die Angaben, zum Thema Aus- Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des Übergangs vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung, beider Datensätze konvergent und hier keine Divergenzen erkennbar sind.

### **8.3.3 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Bildungspartnerschaft bzw. Kooperation**

Im Hinblick auf die Bildungspartnerschaft bzw. die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule sind die quantitativen und qualitativen Daten durchwegs konvergent. Aus beiden Datensätzen geht hervor, dass die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs zumeist mehrmals pro Jahr stattfindet. So gaben bei der Frage 17 etwa 90% der Befragten an, mehrmals pro Jahr die Zusammenarbeit mit der Schule zu pflegen. In den Interviews wurde dazu Folgendes beschrieben:

*„Ja, es geht jetzt meistens los jetzt also kurz vor der Schuleinschreibung [...] Also da ist schon ein- zweimal, dass wir uns sehen und treffen und dann ja bis zum Schulschluss wird es dann halt regelmäßiger und häufiger. Also da gehen wir sicher zwei- dreimal hinüber, und es kommen auch zwei- dreimal vielleicht Kinder. [...] zum Schluss, das mit dem Stationenbetrieb, also das ist eigentlich so ein Fixpunkt.“ (PC, 4, 190-201)*

*„Der Kontakt Schulkinder zu den Kindergartenkindern ist eigentlich vielfältig und mehrmals im Jahr.“ (LB, 3, 72-73)*

Es spiegeln sich diesbezüglich auch die vereinzelt Stimmen, dass die Kooperation nur ein Mal pro Jahr stattfindet:

*„Ah es ist wenig. Also ich finde, es ist sehr wenig. Wir werden eingeladen. [...] verbringen dann einen Vormittag in der Schule.“ (PA, 7, 199-201)*

Aus der quantitativen Datenauswertung dazu ist ersichtlich, dass nur 10% angeben, 1 Mal pro Jahr Kontakt zu haben.

Der Kooperationszeitraum wird in den Interviews sehr unterschiedlich geschildert. Es wird erwähnt, dass der Kindergarten im Übergang schon die Jahre vor dem letzten Kindergartenjahr, im Vorfeld, Kooperation pflegt (vgl. IB, 3, 96-97) und auch, dass der Beginn „kurz vor der Schuleinschreibung“ (PC, 4, 190-201) oder „im Advent“ stattfindet (PB, 3, 68-79). Das Ende der Zusammenarbeit, hinsichtlich des Übergangs wird nicht explizit erwähnt jedoch nennt eine Pädagogin, dass die Kooperationsmaßnahmen bis zum Schulschluss regelmäßiger und häufiger werden und zum Schluss der Stationenbetrieb gemacht wird. (vgl. PC, 4, 190-201) Die quantitativen Daten zeigen hinsichtlich des Kooperationsbeginns Folgendes an: „nach den Weihnachtsferien“, „unterschiedlich je nach Aktivität“ und „Übergangsgespräch nach der Schuleinschreibung“. Die meisten Nennungen erhielt die Antwort

„unterschiedlich, je nach Aktivität“. Danach wurde „im 2. Halbjahr des letzten Kindergartenjahres“ am häufigsten genannt. Hinsichtlich des Endes der Zusammenarbeit gaben fast alle Befragten „am Ende des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres“ an (lediglich eine Person gab an, dass sie die Kooperation kurz vor den Sommerferien beendet). Aussagen beider Datensätze liefern bezüglich des Beginnes der Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs somit Informationen, die eine Divergenz anzeigen. Konvergent ist jedoch das Ende der Zusammenarbeit, das sich nicht über das letzte Kindergartenjahr hinaus erstreckt.

Es wurden sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen eine Fülle an konkreten Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Schule hinsichtlich des Übergangs genannt. Aus der Graphik zu Frage 23 sind folgende Angebote entnommen: das „Übergangsgespräch“, „Gemeinsame Aktivitäten, Aktionstage“, die „Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder im Kindergarten“ und die „Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in der Schule“ sowie der „Austausch über pädagogische Themen“, die „Gemeinsame Planung und Begleitung des Übergangs“, die „Hospitation in der Schule“, „Gemeinsame Feste und Feiern“ und „Gemeinsame Elternabende/Elternarbeit“. In den Transkripten findet man Kooperationen wie etwa: „Gemeinsame Aktivitäten“, „Feste“, „Wandertag“, (vgl. IA, 5, 185-190) „gemeinsame Jause“, „gemeinsame Bewegungseinheiten“, „gegenseitige Wechselbesuche“ (vgl. IA, 7, 273-289), „Leseprojekte“, „gemeinsame Experimenttage“, „Spieletage“ (vgl. IB, 3, 97-98), „Nahtstellengespräche“ (vgl. LB, 9, 348). Zum Großteil sind Kooperationsmaßnahmen aus beiden Datensätzen kongruent, allerdings divergieren die Nennungen des „Übergangsgesprächs“, der „Gemeinsame Planung und Begleitung des Übergangs“ sowie „Gemeinsame Elternabende/Elternarbeit“ in den Fragebögen gegenüber den Inhalten der Interviews, die diese drei Punkte im Kontext Kooperation von Kindergarten und Schule im Übergang nicht aufgreifen.

Die Fragen 24 und 25, die nach Existenz und Inhalten gemeinsamer, schriftlich festgehaltener Kooperations- und Zielvereinbarungen fragen, erhielten überwiegend die Antwort „teilweise“ zum Vorhandensein solcher Vereinbarungen und als Art bzw. Inhalte wurden das „Übergangsportfolio“ und die „Protokolle von Übergangsgesprächen“ angegeben. In den qualitativen Daten wurden das Übergangsgespräch und das Übergangsportfolio auch erwähnt, aber hauptsächlich wurde das Konzept, welches am Anfang des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres erstellt werden muss, von Inspektorinnen angesprochen:

*„Ja es wird ein Konzept entwickelt für das letzte Kindergartenjahr. Das ist verpflichtend.“ (IB, 5, 176)*

oder

*„Manchmal gibt es auch Häuser, die Hauskonzepte entwickeln, wenn mehrere Gruppen sind, dass man sagt ok da gibt es aus jeder Gruppe einige Schulkinder, die werden zusammengefasst und es wird einfach hier auch ein Hauskonzept entwickelt, damit man alle Kinder daran teilhaben lassen kann.“ (IA, 7, 266-269)*

Hier lässt sich demnach eine starke Divergenz erkennen, da dieses verpflichtende Konzept in der quantitativen Datenauswertung gar nicht vorkommt.

Bei Kindern mit Behinderung ergab die quantitative Auswertung hinsichtlich der Kooperation Folgendes: 70% pflegen mehrmals pro Jahr und 30% nur 1 Mal pro Jahr die Kooperation mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wechseln. Wie bereits angemerkt, wirkt sich der Faktor „Behinderung“ auf die Zusammenarbeit dahingehend aus, dass ein höherer Anteil der Befragten angab, dass bei Kindern mit Behinderung die Kooperation nur einmal pro Jahr stattfindet. In den qualitativen Daten lässt sich hinsichtlich der Kooperation mit der Schule bei Kindern mit Behinderung nicht genau feststellen, wie oft diese stattfindet, in Abweichung zu regulären Kooperationsmaßnahmen. Erwähnt wird jedoch, dass die Zusammenarbeit meistens nur mit der lokalen Volksschule gepflegt wird und nur im Rahmen des Übergangsgesprächs mit dem SPZ kooperiert wird. (vgl. PA, 7, 220-222 und PC, 8, 265-268 und SC, 6, 201-203) Auch hinsichtlich des Beginns und des Endes der Zusammenarbeit mit der Schule bei Kindern mit Behinderung lassen sich in den Interviews keine expliziten Aussagen finden, die vom Zeitraum der regulären Kooperationsmaßnahmen abweichen.

Aus der Auswertung des Fragebogens geht hervor, dass 90% der Befragten angeben, teilweise oder zur Gänze eine zusätzliche oder spezielle Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit Behinderung pflegen und nur etwa 10% dies nicht tun. Die Antworten der darauf folgenden Frage zeigten, woraus die zusätzliche oder spezielle Kooperation mit der Schule für Kinder mit Behinderung hinsichtlich des Übergangs besteht: „Übergangsgespräch oder andere zusätzliche Gespräche“. Dies ist mit den Aussagen der interviewten Personen konvergent, wie folgende Passage zeigt:

*„Das Übergangsgespräch ist grundsätzlich eine Maßnahme, die gesetzt worden ist, damit einfach der Austausch zwischen Kindergarten und Schule offiziell und transparent gemacht werden kann. [...] das Übergangsgespräch kann man dann vorschlagen, wenn wir vom Kindergarten ah die Sorge haben, dieser Übertritt wird nicht ganz problemlos verlaufen, aufgrund einer Behinderung aufgrund einer Verhaltensbeeinträchtigung und so weiter.“ (SA, 6/7, 213-223)*

Wer auf welchen Ebenen bzw. welche Personen den Kontakt und die Zusammenarbeit hinsichtlich der Bildungspartnerschaft Kindergarten/Schule pflegen, untersuchte die Frage 42, die an Kindergartenleiterinnen im Rahmen der Befragung gestellt wurde. Die Auswertung ergab, dass aus dem

Kindergarten die Kindergartenleitung, die Kindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen, mit der Schule kooperieren und es seitens der Schule die Schulleitung und Lehrerinnen sind, die den Kontakt und die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten pflegen. Kongruent sind beide Datensätze, da auch in den Interviews beschrieben wird, dass sowohl auf der Leitungsebene als auch auf der Ebene der Pädagoginnen Kontakt und die Kooperation stattfindet. (vgl. IB, 3, 99-101 und IA, 7, 261-265)

Nur zum Teil ähnlich ist die in den quantitativen Daten genannte Zusammenarbeit der Sonderkindergartenpädagogin mit der Schule, da es diesbezüglich in den qualitativen Daten verschiedene Aussagen gibt:

*„Aber jetzt so wenn es eine Frage der Schule ist, [...] da habe ich noch nicht so eine gute Zusammenarbeit ahm erlebt, ja.“ (SA, 6, 192-194)*

*„Die Sonderkindergartenpädagogin ist [...] auch in der Kooperation mit der Schule mit dabei.“ (LB, 8, 299-307)*

#### **8.3.4 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich Annahme des (Unterstützungs-) Angebotes**

Im Bereich der Annahme des (Unterstützungs-)Angebotes kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Daten durchwegs konvergent sind. So wurden in beiden Datensätzen folgende Personengruppen genannt: Professionelles Personal (Direktorin der VS, Lehrerinnen), Eltern oder Erziehungsberechtigte und Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr. Zudem ähneln sich auch die konkreten (Unterstützungs-)Angebote, die beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, gerne angenommen werden. Aus dem Fragebogen sind dies die „Elternberatung“, der „Besuch in der Schule“, die „Gespräche – Entwicklungsgespräche und Übergangsgespräche“ sowie „Gemeinsame Aktionen“. Aus den Interviews können folgende Angebote erwähnt werden: „Übergangsgespräche“ (PB, 8, 256-258), „Schulbesuch“ (PA,10, 308-309) und „Gemeinsame Angebote“. (PC, 10, 343-367) Als divergierend kann angeführt werden, dass in den qualitativen Daten auch die „Lernwerkstatt“ (LB, 3, 78-85) und das „Übergangsportfolio“ (IA, 12, 459-460) als Maßnahmen genannt sind, die gerne angenommen werden. In den Fragebögen hingegen wurden diese Maßnahmen nicht angegeben.

#### **8.3.5 Konvergenzen und Divergenzen im Bereich zusätzliches Unterstützungsnetzwerk**

In den quantitativen Daten geht aus den Antworten zu Frage 28 hervor, dass es beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk gibt, das herangezogen werden kann. Es besteht den Nennungen nach aus Therapeuten, dem Übergangsgespräch, der Frühförderung und den Sonderkindergartenpädagoginnen. Die qualitativen Daten liefern dazu ähnliche Auskünfte. Es wird erwähnt, dass das Übergangsgespräch der

Rahmen ist, wo sich alle unterstützenden Personen, darunter der Kindergarten, die Schule, die Eltern, etc. zusammensetzen und daran arbeiten, dass der Übergang gut gelingt. (vgl. IA, 9/10, 329-410) Die Vernetzung mit den Therapeuten ist speziell für Pädagoginnen sehr wichtig, wie folgendes Zitat zeigt:

*„Mir ist es zum Beispiel wichtig, dass man sich mit Therapeuten schon austauscht [...], einfach um im letzten Kindergartenjahr vielleicht ja die Kinder besser zu fördern.“ (PB, 7, 209-212)*

Sonderkindergartenpädagoginnen sind ebenfalls eine wichtige Ressource des Unterstützungsnetzwerkes. Dies schildert eine Leiterin so:

*„Unsere Sonderkindergartenpädagogin ist ein fixer Teil im Pädagogen team. Also sie bringt sich mit ihrer speziellen Ausbildung ein. Sie ist Beraterin, also ich geh sicherlich ein- bis zweimal am Vormittag geh ich, tu ich: ‚Du, wann hast du Zeit?‘“. (LB, 8, 299-301)*

Eine Sonderkindergartenpädagogin nennt explizit die Frühförderung, wo im Einverständnis mit den Eltern bereits Vorinformationen mitgegeben werden können. (vgl. SD, 7, 246-248) Die interviewten Personen nennen jedoch noch weitere Teile des Unterstützungsnetzwerkes, die in den quantitativen Daten nicht angeführt wurden. Zum einen betrifft dies die Supervision, die Arbeitstreffen mit der Inspektorin, das Hinzuziehen von pädagogischen Beraterinnen und dem Trauma-Team, wenn notwendig. (vgl. SD, 7, 221-235) Zum anderen wurde im Bezirk B ein überregionales Kinder- und Jugendhilfsnetzwerk erwähnt, wo Kindergärten, Schulen, Therapeuten, Vereine und weitere Unterstützungsstellen sich zu Plattformveranstaltungen treffen, gegenseitig vorstellen und austauschen. Dieses Netzwerk verfügt auch über eine informative Homepage, die für jeden jederzeit abrufbar ist. (vgl. IB, 10/11, 386-398)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die überwiegende Anzahl der Angaben aus der qualitativen und quantitativen Datenerhebung konvergent sind. Dies verstärkt die übereinstimmenden Ergebnisse, die in diesem „Integration“-Schritt erarbeitet wurden, und trägt zur Validität der Resultate bei. Validierungsgefahren (Validity Threats) des „Convergent Design“, die Creswell & Plano Clark (2018) beschreiben, wurden prinzipiell beachtet und wenn möglich vermieden bzw. reduziert. (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 251)

„Kontradiktorische Konzepte bei den Datenerhebungsmethoden“ – als eine Gefahr – wurde gemindert, indem versucht wurde, die Interviewleitfäden und die Fragebögen inhaltlich einander anzupassen. Die Problematik der „ungleichen Datenmengen von quantitativen und qualitativen Daten“ wurde zwar berücksichtigt und im Punkt 7.1.1 näher erläutert, konnte jedoch aufgrund von Vorgaben der Studie nicht beeinflusst werden. Die Validierungsgefahr der „Vermischung von Datensätzen“ wurde reduziert, indem zuerst die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse und danach die Resultate der quantitativen Datenanalyse dargestellt wurden und erst in einem separaten Vorgehen der „Integration“-Schritt durchgeführt wurde, der sich an dem Beispiel von Siebert et al.

(2014) orientierte. Dadurch war es möglich, während der gesamten Datenauswertung die beiden Datensätze sichtbar getrennt voneinander zu halten. (vgl. Siebert et al. 2014 zit. nach Creswell/Plano Clark 2018, S. 251) Die letzte Schwierigkeit, die Creswell & Plano Clark (2018) bei der Validierung nennen, ist die „Berücksichtigung divergierender Ergebnisse“ (vgl. Creswell/Plano Clark 2018, S. 251). In dieser Auswertung wurden einige divergierende Punkte angeführt, die zumeist auf das Fehlen von Informationen im jeweils anderen Datensatz zurückzuführen sind. Eine genauere Betrachtung und Berücksichtigung relevanter Divergenzen erfolgt jedoch in der nachstehenden Interpretation und Diskussion.

## 9. Interpretation der Ergebnisse und Diskussion

An dieser Stelle werden nun die Resultate der Untersuchung mit der behandelten Theorie, der bisherigen Forschung zum Thema und dem relevanten Kontext verknüpft und diskutiert. Konkret wird auf folgende Bereiche, die in der Literatur zur Unterstützung eines erfolgreichen Übergangs vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung hervorgehoben wurden, eingegangen: (1) Kritische Elemente der Transition, (2) Berücksichtigung aller Akteurinnen und Akteure, die am Übergang beteiligt sind (3) Übergangskonzepte und Transitionsprogramme, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet sind, (4) ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk und (5) Kooperationsstrukturen zwischen Systemen (vgl. Docket & Perry, 2003 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78; vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235; vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f; vgl. Kron 2013 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9)

### 9.1 Kritische Elemente der Transition

In der Literatur wird deutlich darauf hingewiesen, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule sehr komplex bzw. divers ist und folgende kritische Elemente aufweist: Anschlussfähigkeit, Kommunikation und Kooperation, kognitive, emotionale und soziale Vorbereitung der Kinder auf den Übergang bzw. die Schule sowie Einbindung der Eltern in den Übergangsprozess. Spezielle Transitionspraktiken und Übergangsaktivitäten können diese Herausforderungen jedoch berücksichtigen bzw. überwinden und so zu einer erfolgreichen Transition beitragen. (vgl. Margetts 2002, S.105f) Bei Kindern mit einer Behinderung erhöht sich oft die Komplexität der Transition und auch die Herausforderungen können zunehmen (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 566). Dann sind teilweise zusätzliche administrative, soziale und pädagogische Unterstützungsmaßnahmen erforderlich (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 479). Auch der Transitionserfolg zeigt sich, unter Berücksichtigung des ökologisch-kontextuellen Ansatzes, weniger an akademischen Leistungen als an der erfolgreichen Anpassung an die Schule. Dies bedeutet, dass kritische Elemente des Übergangs bei Kindern mit Behinderung eher die Zusammenarbeit, Kooperation und Beziehung betreffen. (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235) Die unterschiedlichen Herausforderungen werden folgend gesondert behandelt:

**Anschlussfähigkeit** muss sowohl auf der organisatorisch-strukturellen als auch auf der didaktisch-methodischen Ebene umgesetzt werden, um wirksam zu sein (vgl. Margetts 2002, S.106). Aus der Perspektive der Inklusion ist gerade eine inklusive Organisationsentwicklung im Rahmen bildungspolitischer und institutioneller Veränderungen ausschlaggebend (vgl. Fuchs 2016, S. 16).

In (Nieder-)Österreich ist der Rahmen des Kindergartens und der Schule, aufgrund von unterschiedlicher Gesetzgebung und pädagogischer Differenz, sehr unterschiedlich. Der Kindergarten wird zwar als erste, wichtige elementare Bildungseinrichtung gesehen, folgt jedoch eher dem 'work-care-reconciliation model' nach Scheiwe and Willekens (2009), was bedeutet, dass die Betreuung im Vordergrund steht. (vgl. Stanzel-Tischler 2013 zit. nach Smidt 2017, S. 625) Auch die ungleichen strukturellen, personellen und kontextuellen Merkmale sowie die verschiedenen Bildungspläne der beiden Institutionen, die im Kapitel 4 ausgeführt wurden, tragen zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen bei. All diese, in der Literatur beschriebenen Aspekte, führen zu einem Bruch in der Kontinuität und Anschlussfähigkeit des Systems und wirken sich auf die Transition aus. Die Ergebnisse der Interviews im Zuge dieser Arbeit bestätigen die angeführten Punkte. Hinsichtlich der organisatorisch-strukturellen Differenz wird ausgedrückt, dass unterschiedliche Gesetze und Arbeitsgrundlagen (Lehrpläne in der Schule gegenüber BildungsRahmenPlan im Kindergarten) unterschiedliche „Freiheiten“ gewähren. Diese sind, wie etwa eine Inspektorin erklärt, im Kindergarten eher vorhanden als in der Schule (vgl. IB, 9, 318-321). Dies beeinflusst natürlich die notwendige Kooperation im Übergang. Oft fehlt in den Schulen auch der richtige Rahmen, um speziell Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu betreuen, im Kindergarten ist der besser gegeben – merkt eine Sonderpädagogin an. (vgl. SA, 10, 349-356) Um den massiven „cut“ zwischen Kindergarten und Schule zu überwinden und einen fließenden Übergang zu ermöglichen, ist die Bildungspartnerschaft der Institutionen ganz wichtig – meint eine weitere Sonderkindergartenpädagogin. Sie nennt in diesem Zusammenhang auch die Notwendigkeit in der Schule, sich auf Kinder mit Behinderungen vorzubereiten und etwa Hilfsmittel oder Stützpersonal anzuschaffen bzw. bereitzustellen. (vgl. SD, 5, 147-153) Eine Pädagogin erklärt, dass der Zeitmangel, der dem Lehrplan auf der einen Seite und der Bildungszeit auf der anderen Seite geschuldet ist, sich auch auf Maßnahmen und Möglichkeiten der Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen auswirkt. (PA, 7, 225-229)

(Nieder-)Österreichs Bestrebungen der letzten Jahre, das Übergangsmanagement auf bildungspolitischer und somit organisatorisch-struktureller Ebene zu verbessern, führten unter anderem dazu, dass bundesweite Netzwerkprojekte gestartet wurden sowie ein einheitliches Unterstützungssystem im Sinne des Fachbereichs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) eingerichtet wurde. Die angedachte institutionsübergreifende (flexible) Schuleingangsphase, die auch international von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Bildungsexpertinnen und -experten (Hanke, 2011 & Fuchs, 2016) empfohlen wird, um den Übergang vom Kindergarten in die Schule für alle Kinder zu erleichtern, wurde jedoch (noch) nicht umgesetzt. Die Relevanz eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und entsprechender Anschlussfähigkeit wird allerdings sowohl im *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen* als auch

im *Lehrplan der Volksschule und Sonderschule* erkannt und beschrieben. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 1ff und *Lehrplan der Volksschule* 2012, S. 12ff) Dadurch wird, trotz der organisatorisch-strukturellen Differenz von Kindergarten und Schule, zumindest der Versuch unternommen, auf didaktisch-methodischer Ebene den Bruch zu überwinden bzw. die Lücke zu schließen. Der *BildungsRahmenPlan* merkt an, dass die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung notwendig ist, um anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen und um die Kontinuität vom vorschulischen zum schulischen Bildungsbereich herzustellen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, S. 22ff). Im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* wird sogar explizit formuliert: „Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.“ (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2010, S. 47) Der *Lehrplan der Volksschule* fordert diesbezüglich dazu auf, an die bereits erworbenen und differenzierten Kompetenzen sowie an die vorrangigen Lernformen elementarer Bildungseinrichtungen, wie etwa Lernen im Spiel, offenes, projektorientiertes oder entdeckendes Lernen, anzuschließen. Die Verantwortung für Kontinuität bzw. anschlussfähige Bildungsprozesse wird damit letztlich den Pädagoginnen und Pädagogen übertragen und fließt als zusätzliche Aufgabe in ihren Kompetenzbereich ein. (vgl. Albers et al. 2013, S. 76f) Untersuchungsergebnisse legen dar, dass alle am Übergang beteiligten professionellen Personen dieser zusätzlichen Aufgabe eine große Bedeutung beimessen. Es wird erwähnt, dass die Bildungspartnerschaft Kindergarten/Schule sehr wichtig ist, damit die Nahtstelle nicht abbricht (vgl. IB, 6, 207-209). Auch die „Kooperation mit der Schule ist allgemein ganz ganz wichtig“ erklärt eine Inspektorin. (IA, 7, 257-259) Pädagoginnen drücken aus, dass eine regelmäßige, enge und intensive Kooperation für den fließenden Übergang notwendig und sehr sinnvoll ist. (vgl. PB, 6, 189 & SD, 5, 147-153) Dass Kinder mit einer Behinderung einen guten Übergang haben, ist für sie besonders wichtig – nur dann fühlen sie sich sicher und können auch lernen. (vgl. PB, 4, 103-105)

Durch Kooperation, auf unterschiedlichen Niveaus wird versucht, Anschlussfähigkeit auf didaktisch-methodischer Ebene und Kontinuität der Bildungsprogramme zu erreichen. Speziell die so wichtige Zusammenarbeit auf der zweiten Stufe im Sinne einer „Arbeitsteiligen Kooperation“, die konkrete Ziele der Zusammenarbeit und einen genauen Organisationsplan für die Gestaltung und Umsetzung dieser aufweist, als auch die Kooperation auf dem Niveau der „Ko-Konstruktion“, etwa durch eine gemeinsame Konzeptentwicklung, werden jedoch nur in geringem Ausmaß praktiziert, wie Divergenzen zwischen qualitativen und quantitativen Daten zeigen (vgl. Gräsel et al. 2006 zit. nach Hanke 2011, S. 14). In den Interviews wird erwähnt, wenn auch nur selten, dass Konzepte von

Kindergärten und Schulen gemeinsam erstellt (vgl. IB, 10, 368-371 & IA, 7, 275-261) und Kinder mit Beeinträchtigung in diese Konzepte auch eingebunden werden (vgl. IA, 1, 4-6 & IA, 2, 42-44 & IA, 7, 257-269). Antworten aus den Fragebögen nennen solche Konzepte gar nicht (vgl. Frage 24/25). Lediglich von einzelnen Stimmen werden eine gemeinsame Planung und Begleitung des Übergangs angegeben (vgl. Frage 23).

Hinsichtlich der **Kommunikation und Kooperation** nennt die Literatur kontinuierliche Absprache und Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen sowie die gemeinsame Planung und Begleitung des Übergangs als die größten Herausforderungen. (vgl. Margetts 2002, S. 106) Hier geht es um die erste Stufe der Kooperation, die den wechselseitigen Informationsaustausch zwischen den professionellen Akteurinnen bzw. Akteuren (Kindergartenpädagoginnen bzw. Kindergartenpädagogen und Lehrerinnen bzw. Lehrern) betrifft (vgl. Gräsel et al. 2006 zit. nach Hanke 2011, S. 14). Im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2016 wurden einige Maßnahmen vorgesehen, um Übergänge besser gestalten zu können – darunter die Schaffung von Voraussetzungen für das Weiterleiten der notwendigen pädagogischen Informationen vom Kindergarten an die Volksschule (vgl. Bundeskanzleramt 2013, S. 41f). Konkret wurde allerdings nur ein „Übergabeblatt“ zur Weitergabe von bestimmten (Sprachstands-)Informationen von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule verpflichtend eingeführt. Die Übermittlung anderweitiger Auskünfte ist aufgrund der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und des Datenschutzgesetzes (DSG) nur mit Einverständnis der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten erlaubt. (vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22, Artikel 22) Hinsichtlich der Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule weist der *BildungsRahmenPlan* auf die Notwendigkeit der Vernetzung von Kindergarten, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern hin. Eine partnerschaftliche Kooperation, die bewusst, zielgerichtet und gemeinsam verantwortet ist, dient als Grundlage für die Begleitung des Übergangs. Ein regelmäßiger gegenseitiger Austausch soll in die Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung münden und ermöglicht dadurch eine erfolgreiche und nachhaltige Zusammenarbeit. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23) Kommunikation und Kooperation mit der Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, externen Fachkräften sowie der Familie ist auch im Dokument *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* festgehalten und ein zentrales Element in der Übergangsbegleitung. Durch wechselseitigen Austausch und gemeinsam geplante und durchgeführte pädagogische Aktivitäten sollen die positiven Erwartungen und das Vertrauen der Kinder in die Schule gestärkt, Unsicherheiten und Ängste reduziert sowie die Kontinuität in den Bildungsbiographien der

Kinder erhöht werden. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 47f) Empfehlungen bzw. Anweisungen in diversen pädagogischen Grundlegendokumenten zu Kommunikation und Kooperation werden zwar in den Niederösterreichischen Landeskinderärten bzw. Volksschulen forciert, dennoch gibt es weiterhin Schwierigkeiten im Austausch und der Vernetzung, wie Untersuchungsergebnisse zeigen. Zum einen wird erwähnt, dass Informationen über das Kind und seine Entwicklung im Kindergarten weder an die Schule noch an andere Einrichtungen weitergegeben werden dürfen bzw. nur mit Einverständnis der Eltern und im Rahmen eines Übergangsgesprächs. (vgl. LA, 5, 174-176 & PB, 7, 209-212) Zum anderen wird Zeitmangel immer wieder als hinderlicher Faktor angesprochen. (vgl. IB, 9, 318-325 & PA, 7, 225-229 & SA, 4, 120) Zudem wird angesprochen, dass Vorgesetzte und Dienstgeber je nach Funktion ihres Personals (Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge, Sonderkindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge, Stützkraft, Lehrerin bzw. Lehrer, usw.) über verschiedene Informationen verfügen (vgl. SD, 10, 372-377). Somit ist auch das vielfältige Personal mit unterschiedlichen Informationen versorgt. Dies kann gerade für Kinder, die eine spezielle Unterstützung im Übergang benötigen, ein Nachteil sein, wenn der Austausch und die Vernetzung aller Beteiligten nicht im ausreichenden Ausmaß stattfinden.

In der Theorie wird die **kognitive, emotionale und soziale Vorbereitung der Kinder auf den Übergang bzw. die Schule** als weitere Herausforderung genannt, die erkannt und berücksichtigt werden muss, um einen positiven Transitionsprozess zu ermöglichen (vgl. Margetts 2002, S. 106). Alle Kinder, dies schließt Kinder mit einer Behinderung ein, müssen bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmuster für den Übergang vom Kindergarten in die Schule erwerben (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 25). Daher ist es notwendig, alle Schulanfängerinnen und Schulanfänger umfassend vorzubereiten. Einerseits sollen gezielt schulvorbereitende Maßnahmen umgesetzt und andererseits Kooperationsaktivitäten, wie etwa Besuchstage angeboten werden, um die zukünftige Bildungseinrichtung kennenzulernen. (vgl. Margetts 2002, S. 104ff) In dieses kritische Element fließt die Zusammenarbeit von Kindergartenpädagoginnen bzw. Kindergartenpädagogen und Lehrerinnen bzw. Lehrern in Form von „gezielten Aktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder“ ein (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 43). Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger (2013) nennen als Beispiele solcher Aktivitäten den Schulbesuch, Tage der offenen Tür, gemeinsame Veranstaltungen oder Feste, gegenseitige Besuche mit den Erstklässlern, gemeinsame Spiel- und Lernzeiten sowie gemeinsame Projekte und Ausflüge (vgl. Graßhoff/Ullrich/Binz/Pfaff/Schmenger 2013, S. 24). Sowohl der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* als auch der *Niederösterreichische Bildungsplan* weisen darauf hin, dass institutionsübergreifende Aktivitäten und besondere Angebote für Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr die Transition unterstützen. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, S. 22ff und Land Niederösterreich 2010, S. 46ff) *In der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der*

*halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* wird sogar rechtlich verankert, dass grundlegende Kompetenzen des Kindes, insbesondere die Unterstützung der Schulreife und des Übergangs zur Volksschule im letzten Kindergartenjahr erarbeitet werden sollen (vgl. BMWFJ 2009, S. 2). Die im Zuge dieser Arbeit interviewten und befragten Pädagoginnen und Pädagogen erkennen die Herausforderung, dass Kinder auf den Übergang bzw. die Schule kognitiv, emotional und sozial gut vorbereitet werden müssen und berücksichtigen in vielfältigen schulvorbereitenden Maßnahmen sowie Kooperationsaktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder diesen heiklen Aspekt. Schulvorbereitung findet in Niederösterreichischen Landeskindergärten in drei verschiedenen Formen statt. (1) Schulvorbereitung im Hintergrund, die überall enthalten ist, mit dem ersten Kindertag beginnt und sich über die gesamte Kindergartenzeit erstreckt. (2) konkrete, plakative Schulvorbereitung in Lernwerkstätten oder einer Art Stationenbetrieb, die gruppenübergreifend im gesamten Kindergarten stattfindet und (3) gruppeninterne Schulvorbereitung, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufgreift und von den Pädagoginnen individuell gestaltet wird. Es wird zudem beschrieben, dass Kolleginnen regelmäßig in einem neutralen Raum zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Angebote zu Schwerpunkten wie etwa Feinmotorik, Sprache oder Bewegung zur Verfügung stellen und begleiten. (vgl. IA, 1, 29-31) Diese Angebote richten sich nach den Kompetenzen und Förderbedürfnissen jedes einzelnen Kindes (vgl. LB, 4, 116-118). Dazu werden Beobachtungen herangezogen und erhoben, welche Bedürfnisse und Interessen die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr haben (IB, 1, 24-31 & PB, 4, 124-127). Zumeist erfolgt die konkrete Schulvorbereitung im „Stationenbetrieb“ oder in Lernwerkstätten. (vgl. IA, 1, 6-8 & PB, 2, 54-63) Ein inklusiver bzw. integrativer Zugang im Übergang und in der Vorbereitung darauf wird von den Professionellen immer wieder betont. Für Kinder mit Behinderung werden daher Angebote und Aktivitäten im letzten Kindergartenjahr so gestaltet, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten daran teilnehmen können. Dies betrifft auch die Lernwerkstätten, wo ein Bereich bzw. einige Stationen speziell für diese Kinder aufgebaut wird. (vgl. IA, 2, 47-53 & IA, 3, 47-53 & IB, 2, 60-62 & LB, 8, 299-307 & SB, 4, 123-130 & SD, 2, 53-59) Wenn nötig werden Sonderpädagoginnen oder Stützkräfte zur Unterstützung und Begleitung hinzugezogen. (vgl. IA, 2, 36-41 & SA, 4, 110-116) Zusätzlich werden auch Bereiche und Themen, wo noch mehr Unterstützung notwendig ist, in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung angeboten. (vgl. IA, 3, 59-62) Untersuchungsergebnisse zu Kooperationsaktivitäten, die Kinder auf den Übergang bzw. die Schule vorbereiten, umfassen Partnerschaften von Kindergarten- und Schulkindern, gemeinsame Feste, Veranstaltungen oder Projekte, wechselseitige Besuche, Spiel- und Lernangebote in der Schule („kleine Schulstunde“) und gemeinsame Stationenbetriebe. (vgl. IA, 5, 185-190 & IA, 7, 273-289 & LB, 7, 249-262 & PC, 5/6, 170-184) Letztlich wird die **Einbindung der Eltern** in den Übergangsprozess als kritisches Element betrachtet, da auch sie, wie Griebel & Niesel (2017) darstellen, den Übergang aktiv bewältigen müssen (vgl.

Griebel/Niesel 2017, S. 117ff). Besonders Eltern von Kindern mit Behinderung haben deutlich mehr Ängste und sorgen sich auch öfter um den gelingenden Übergang. Gerade für solche Eltern sind eine gute, umfassende Begleitung und Unterstützung notwendig. (vgl. Daley/Munk/Carlson 2011, S. 409) In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass eine gute Vorbereitung der Erziehungsberechtigten den Übergang der Kinder positiv beeinflussen kann und von besonderer Bedeutung ist. Die Vorbereitung der Eltern sollte Informations- bzw. Elternabende, Orientierungsbesuche in der Schule und Veranstaltungen vor und nach dem Schulbeginn umfassen. Einbindung der Familien in Unterrichtsaktivitäten können ebenfalls zu einem gelingenden Übergang beitragen. (vgl. Margetts 2002, S. 107) In (Nieder-)Österreich ist die Einbeziehung der Eltern in den Transitionsprozess bereits in diversen Dokumenten festgehalten. So etwa im *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* (2009), der nicht nur empfiehlt, Familien aktiv in die Gestaltung des Übergangs miteinzubeziehen, sondern auch anmerkt, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Transitionskompetenzen ihrer Kinder leisten können (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, S. 22ff). Die *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren*, die vom Land Niederösterreich verfasst wurde, nennt Empfehlungen für Kooperationsanlässe, die speziell für Eltern von Schulanfängerinnen und Schulanfängern gedacht sind – darunter Informationsabende, Elternmitwirkung in Hinblick auf die Einstimmung der Kinder bezüglich der neuen Lernsituationen u. Ä. (vgl. Land Niederösterreich 2010, S. 48). Obwohl dieser Punkt aufgrund des Forschungsschwerpunktes – der die professionelle Ebene der Transitionsgestaltung umfasst – nicht explizit untersucht wurde, finden sich in den erhobenen Daten einige Hinweise und Aussagen, die eine Einbindung der Eltern in den Übergangsprozess erkennen lassen. Durchwegs alle interviewten Personen gaben an, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für einen erfolgreichen Übergang besonders wichtig ist. (vgl. PB, 4, 103-109) Sie nennen hinsichtlich des Austausches und der Vernetzung: „Der erste Weg ist immer mit den Eltern.“ (PC, 8, 282-288)

## **9.2 Berücksichtigung aller Akteurinnen und Akteure, die am Übergang beteiligt sind**

Bereits der Soziologe Norbert Elias (1987) rückte den Menschen und seine gesellschaftliche Eingebundenheit ins Zentrum und stellte Veränderungen immer in soziale Zusammenhänge. Für ihn bilden handelnde Akteurinnen und Akteure und andere Menschen ein Beziehungsgeflecht, in dem sie sich speziell in Phasen der Transition gegenseitig beeinflussen. (vgl. Elias 1987 zit. nach Griebel/Niesel 2017, S. 17) In Anlehnung daran, stellen Griebel & Niesel (2017) „die Berücksichtigung aller Akteure und ihr Zusammenwirken in einem prozesshaften Geschehen“ in den Mittelpunkt von Transitionsbemühungen. (Griebel/Niesel 2017, S. 116). Sie nennen Kinder und ihre Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie helfende

Dienste und das gesamte soziale Netzwerk als Akteure des Übergangs, welche Einfluss auf die Transition haben. (vgl. Griebel/Niesel 2017, S. 116). In (Nieder-)Österreich gilt die Transition vom Kindergarten in die Schule 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 Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 22) Dies zeigt deutlich, dass auch im nationalen Kontext zumindest die Kinder und ihre Familien als Akteurinnen und Akteure im Übergangsprozess betrachtet werden. Zudem stellt der *BildungsRahmenPlan* (2009) dar, dass eine Vernetzung mit weiteren Personen, Bildungsinstitutionen und -einrichtungen für die Transition notwendig ist. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23f) Im Dokument *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* wird den Pädagoginnen und Pädagogen eine aktive Rolle in der Begleitung des Übergangs zugeschrieben und darauf hingedeutet, dass auch sie in (Nieder-)Österreich als Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess wahrgenommen werden. Kommunikation und Kooperation mit der Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und externen Fachkräften ist neben dem Austausch und der Vernetzung mit der Familie dabei zentral. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 47f) Während in der Theorie Personen, wie etwa das Kind, seine Eltern und Erziehungsberechtigten, Pädagoginnen und Pädagogen, Großeltern oder andere Mitglieder des sozialen Netzwerkes und Institutionen, darunter beratende oder soziale Dienste als Akteure des Übergangs gelten, ist in (Nieder-)Österreich der Personenkreis, der als Akteurinnen und Akteure der Transition bezeichnet wird eher gering. Nur Kinder, deren Eltern oder Erziehungsberechtigte sowie Pädagoginnen und Pädagogen werden angeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung stellen dazu folgendes Bild dar: Aus Sicht des Kindergartens sind Akteurinnen und Akteure im Übergang in erster Linie die Kinder und deren Eltern sowie die Professionellen und der Kindergartenerhalter. Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse in der Schulvorbereitung sowie dem Übergang werden in speziellen Konzepten, die für das letzte verpflichtende Kindergartenjahr erstellt werden, berücksichtigt. Dabei wird auch darauf geachtet, dass eine Vernetzung unter den Kindern ermöglicht wird. Das Sozialgefüge und das Miteinander sind dabei von Bedeutung. (vgl. IA, 1, 4-17 & IA, 6/7, 244-252) Kinder mit Beeinträchtigungen werden im Zusammenhang mit den Konzepten explizit genannt. Berücksichtigt werden hierbei speziell die Betreuungsformen sowie die Stützmaßnahmen für diese Kinder. (vgl. IA, 2, 35-44 & LB, 4, 132-134 & IB, 4, 119-121) Ein inklusiver bzw. integrativer Zugang im Übergangsprozess wird von den Professionellen immer wieder betont. Es ist wichtig, dass alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Vorbereitung teilnehmen können, sie dabei von Fachleuten begleitet und unterstützt werden und ihnen Sicherheit vermittelt wird. (vgl. IA, 2, 47-63 & IB, 2/3, 70-75 & SB, 4, 123-130 & SA,3, 101-103 & PB, 4, 103-105) Auch bei der Gestaltung des Übergangsportfolios werden die Kinder und ihre

Wünsche miteingebunden. (vgl. IA, 6, 218-229 & IB, 5, 179-185) Kinder mit Behinderung werden auch in der Bereitstellung von Hilfsmitteln und speziellen Unterstützungsleistungen im Übergang und in der Vorbereitung darauf bedacht. So gibt es etwa technische Hilfsmittel und körperunterstützende Gerätschaften sowie spezielles Unterstützungspersonal in Form von Sonderkindergartenpädagoginnen und Stützkräften. (vgl. IA, 11/12, 440-450 & IB, 11, 400-402) Eltern sind ebenfalls Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess, die vom Kindergarten in vielerlei Situationen, wie etwa dem Informationsaustausch, dem Übergangsgespräch und der Hilfsmittelbeschaffung bedacht werden. Konkret erwähnt wird, dass es wichtig ist, den Eltern zu signalisieren, dass ihr Kind im Übergang gut betreut und begleitet wird, da sie oft, wenn der Schuleintritt naht, in die „Angstschiene“ hineinfallen. Dies beobachten Pädagoginnen bei Eltern von Kindern mit Behinderung besonders häufig. (vgl. IA, 3/4, 110-121) Transparenz der Arbeit und guter Austausch ist ebenso bedeutsam, daher werden Eltern durch Übergangsgespräche in den Transitionsprozess einbezogen. Auch der Austausch in Form eines Elternabends wird angesprochen. Er soll dazu dienen, Eltern über das letzte verpflichtende Kindergartenjahr, Schulvorbereitung, Angebote für Schulanfänger sowie Kooperationen mit der Schule und eventuell mit Eltern zu informieren. (vgl. IB, 12/13, 469-474) Letztlich wird erwähnt, dass Eltern auch bei Hilfsmitteln für den Übergang durch den Hilfsmittelpool finanziell unterstützt werden. (vgl. IB, 11, 406-411) Pädagogisches Personal nimmt in Niederösterreichischen Landeskindergärten eine bedeutsame Rolle in der Begleitung des Übergangs ein und ist aktiv daran beteiligt. Das Zusammenwirken von Kindergartenpädagoginnen, Sonderkindergartenpädagoginnen sowie Stützkräften und der Leitung wird oft im Zusammenhang mit einem gelingenden Übergang erwähnt. (IA, 8, 301-205 & PB, 3, 93-97 & PC, 4, 132-139) Im Rahmen von Übergangsgesprächen ist die Perspektive von pädagogischem Personal besonders bedeutsam. (vgl. LA, 8, 260-265 & SA, 7, 233-242) Auch die Schule berücksichtigt diese Akteurinnen und Akteure, indem sie zum Teil zu Elternabenden in der Schule eingeladen werden. (vgl. LA, 7, 220-225) Der Kindergartenerhalter wird als relevanter Akteur bezeichnet, da er auf die Finanzierung von Unterstützungsleistungen und Hilfsmitteln (die auch für den Übergang angeschafft werden können) großen Einfluss hat. Daher wird erwähnt, dass eine gute und enge Zusammenarbeit notwendig ist. (vgl. IB, 4, 115-118 & PC, 9, 310-312)

### **9.3 Übergangskonzepte und Transitionsprogramme, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet sind**

In der Literatur wird beschrieben, dass erfolgreiche Transitionen, darunter auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule, rechtzeitig geplant, gewissenhaft bzw. verlässlich durchgeführt und gut begleitet werden müssen. Dazu sind konkrete Transitionsprogramme und Übergangskonzepte hilfreich und notwendig. Diese Programme und Konzepte sollten grundlegende Strategien und

Handlungsanweisungen zu beispielsweise Förderung von Eigenständigkeit und Schulfähigkeit der Kinder, Unterstützungsangeboten für Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Kooperationsmöglichkeiten zwischen Kindern, Eltern, Kindergarten und Schule beinhalten. (vgl. Conn-Powers, Ross-Allen & Holburn, 1990 zit nach. Margetts 2002, S. 106) Die Transition sollte zudem von Kindergarten und Schule gemeinsam geplant und durchgeführt werden, einer zeitlichen Struktur sowie Systematik folgen und individuell gestaltet sein. (vgl. Ladd & Price 1987, Conn-Powers et al. 1090, Davis 1991 zit. nach Margetts 2002, S. 106). Unterschiedliche Autoren benennen konkrete Übergangspraktiken, die erfolgreiche Transitionen begünstigen (vgl. Ahtola et al. 2011, S. 296 & Dockett/Perry 2001, S. 9). Um den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung erfolgreich zu gestalten, könnten, wie McIntyre und Wildenger (2011) angeben, gewöhnliche Übergangskonzepte und -methoden nicht ausreichen und es könnte nötig sein, Praktiken anzuwenden, die intensiver und individueller sind. Die Autoren schlagen zusätzliche Maßnahmen, wie etwa das Hinzuziehen von sonderpädagogischem Personal, spezielle Schulungen sowie multiprofessionelle "Transitionsteams" vor. Auch eine diesbezügliche Schwerpunktsetzung in Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte in Erwägung gezogen werden. (vgl. McIntyre/Wildenger 2011, S. 24ff) Rous & Hallam (2012) empfehlen Übergangskonzepte, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet werden, wie etwa Transitionsprogramme oder Übergangskonzepte, im Rahmen von „Individual Education Plans“ (IEPs). Für sie sind erfolgreiche Übergänge Teil des Leistungsangebotes einer qualitativ hochwertigen Elementarbildung. Die Implementierung von individuellen Transitionsprogrammen und Übergangskonzepten ist daher für eine nahtlose Unterstützung und damit eine gelingende Transition vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderungen notwendig. (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 236ff) Auch aus der Perspektive der Inklusion sind flexible Übergangskonzepte künftig unumgänglich (vgl. Fuchs 2016, S. 14ff).

Übergangskonzepte oder Transitionsprogramme sind weder in der Gesetzgebung (Nieder-)Österreichs noch in Dokumenten, die als pädagogische Grundlage dienen, explizit gefordert. Lediglich *im Leitfaden zur Grundschulreform (Band 3) Sprachliche Förderung am Übergang von Kindergarten und Grundschule (2016)* wird die Entwicklung von standortspezifischen Transitionskonzepten empfohlen (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2016b, S. 14f). Hinweise darauf, dass der Kindergarten und die Schule gemeinsame Ziele und Strategien für die Transition der Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr erarbeiten und anwenden sollen, gibt es jedoch im *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen* (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 23f). Auch die *Lehrpläne der Sonderschule, speziell der Volksschule* gehen ebenfalls auf den Schuleintritt ein und erwähnen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, diesen pädagogisch gut zu begleiten. Es werden auch Kooperationsmöglichkeiten genannt. (vgl. Lehrplan der Volksschule,

2012, S.17ff, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule 2008, o. A.) Im *Kapitel (4) Transitionen des Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* wird angemerkt, dass die Transition vom Kindergarten in die Schule ein individuell unterschiedlich lang andauernder Prozess ist, der im Kindergarten beginnt und zumeist erst nach dem Schuleintritt (in der Regel im Laufe des ersten Schuljahres, in Einzelfällen auch erst im zweiten Schuljahr) endet. Dies bedeutet, dass die Begleitung der Kinder im Übergangsprozess sowohl die Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen als auch der Lehrkräfte der Volksschule ist. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 46) – Hier werden die individuellen Bedürfnisse und die zeitliche Flexibilität angesprochen, die für die Transition vom Kindergarten in die Schule gerade für Kinder mit einer Behinderung so notwendig sind. Umstrukturierungen der Bildungsreform 2006, hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Verwaltungsebenen, der Schulaufsicht und der Schulleitung, führten zu einer Erweiterung der Schulautonomie. Mit dieser Veränderung wurde die Verantwortung für die Schaffung von bestmöglichen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen an die Schulen abgegeben. So sind nun die Lehrerinnen und Lehrer selbstverantwortlich, eigenständig und evidenzbasiert mit der Schwerpunktsetzung und der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts, das den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, den Potenzialen und den Stärken der Pädagoginnen und Pädagogen und den Besonderheiten der Standorte und der Region gerecht wird, beauftragt. (vgl. BMBWF 2019, S. 18ff) Die Formulierung im Weißbuch zur Steuerung des Schulsystems „die bestmöglichen Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen“ (BMBWF 2019, S. 18) – die als Grundlage für das zu erarbeitende Konzept gilt, ist sehr allgemein gehalten und lässt somit offen, ob es auch grundlegende Strategien und Handlungsanweisungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule beinhaltet. Dasselbe gilt für die Konzepte und Maßnahmen der regionalen Schulaufsicht zur Verbesserung der Bildungsqualität und zur Erhöhung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit in der Region. Obwohl es die Aufgabe der regionalen Schulaufsichtsbehörde ist, den Unterstützungs- und Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern institutionenübergreifend zu erkennen und strukturierte sowie flexible regionale Angebote zu entwickeln und bereitzustellen, lässt sich nicht erkennen, ob der Auftrag auch die Erstellung von Übergangskonzepten oder Transitionsprogrammen umfasst. (vgl. BMBWF 2019, S. 35f)

Die Untersuchungsergebnisse und speziell die Divergenz zwischen qualitativen und quantitativen Daten zeigen, dass es nur äußerst selten oder gar nicht zu einer gemeinsamen Konzeptentwicklung von Kindergarten und Schule kommt. Wenn Konzepte für das letzte verpflichtende Kindergartenjahr angesprochen werden, geht es in den meisten Fällen um Rahmenbedingungen für schulvorbereitende Maßnahmen im Haus. (vgl. IA, 1, 4-32 & IA, 6/7, 244-252 & PA, 3, 80-81) Einigen wenigen Aussagen ist

zu entnehmen, dass dieses Konzept auch die Planung und Umsetzung konkreter Kooperationsangebote beinhaltet. (vgl. IA, 7, 257-269 & IB, 10, 368-371) Es wird auch erwähnt, dass die Schule ihr eigenes Konzept für etwa Schulbesuche oder andere Veranstaltungen für Kindergartenkinder in der Schule hat und der Kindergarten nur an der Terminkoordination beteiligt ist. (vgl. SA, 6, 191-194) Übergangskonzepte und Transitionsprogramme, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet sind, werden nicht genannt. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Mangel an gemeinsam entwickelten Übergangskonzepten von Kindergarten und Schule auch darin begründet ist, dass sie im Gesetz bzw. pädagogischen Grundlagen nicht explizit gefordert werden.

#### **9.4 Das funktionierende Unterstützungsnetzwerk**

Der aktuelle Forschungsstand zur Transition, speziell von Kindern mit Behinderung hält fest, dass für den erfolgreichen Übergang dieser Kinder vom Kindergarten in die Schule ein gut funktionierendes Unterstützungsnetzwerk notwendig ist. Dieses Netzwerk soll neben Partnerschaften zwischen allen Beteiligten (Kind, Eltern, Kindergarten, Schule, Therapeuten, etc.) auch eine durchgängige Dokumentation und Kommunikation an der Nahtstelle Kindergarten/Schule umfassen. (vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f) Außerdem müssen personelle, materielle und strukturelle Unterstützungsleistungen, wie etwa Stützkräfte, Förderprogramme oder Hilfsmittel immer ausreichend verfügbar sein. (vgl. Janus/Kopechanski/Cameron/Hughes 2008, S. 479f). Ein solches Unterstützungsnetzwerk wird auch aus der Perspektive der Inklusion als wertvoll angesehen, da es dazu verhilft, eine inklusive Bildungssituation zu ermöglichen, die sich jederzeit und beständig an die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes anpassen lässt (vgl. Fuchs 2016, S. 11). Heimlich (2013) bekräftigt die Notwendigkeit eines wahrlich umfassenden Unterstützungsnetzwerkes. – Eines, das nicht nur innerhalb der Einrichtungen selbst, sondern institutionsübergreifend handelt und im Sinne eines „Support-Systems“ sogar andere, externe, eventuell regionale Netzwerke hinzuzieht. (Heimlich, 2013, S. 46ff) Das Best-Practice Beispiel aus den USA (The National Center for Early Development & Learning (NCEDL) Kindergarten Transition Project), das ausführlich im Kapitel 3.4.1 beschrieben wurde, zeigt, wie so ein Unterstützungsnetzwerk aussehen kann. Das im Rahmen des Projekts aufgebaute umfangreiche soziale Netzwerk orientierte sich an folgenden fünf Grundsätzen: „Foster Relationships as Resources, Promote Continuity from Preschool to Kindergarten, Focus on Family Strengths, Tailor Practices to Individual Needs and Form Collaborative Relationships“ (Kraft-Sayre/Pianta, 2000, S. 6). Es ermöglichte dadurch die notwendige Unterstützung für Kinder und ihre Familien im Übergang. (vgl. Kraft-Sayre/Pianta, 2000, S. 5f) Die Anwendung eines Verfahrens, wie etwa die „Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule“ (ILEA T), die in Kapitel 3.4.3 dargestellt

wurde, könnte zu einer durchgängigen Dokumentation und Kommunikation an der Nahtstelle Kindergarten/Schule und somit zu einem funktionierenden Unterstützungsnetzwerk beitragen.

Für (Nieder-)Österreich wird wohl im *BildungsRahmenPlan* die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern als Grundlage für die Begleitung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule genannt, doch werden Partnerschaften mit anderen relevanten Personen (z.B. Therapeuten, Familienbetreuungspersonal) oder Einrichtungen, wie etwa Ambulatorien nicht explizit erwähnt. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23) Untersuchungsergebnisse zeigen jedoch, dass Niederösterreichische Landeskindergärten verschiedenste Partnerschaften pflegen und sich, wenn notwendig und im Einverständnis der Eltern, mit einer Vielzahl an unterstützungsrelevanten Personen und Institutionen vernetzen. Dazu gehören Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen, Ambulatorien, die Jugendhilfe, Frühförderpersonal und Familienintensivbetreuungspersonal. (SA, 3, 102-103 & SA, 7, 232-242)

Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in Niederösterreichischen Landeskindergärten bereits seit ca. 25 Jahren integrativ betreut und auch Volksschulen müssen alle schulpflichtigen Kinder ohne Unterschied aufnehmen. (vgl. Land Niederösterreich 2010, S. 10 & Schulorganisationsgesetz, 1962, Fassung vom 28.02.2020, S. 3) Dafür notwendige personelle Unterstützungsleistungen werden im Kindergarten, wie in der Literatur beschrieben, zum einen Teil vom Land Niederösterreich (Sonderkindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagogen) zur Verfügung gestellt und zum anderen Teil von den jeweiligen Gemeinden (Stützkräfte) finanziert (vgl. Land Niederösterreich, 2006, S. 12). Auch bei Schulen ist die Zuständigkeit der Bereitstellung von personellen Ressourcen aufgeteilt – hier zwischen Bund, Ländern und Gemeinden (vgl. BMBWF 2019, S. 7). Dieser Umstand hat natürlich auch Auswirkungen auf das Angebot personeller Stützleistungen im Übergang. So können unterschiedliche Zuständigkeiten die Organisation und Bereitstellung von zusätzlichen Personen verzögern bzw. erschweren. Dies formuliert eine Inspektorin wie folgt: „Es ist eine finanzielle Sache, weil die Gemeinde muss natürlich diese Stützkraft bezahlen schon im Kindergarten und dann auch in der Schule. In der Schule hat sie dann einen anderen Namen, da heißt sie Schulassistentin und ist aber eine ja eine Dame aus der Gemeinde, die da angestellt ist.“ (IB, 4, 115-118) Auch eine Sonderpädagogin geht auf diese Problematik ein. Sie erwähnt ebenso, dass es Sache des Erhalters ist, ob personelle Unterstützung im Übergang finanziert wird. (vgl. SD, 6/7, 213-217)

Auf struktureller bzw. organisatorischer Ebene bietet der Kindergarten verschiedene Betreuungsmodelle (Heilpädagogisch Integrative Gruppe, Versuch heilpädagogischer Betreuung oder

Einzelintegration mit ambulanter Betreuung) mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen an (vgl. Land Niederösterreich 2017, S. 19). In der Schule hingegen geht es bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hauptsächlich um die soziale Integration in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 17ff). Die Struktur der Schuleingangsphase ermöglicht den Kindern, sich je nach Lerntempo drei Jahre für die Erarbeitung von Lerninhalten der ersten zwei Schulstufen Zeit zu nehmen (vgl. Land Niederösterreich 2019, S. 11). Sowohl im Dokument *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren* als auch im *Ratgeber für Eltern zum Übergang vom Kindergarten in die Schule* wird das Übergangsgespräch thematisiert. Dieses kann bei Bedarf von den Eltern, dem Kindergarten oder der Schule beantragt werden und dient dazu, erforderliche Maßnahmen für den Schuleintritt zu vereinbaren bzw. zu organisieren (vgl. Land Niederösterreich 2010, S. 48). Die Literatur für (Nieder-)Österreich nennt somit das Übergangsgespräch als einzige strukturelle Unterstützungsleistung für die Transition vom Kindergarten in die Schule (bei Kindern mit Behinderung), die im Bedarfsfall angeboten wird. Untersuchungsergebnisse nennen diverse Betreuungsformen, wie etwa die Betreuung in einer HPI-Gruppe, in einem HPI-Versuch oder die Einzelintegration als Unterstützungen auf struktureller Ebene. Weiters wird erwähnt, dass jede Betreuungsform an unterschiedliche Rahmenbedingungen gebunden ist, die von Eltern, Kindergarten und Erhalter festgelegt werden. So etwa kann die Kinderzahl in den Gruppen herabgesetzt, eine Stützkraft eingesetzt oder die Stundenanzahl der Sonderkindergartenpädagogin angepasst werden. Zudem kommen innerhalb der Struktur ebenfalls zeitweise unterschiedliche Betreuungsmöglichkeiten in Form von Einzel- oder Kleingruppenbetreuung vor, die je nach Erfordernis für das Kind variieren. (vgl. IA, 2, 40-52 & IB, 2, 57-60 & LB, 8, 293-295 & LA, 1, 25-27 & LB, 1, 19-22 & PB, 1, 34-36 & LB, 5, 169-174) Kinder mit schweren Behinderungen haben zudem die Möglichkeit, halb im Kindergarten und halb im Ambulatorium betreut zu werden. Diese Form wird auch im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr beibehalten, da diese Kinder zumeist auch die Schule im Ambulatorium besuchen werden und so der Übergang unterstützt wird. Im Kindergarten stehen dabei die Sozialkontakte im Vordergrund und im Ambulatorium die Therapie. (vgl. IB, 4, 118-130) Als strukturell-organisatorische Unterstützungsleistung konkret für den Übergang wird auch in den Interviews sowie den Fragebögen nur das Übergangsgespräch angegeben. (vgl. IA, 3, 82 & SA, 6/7, 218-223 & PC, 7, 254-257)

Hilfen materieller Art, wie etwa spezielles Förder- und Spielmaterial sind in Niederösterreich vom Kindergartenerhalter bereitzustellen (vgl. Land Niederösterreich 2006, S. 17). Das Land Niederösterreich unterstützt mit dem Hilfsmittelpool Gemeinden oder Gemeindeverbände bei der Anschaffung technischer Hilfsmittel für Kinder mit einer Sinnes-, Körper-, -oder Kommunikationsbehinderung. Durch den Verleih oder die Finanzierung von Spezialzubehör, wie etwa FM-Anlagen soll für diese Kinder die Teilnahme am Kindergartenalltag bzw. Unterricht erleichtert oder

ermöglicht werden. Entlehnte, bereits einem Kind zur Verfügung gestellte Hilfsmittel können, wenn erforderlich vom Kindergarten in die Schule mitgenommen werden. (vgl. Land Niederösterreich 2020, o.A.) Materielle Unterstützungsleistungen scheinen, wie auch die Untersuchungsergebnisse zeigen, in Niederösterreich ausreichend vorhanden zu sein, lediglich die Nutzung dieser für den Übergang ist vermeintlich nicht ganz klar. (vgl. IB, 11, 406-409 & IA, 12, 448-453 & SC, 9, 288-293)

Im Kontext (Nieder-)Österreich muss zwischen einer durchgehenden Dokumentation und durchgängigen Kommunikation an der Nahtstelle Kindergarten/Schule unterschieden werden. Eine durchgängige Dokumentation betrifft zum einen das verpflichtende „Übergabebblatt“ und zum andern das „Übergangsportfolio“. Das Übergabebblatt, das die Weitergabe von bestimmten (Sprachstands-) Informationen verpflichtend festhält, wurde erst kürzlich per Erlass eingeführt. Es dient dazu, Informationen bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache rechtlich und verbindlich von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule weiterzugeben und so eine konkrete Ausgangsbasis für die weitere Förderplanung zu schaffen. (vgl. BMBWF 2019, S. 1f) Diesbezüglich wurde in den Forschungsergebnissen nichts erwähnt – vermutlich weil es gerade erst eingeführt wurde. Das Übergangsportfolio wird im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr erstellt und enthält eine Auswahl an Werken, Dokumenten und Aufzeichnungen des Kindes, der pädagogischen Fachkraft und der Familie und zeigt Kompetenzen, Begabungen und Lerninteressen des Schulanfängers. Die Weitergabe dieser Mappe an die Schule ist nicht verpflichtend, jedoch wird empfohlen, sie zur Schuleinschreibung mitzubringen. (vgl. Land Niederösterreich 2012, S. 19ff) Dieses Werkzeug (zur Unterstützung der Transition) wurde sowohl in den Interviews angesprochen und beschrieben als auch in den Fragebögen genannt. Es ist eine Mappe, die Entwicklungsschritte und den Lernfortschritt eines Kindes dokumentiert. Inhalte werden gemeinsam mit den Kindern ausgewählt und beziehen sich auf Auszüge der Schulvorbereitung, Lern- und Konfliktlösungsstrategien sowie Themenbereiche und Dinge, die den Kindern wichtig sind. Da die Erstellung des Übergangsportfolios verpflichtend ist und die Mitnahme zur Schuleinschreibung empfohlen wird, kann es dort als Grundlage verwendet werden und den Kindern in dieser speziellen Übergangssituation Sicherheit geben. (IB, 5, 179-183 & LA, 3, 91-100 & PA, 6, 176-196 & PB, 7, 228-231) Für Kinder mit Behinderung, so beschreiben einige Interviewpartnerinnen, gestaltet sich die Mappe umfangreicher, da zusätzlich Blätter der Stützkraft und Sonderkindergartenpädagogin mitaufgenommen werden. (vgl. PA, 6, 191-196 & SC, 9, 319-320)

Zur (durchgängigen) Kommunikation an der Nahtstelle Kindergarten/Schule lässt sich sagen, dass diese sowohl im *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* als auch im *Lehrplan der Volksschule* aufgegriffen wird. Im Dokument *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* wird erwähnt, dass Kommunikation und Kooperation mit der Schule,

außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, externen Fachkräften sowie der Familie in der Übergangsbegleitung zentral sind (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 47f). Der *Lehrplan* empfiehlt eine gute Kommunikation zwischen Pädagoginnen des Kindergartens und der Schule, um eine möglichst harmonische Transition zu erreichen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S. 17ff). Im Interview mit einer Inspektorin wurde erwähnt, dass der Auftrag des Kindergartens ganz klar ist: „Auf die Schule auch zuzugehen und einmal Kontakt aufzubauen und zu fragen, ob es Interesse gibt, es eine Möglichkeit gibt, sich zu vernetzen.“ (IA, 6, 115-116) Weiters wird beschrieben, dass kontinuierlicher Kontakt und Austausch für Kooperation äußerst wichtig ist und auf allen Ebenen stattfinden kann. (PA, 8, 148-149 & IA, 6, 205-212 & IA, 7, 261-265)

### **9.5 Kooperationsstrukturen zwischen Systemen**

Theoretische Modelle in der Transitionsforschung, wie etwa das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner und Morris als auch das weiterentwickelte „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufmann und Pianta, unterstreichen die Bedeutung von Interaktion und Kooperation zwischen den Systemen Familie, Kindergarten und Schule (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 16f). In der Literatur wird beschrieben, dass Kooperationsstrukturen zwischen Systemen eine Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Transitionsprozesse sind. Die Allianz zwischen Kindergarten und Schule und die Zusammenarbeit von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonal sowie multi-professioneller Teams wurde von mehreren Autoren als entscheidend festgehalten. (vgl. Docket & Perry, 2003 zit. nach Skouteris/Watson/Lum 2012, S. 78; vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235; vgl. Siddiqua/Janus 2017, S. 573f; vgl. Kron 2013 zit. nach Albers/Lichtblau 2014, S. 9) Um die Transition speziell von Kindern mit einer Behinderung erfolgreich zu gestalten, ist eine respektvolle Beziehung von Beteiligten, deren gute und enge Kooperation sowie eine interdisziplinäre Kommunikation und Zusammenarbeit notwendig (vgl. Rous/Hallam 2012, S. 235). Auch aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass eine gute Beziehung zueinander, die von Respekt, Toleranz und Offenheit geprägt ist, für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule positiv ist und vieles ermöglicht. (vgl. LB, 12, 490-492) Die interdisziplinäre Vernetzung mit etwa Therapeuten ist vielen Pädagoginnen ganz wichtig, um gerade Kinder mit einer Behinderung gut unterstützen zu können. (vgl. PB, 7, 209-212 & SA, 7, 233-242)

Die Kooperationsstruktur zwischen der elementaren Bildungseinrichtung und der Schule kann unterschiedliche Formen und Niveaus, wie im Kapitel 3.2 ausführlich beschrieben, aufweisen. Im Grunde sind verschiedene Formen daran festzumachen, an wen sich die Kooperationsangebote richten: Angebote für Kinder, Angebote für Eltern und Angebote der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 43). Für die Arbeit im Kindergarten

und an der Nahtstelle Kindergarten/Schule in Niederösterreich hält das Dokument *Entwicklungsbegleitung im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr für Kinder von 5 - 6 Jahren* fest, dass die Kooperation bei der Übergangsbewältigung eine wichtige Rolle spielt. Es wird empfohlen, Kooperationsanlässe mit Blick auf die Schulanfänger, mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger, mit Blick auf die Kooperationspartner und mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen und bildungspolitischen Empfehlungen bereitzustellen. (vgl. Land Niederösterreich 2010, S. 46f) Diese Empfehlungen lehnen sich somit stark an die aktuelle Transitionsforschung an. Entsprechende Kooperationsmaßnahmen werden in Niederösterreichischen Landeskindergärten zumeist zahlreich und in vielfältiger Art angeboten. Sie umfassen Spiel- und Lesepatenschaften, gemeinsame Aktivitäten, Feste, Wandertage, Projekte und Experimenttage sowie den Schulbesuch und Elternabende. (vgl. IA, 5, 185-190 & IA, 7, 273-289 & LB, 7, 249-262 & PC, 5/6, 170-184 & IB, 12/13, 469-474)

In der Literatur werden drei Kooperationsebenen beschrieben: Kooperation auf der ersten Ebene meint den Informationsaustausch zwischen Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen bzw. Lehrern. Kooperation auf der zweiten Ebene, die „Arbeitsteilige Kooperation“, bedeutet, gemeinsam konkrete Ziele zur Kooperation zu formulieren und einen genauen Organisationsplan für die Gestaltung und Umsetzung der Zusammenarbeit aufzustellen. Kooperation auf der dritten Ebene, die anspruchsvollsten Form der Kooperation – die „Ko-Konstruktion“ bedeutet, dass sich beide Institutionen gemeinsam mit der Transition vom Kindergarten in die Schule auseinandersetzen und ein ausgereiftes Konzept entwickeln, um Kinder im Übergangsprozess zu fördern. (vgl. Gräsel et al. 2006 zit. nach Hanke 2011, S. 14)

In den Untersuchungsergebnissen zeichnet sich hingegen ein ganz anderes Bild: Es wird darauf hingewiesen, dass der Informationsaustausch nur im Rahmen des Übergangsgesprächs möglich ist und dies auch nur im Einverständnis der Eltern. (vgl. LA, 5, 174-176 & LB, 8, 275-280) Kooperation auf dem zweiten und dritten Niveau wird sehr selten angesprochen. Die Inspektorinnen nennen zwar ein Konzept, das Bildungspartnerschaften beschreibt und gemeinsame Ziele festhält (vgl. IA, 7, 275-261 & IB, 10, 368-373), Pädagoginnen und Sonderkindergartenpädagoginnen gehen jedoch in den Interviews kaum auf ein solches Konzept ein und Ergebnisse aus den Fragebögen geben diesbezüglich keine Informationen.

Die Kooperation von Kindergarten und Schule ist in vielen Schulgesetzen und Bildungsplänen, wie etwa in Österreich im *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen* verankert. Dort wird sie als Grundlage für die Begleitung und Gestaltung des Übergangs bezeichnet und es wird darauf hingewiesen, dass es regelmäßig Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme geben muss sowie ausreichend institutionenübergreifende Aktivitäten und

gemeinsame Gespräche stattfinden sollen. (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 23f) Trotzdem scheint die Zusammenarbeit der Institutionen nicht überall im selben Ausmaß und in gleicher Häufigkeit stattzufinden. In der Literatur wird daher oft die Frage aufgeworfen, was die Kooperation fördert und was für die Zusammenarbeit hinderlich ist. Faust, Wehner & Kratzmann (2011) erklären dazu, dass strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen, wie etwa eine geringere Anzahl an Kooperationspartnern oder die Ernennung einer Kooperationsbeauftragten sowie die positive Einstellung des pädagogischen Personals zu Kooperation, als besonders förderlich gelten. Als Barrieren werden hingegen vor allem Zeit- und Personalmangel sowie organisatorische Probleme und die gegenwärtige Schweigepflicht aufgrund des Datenschutzes angesehen. (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 45ff) Ähnliche Sachverhalte liefern auch die Forschungsergebnisse dieser Arbeit. Es wird erwähnt, dass die Gesetze für den Kindergarten und die für die Schule unterschiedliche „Freiheiten“ lassen und es dadurch gerade Kindern mit Behinderung und deren Eltern oft sehr schwer gemacht wird, den Übergang erfolgreich zu bewältigen. (vgl. IB, 9, 318-325 & SA, 10, 349-356)

Auch Rahmenbedingungen auf struktureller Ebene, wie etwa der Lehrplan, der Datenschutz und zeitliche Ressourcen werden als Barrieren genannt. (vgl. LA, 5, 174-176 & PA, 7, 225-229 & SC, 7, 215-218)

Im Dokument *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* wird angemerkt, dass für Kinder mit besonderen Bedürfnissen eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen und eventuell eine Anpassung der Infrastruktur in der Schule und in außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen besonders bedeutsam ist. Die Kooperation mit Fachkräften z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich ist daher sehr wichtig und wird empfohlen. Sie ermöglicht für diese Kinder eine sensible und interdisziplinäre Begleitung des Übergangs in die Schule. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2010, S. 49) Dieser Aspekt ist den interviewten Pädagoginnen sehr wichtig. Sie schildern dazu, dass es bei beeinträchtigten Kindern wirklich wichtig ist, sich mit den Therapeuten oder mit den Ambulatorien, die das Kind ebenfalls betreuen, auszutauschen und zu vernetzen. (vgl. LA, 8, 288-291 & SA, 3, 102-103 & SA, 7, 232-242 & IB, 4, 119-124) Auch die Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen deutlich, dass beispielsweise Therapeuten eine wichtige Ressource und Unterstützung im Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung darstellen.

Der Fokus dieser Masterarbeit lag auf der professionellen Ebene der Transitionsgestaltung. Daher konnten nicht alle Aspekte und Akteurinnen bzw. Akteure, die für den Übergangsprozess bedeutsam

sind aufgenommen werden. So etwa wurden die kindliche Perspektive sowie die Sicht der Eltern nur am Rande behandelt. Regionale Unterschiede konnten ebenfalls nur bedingt berücksichtigt werden, da sich die Erhebung auf zwei Bezirke beschränkte. Ungeachtet dieser Limitierungen liefert diese Arbeit einen bedeutenden Beitrag dazu, den Blick auf Übergänge vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung in Österreich zu richten und die Transitionsgestaltung sowie das Unterstützungsangebot Niederösterreichischer Landeskinderergärten zu beleuchten

## Zusammenfassung/Conclusio

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung sowohl kritische Elemente als auch alle am Übergang beteiligten Akteurinnen und Akteure berücksichtigen müssen. Sie müssen auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sein, den spezifischen Kontext berücksichtigen und zeitlich flexibel gestaltet werden. Daher ist die Erstellung von Übergangskonzepten und Transitionsprogrammen notwendig. Eine durchgängige Kommunikation und strukturierte Kooperation zwischen Systemen sind dafür unerlässlich. Letztlich geht es darum, alle verfügbaren Ressourcen in einem funktionierenden Unterstützungsnetzwerk zu bündeln.

In (Nieder-)Österreich regelt der gesetzliche Rahmen Transitionen und Unterstützungsleistungen für den Übergang kaum. Es finden sich sowohl im Niederösterreichischen Kindergartengesetz als auch im Schulorganisations- und Schulunterrichtsgesetz nur vereinzelt Hinweise auf personelle, strukturelle und materielle Hilfestellungen – sie stehen jedoch nicht explizit im Kontext von Transitionen. Pädagogische Grundlagen hingegen, wie etwa der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan*, das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen*, *Lehrpläne*, usw. gehen sogar konkret auf den Übergangsprozess ein. Sie erkennen, dass die Begleitung dieser sensiblen Phase notwendig und wichtig ist, geben in Anlehnung an wissenschaftliche Erkenntnisse Unterstützungsmöglichkeiten an und bekräftigen, dass sowohl der Kindergarten als auch die Schule die gemeinsame Verantwortung für die Transition tragen. Der Übergang von Kindern mit Behinderung wird dabei nicht thematisiert.

Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass Niederösterreichische Landeskindergärten eine Vielzahl an Unterstützungen für den Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung anbieten. Sie stellen Hilfe, Förderung und Mittel sowohl direkt als auch indirekt zur Verfügung. Auf personeller Ebene wird sonderpädagogisches Personal zur Unterstützung direkt hinzugezogen und indirekt ist die Vernetzung mit beispielsweise Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen sowie medizinischem Personal, im Einverständnis der Eltern, möglich. Auch Stützkräfte, die zum Teil in die Schule mitgenommen werden können und dort als Schulassistenten diese Kinder weiterhin begleiten und betreuen, werden bereitgestellt. Materielle Unterstützungsleistungen betreffen unterschiedliche Hilfsmittel. Das Angebot reicht von speziellem Fördermaterial bis hin zu technischen Hilfsmitteln für Kinder mit einer Sinnes-, Körper-, oder Kommunikationsbehinderung. Die Beschaffung geschieht in (Nieder-)Österreich grundsätzlich über den Kindergartenerhalter. In manchen Fällen unterstützt das Land Niederösterreich mit dem sogenannten Hilfsmittelpool jene Erhalter, für die eine bestimmte Anschaffung aus finanziellen

Gründen nicht möglich ist. Kindergärten sind daher auf die Kooperationsbereitschaft und Liquidität von Gemeinden und Gemeindeverbänden angewiesen. Unterstützungen organisatorischer Art werden derzeit in Niederösterreich noch nicht ausreichend ausgeschöpft. Dies ist jedoch nicht nur den Institutionen selbst geschuldet, sondern größtenteils der Bildungspolitik und ihrer Gesetzgebung. Auf institutioneller Ebene zeigt sich, dass es viele Kooperationsangebote und gezielte Kooperationsaktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder gibt (z.B. Besuchstage, gemeinsame Bewegungseinheiten oder Projekte). In anderen Bereichen hingegen, wie etwa Austausch und Vernetzung, gemeinsame Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Volksschullehrerinnen und -lehrern oder gemeinsame Elternarbeit, ist die Zusammenarbeit jedoch noch nicht so präsent. Austausch und Vernetzung findet bei Kindern mit Behinderung oft im Rahmen eines Übergangsgesprächs statt, gemeinsame Fort- und Weiterbildung gibt es nur vereinzelt und gemeinsame Elternabende werden selten veranstaltet. Hinsichtlich der unterschiedlichen Kooperationsniveaus ist Ähnliches zu verzeichnen. Das erste Niveau „Kooperation als ein wechselseitiger Austausch zwischen den professionellen Akteuren“ wird noch am häufigsten, oft in Form eines Vernetzungs- oder Übergangsgesprächs bzw. Helferkonferenz praktiziert. Das zweite Niveau der „Arbeitsteiligen Kooperation“, das konkrete Ziele zur Kooperation und einen genauen Organisationsplan für die Gestaltung und Umsetzung der Zusammenarbeit umfasst, wird bereits deutlich seltener umgesetzt. Das dritte und anspruchsvollste Niveau der Kooperation, die „Ko-Konstruktion“, bei der sich beide Institutionen gemeinsam mit der Transition vom Kindergarten in die Schule auseinandersetzen und ein Konzept entwickeln, um Kinder im Übergangsprozess zu fördern, wird den Untersuchungsergebnissen nach kaum bis gar nicht erreicht. Der Bildungspolitik bzw. Gesetzgebung kann hier der Vorwurf gemacht werden, dass Unterstützungen auf organisatorischer Ebene rechtlich nicht verankert sind. Die Entwicklung von konkreten Übergangskonzepten wird Pädagoginnen und Pädagogen zwar in Bildungs- und Lehrplänen empfohlen, allerdings fehlen ihnen zur Umsetzung die nötigen zeitlichen und strukturellen Ressourcen, wie die Forschungsergebnisse zeigen.

Angenommen werden Unterstützungsleistungen von den Beteiligten, wie etwa Eltern, Kindergarten- bzw. Schulkindern sowie Pädagoginnen und Pädagogen durchwegs positiv. Kinder freuen sich auf Kooperationsangebote, Eltern sind dankbar, dass sich Kindergarten und Schule gut vernetzen und beteiligtes pädagogisches Personal kann sich sicher sein, dass Kinder im Übergang gut begleitet werden und auch gut in der Schule ankommen.

Das Unterstützungsangebot für den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung ist in Niederösterreichischen Landeskindergärten somit weitestgehend gut ausgebaut, personelle, materielle und organisatorische Unterstützungsleistungen sind grundsätzlich vorhanden, jedoch individuell in unterschiedlichem Ausmaß. Verbesserungen sollten einerseits auf

bildungspolitischer Ebene umgesetzt werden, um beispielsweise geeignete Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung von Transitionsprogrammen oder einen einfacheren Zugang zu Hilfsmitteln zu ermöglichen. Andererseits könnten der Kindergarten und die Schule bzw. Pädagoginnen und Pädagogen ihre Zusammenarbeit und das Kooperationsangebot auf weitere Formen ausweiten, um alle Kooperationsniveaus zu erreichen – speziell das Niveau der „Ko-Konstruktion“ denn...

*„Es liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule, dass die Kinder mit ihren Familien die nötige Begleitung und Unterstützung erfahren, um diesen Übergang positiv bewältigen zu können.“*

*(Land Niederösterreich 2010, S. 46)*

## Literaturverzeichnis

AHTOLAA, A./SILINSKASB, G./POIKONENC, P.L./KONTONIEMID M./NIEMIA, P. & NURMIB, J.E. (2011) Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26. 295 – 302

ALBERS, T./LICHTBLAU, M. (2014) Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 41. 1 – 84

ÄMTER DER LANDESREGIERUNGEN DER ÖSTERREICHISCHEN BUNDESLÄNDER/MAGISTRAT DER STADT WIEN/BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2009) Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online im WWW unter URL: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan\\_18698.pdf?6ar4ba](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba) [8.02.2019]

BÄCK, G./MAREK, D. (2015) Transition vom Kindergarten in die Volksschule. GEMEINSAME Schuleingangsphase. Online im WWW unter URL: [https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Kompetenzzentren/Elementarpädagogik/wo\\_Kinder\\_lernen/Transition\\_Kindergarten\\_Volksschule\\_.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/Elementarpädagogik/wo_Kinder_lernen/Transition_Kindergarten_Volksschule_.pdf) [24.02.2019]

BIEWER, G. (2018) Rahmenkonzept für die Evaluationsstudie „Inklusion in Niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA) (Kurzform). Online im WWW unter URL: [https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/4683639/mod\\_resource/content/1/INKIGA\\_Rahmenkonzept\\_Kurzform.pdf](https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/4683639/mod_resource/content/1/INKIGA_Rahmenkonzept_Kurzform.pdf) [11.02.2019]

BIEWER, G. (2017) Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn

BLUM, S./DÖRFLER, S. (2014) Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich: jüngste Entwicklungen in der vorschulischen Betreuung in Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden (Working Paper / Österreichisches Institut für Familienforschung, 82). Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. Wien

BRANDTSTÄDTER, J (2007) Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In: Brandtstädter, J./Lindenberger, U. [Hrsg.] Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. 34 – 66

BRONFENBRENNER, U./MORRIS, P. A. (2006) The Bioecological Model of Human Development. In: Damon, W./Lerner, R. M. [Hrsg.] Handbook of child psychology, 6. Edition, Volume One: Theoretical Models of Human Development. Published by John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey. 793 – 828

BUNDESGESETZ ÜBER DIE ORDNUNG VON UNTERRICHT UND ERZIEHUNG in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz) (1986) Fassung vom 28.02.2020. Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [28.02.2020]

BUNDESGESETZ ÜBER DIE SCHULORGANISATION (Schulorganisationsgesetz) (1962) Fassung vom 28.02.2020. Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009100> [28.02.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2020a) Elementarpädagogik im BMBWF. Online im WWW unter URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep\\_bmbwf.html#heading\\_Ausbildung\\_an\\_den\\_BildungsanstaBild](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep_bmbwf.html#heading_Ausbildung_an_den_BildungsanstaBild) [17.03.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2020b) Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG. Online im WWW unter URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v\\_15a.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html) [17.03.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2020c) Sprachförderung. Online im WWW unter URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> [17.03.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2020d) Elementarpädagogik im BMBWF, Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG, Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010200> [15.02.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2019) Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. Online im WWW unter URL: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch\\_steuerung\\_schulsystem.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf) [15.02.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2014) Integration in der Praxis. Schuleingangsphase. Heft 34. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Online im WWW unter URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualjcoAahUKEwjQxuaLjcoAhUvyaYKHwB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref\\_media\\_type%3Dpubshop\\_download%26rex\\_media\\_file%3D562\\_integ\\_praxis\\_34.pdf&usg=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKCXQaQZG0](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualjcoAahUKEwjQxuaLjcoAhUvyaYKHwB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D562_integ_praxis_34.pdf&usg=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKCXQaQZG0) [17.03.2020]

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (2009) Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl I Nr. 99/2009). Online im WWW unter URL: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_99/BGBLA\\_2009\\_I\\_99.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.pdfsig) [18.02.2020]

BUNDESKANZLERAMT (2013) Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018 Erfolgreich. Österreich. Online im WWW unter URL: [https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/131216\\_Regierungsprogramm\\_Barrierefrei.pdf](https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/131216_Regierungsprogramm_Barrierefrei.pdf) [18.02.2020]

CAFUTA, S. (2017) Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten. Internationale Hochschulschriften, Band 642. Waxmann Verlag GmbH. Münster

CARLE, U. (2004) Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, L./Schumacher, E. [Hrsg.] Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. 52 – 74

CARLE, U./SAMUEL, A. (2006) Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, Universität Bremen. Bremen

CHARLOTTE-BÜHLER-INSTITUT/BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (BIFIE) (2017) Leitfäden zur Grundschulreform Band 4. Schülerinnen/Schüler-einschreibung NEU. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage [Hrsg.] Bundesministerium für Bildung (BMB). Wien

CHARLOTTE-BÜHLER-INSTITUT (2016a) Leitfäden zur Grundschulreform Band 1. Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase [Hrsg.] Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)/Bundesministerium für Bildung (BMB). Wien

CHARLOTTE-BÜHLER-INSTITUT (2016b) Leitfäden zur Grundschulreform Band 3. Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule [Hrsg.] Bundesministerium für Bildung (BMB). Wien

CHARLOTTE-BÜHLER-INSTITUT (2010) Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. [Hrsg.] Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Wien

CRESWELL, J.W./PLANO CLARK, V. L. (2018) Designing and Conducting Mixed Methods Research. Third Edition. SAGE Publications Ltd. Thousand Oaks, London, New Dheli, Singapore

- CURLE, D./JAMIESON, J./BUCHANAN, M./POON, B.T./ZAIDMAN-ZAIT, A./NORMAN, N. (2017) The Transition From Early Intervention to School for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Administrator Perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 22, Nr. 1. 131 – 140
- DALEY, T./MUNK, T./CARLSON, E. (2011) A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26. 409 – 419
- DOCKETT, S./PERRY, B. (2001) Starting School: Effective Transitions, *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 3, No. 2. 1 – 19
- DUDEN ONLINE (2020) Suchbegriff: Unterstützungen. Duden Verlag, Bibliographisches Institut GmbH. Berlin. Online im WWW unter URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Unterstuetzung> [22.01.2020]
- FASCHING, H. (2017) Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H./Geppert, C./Makarova, E. [Hrsg.] *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. 17 – 28
- FAUST, G./WEHNER, F./KRATZMANN, J. (2011) Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal für Bildungsforschung Online*, Vol. 3, No. 2. 40 – 63
- FUCHS, M. (2016) Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion. *Kita Fachtexte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*, Band 3. 1 – 24
- GEILING, U./LIEBERS, K./PRENGEL A. [Hrsg.] (2015) *Handbuch ILEA T Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang, Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht*. Stand 25.06.2015. Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg
- GENNEP, A. VAN (2005) *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Aus dem Französischen von Schomburg, K./Schomburg-Scherff, S. M. Campus Verlag GmbH. Frankfurt/Main
- GRAßHOFF, G./ULLRICH, H./BINZ, C./PFAFF, A./SCHMENGER, S. (2013) *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Springer Verlag. Wiesbaden
- GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2017) *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 4. Auflage. Cornelsen Verlag GmbH. Berlin
- GRILLITSCH, M. & STRANZEL-TISCHLER E. (Hrsg.) (2017) *Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten – Schule. Fallstudien zu Erfahrungen aus Kooperationsprojekten*, Graz. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Salzburg
- HANKE, P. (2011) Gestaltung von Übergängen - Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C./Steenbuck, O. [Hrsg.] *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten*. Karg-Stiftung. Frankfurt. 12 – 22
- HASLINGER-MAYER, J./STUNDNER, E./TELLIAN, K. (2018) *NÖ Landeskindergärten als Ort der Begegnung und Vielfalt*. Power Point Präsentation im Rahmen des Seminars „Diagnostik, Rehabilitation und Therapie bei speziellem Erziehungs-, Bildungs- und Hilfebedarf. Inklusion im Kindergarten“ im Wintersemester 2018 an der Universität Wien. Wien
- HEBBELER, K./SPIKER, D. (2016) Supporting Young Children with Disabilities. *The Future of Children*, Vol. 26, No. 2. 185 – 205
- HEIMLICH, U. (2013) Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) [Hrsg.] *Inklusion – Kinder mit Behinderung Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München. 24 – 62

- HOFMANN, J. (2009) Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. In: Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs/Hofmann, J. [Hrsg.], Verlag das Netz. Weimar
- HUSER, C./DOCKETT, S./PERRY, B. (2016) Transition to school: revisiting the bridge metaphor, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 24, No. 3. 439 – 449
- JANUS, M./KOPECHANSKI, L./CAMERON, R./HUGHES, D. (2008) In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35. 479 – 485
- KAGAN, S. L./NEUMAN, M. (1998) Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 4, Special Issue: Transitions. 365 – 379
- KELLE, U./ERZBERGER, C. (2017) Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick U./Kardorff, E./Steinke, I. [Hrsg.] *Qualitative Forschung ein Handbuch*. 12. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbeck bei Hamburg. 299 – 308
- KRAFT-SAYRE, M.E./PIANTA, R.C. (2000) Enhancing the transition to kindergarten. National Center for Early Development & Learning. University of Virginia. Charlottesville
- KRAMER-STEHLIK, A./LANGER, M. (2020) Kooperationsprojekt an der Nahtstelle Kindergarten/Schule. Online im WWW unter URL: [http://www.vsmaria-enzersdorf.ac.at/2\\_3\\_Kooperation-Kindergarten.html](http://www.vsmaria-enzersdorf.ac.at/2_3_Kooperation-Kindergarten.html) [5.02.2020]
- LANDESLEHRER-DIENSTRECHTGESETZ (1984), Fassung vom 28.02.2020. Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549> [18.02.2020]
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2019a) Ratgeber für Eltern zum Übergang vom Kindergarten in die Schule, Abteilung Kindergärten. St. Pölten. Online im WWW unter URL: [http://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/DL\\_Broschu\\_re\\_Schule\\_2019\\_deutsch.pdf](http://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/DL_Broschu_re_Schule_2019_deutsch.pdf) [18.02.2020]
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2019b) Pressemeldung vom 09.10.2019. Ab November neue sechste Bildungsregion in Niederösterreich. Online im WWW unter URL: [https://noel.gv.at/noe/Ab\\_November\\_neue\\_sechste\\_Bildungsregion\\_in\\_Niederoesterre.html](https://noel.gv.at/noe/Ab_November_neue_sechste_Bildungsregion_in_Niederoesterre.html) [18.02.2020]
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2017) 30 JAHRE SonderkindergartenpädagogInnen. Auf dem Weg zur Inklusion in den NÖ Landeskindergärten, Abteilung Kindergärten, St. Pölten
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2012a) Portfolio im Kindergarten. Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten. St. Pölten
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2012b) Portfolio im Kindergarten. Praktische Anregungen und Beispiele zur Umsetzung. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten. St. Pölten
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2010a) Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren. Online im WWW unter URL: [http://www.noel.gv.at/noe/Kinderbetreuung/BP3\\_letztes\\_Kindergartenjahr.pdf](http://www.noel.gv.at/noe/Kinderbetreuung/BP3_letztes_Kindergartenjahr.pdf) [18.02.2020]
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2010b) Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich. Online im WWW unter URL: [http://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan\\_Niederoesterreich\\_.pdf](http://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederoesterreich_.pdf) [18.02.2020]
- LAND NIEDERÖSTERREICH (2006) Gesamte Rechtsvorschrift für NÖ Kindergartengesetz 2006, Fassung vom 19.10.2018. Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776> [18.02.2020]
- LEHRPLAN der Volksschule (2012) Online im WWW unter URL: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf) [18.02.2020]

LEHRPLAN der Allgemeinen Sonderschule (2008) Online im WWW unter URL: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_II\\_137/COO\\_2026\\_100\\_2\\_440355.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/COO_2026_100_2_440355.html) [18.02.2020]

LINDINGER, M. (2017) Mit der Verschriftlichung von Kooperationsvereinbarungen Verantwortlichkeit, Struktur und Verbindlichkeit schaffen. In: Grillitsch, M./Stranzel-Tischler E. [Hrsg.] Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten – Schule. Fallstudien zu Erfahrungen aus Kooperationsprojekten. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Salzburg und Graz. 76 – 90

MAYRING, P. (2015) Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel

MARGETTS, K. (2002) Transition to school – Complexity and diversity. European Early childhood Education Research Journal, Vol. 10, No. 2. 103 – 114

MCINTYRE, L./WILDENGER, L. K. (2011) Examining the State of Science, Empirical Support for Kindergarten Transition Practices for Students with Disabilities. In: Laverick, DA. M. /Renck Jalongo, M. [Hrsg.] Transitions to Early Care and Education, International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children. Springer Verlag. Dordrecht, Heidelberg, London, New York. 21 – 31

MIGYANKA, J. M. (2011) Supporting and Sustaining the Transition to Formal Schooling for Children on the Autism Spectrum. In: Laverick, DA. M./Renck Jalongo, M. [Hrsg.] Transitions to Early Care and Education, International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children. Springer Verlag. Dordrecht, Heidelberg, London, New York. 23 – 44

NÖ PFLICHTSCHULGESETZ (2018) Fassung vom 28.02.2020. Online im WWW unter URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20001200> [18.02.2020]

OECD. STARTING STRONG EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE POLICY (2004) Länderbericht für Österreich. Online im WWW unter URL: <https://www.oecd.org/education/school/36657509.pdf> [18.02.2020]

OSTERMANN, K. (2014) Nahtstellenbetreuung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen [Hrsg.] Integration in der Praxis. Schuleingangsphase. Heft 34. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Online im WWW unter URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualJcjoAahUKEwjQxualJcjoAhUvyaYKHWB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref\\_media\\_type%3Dpubshop\\_download%26rex\\_media\\_file%3D562\\_integ\\_praxis\\_34.pdf&usq=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKcXQaQZG0](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualJcjoAahUKEwjQxualJcjoAhUvyaYKHWB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D562_integ_praxis_34.pdf&usq=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKcXQaQZG0) [27.02.2020]

PRENGEL, A. (2015) Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T./Walm, M. [Hrsg.] Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 27 – 46

RIMM-KAUFMAN, S./PIANTA R. C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 21, No. 5. 491 – 511

ROUS, B. S./HALLAM, R. A. (2012) Transition Services for Young Children With Disabilities: Research and Future Directions. Hammill Institute on Disabilities. Topics in Early Childhood Special Education Vol. 31, No. 4. 232 – 240

ROUS, B./MYERS, C. T./STRICKLIN, S. B. (2007) Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. Journal of Early Intervention. Vol. 30, No. 1. 1 – 18

SIDDIQUA, A./JANUS, M. (2017) Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. John Wiley & Sons Ltd. Child: care, health and development, Vol. 43, No. 4. 566 – 576

SILL, K. (2010) Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden

SKOUTERIS, H./WATSON, B./LUM, J. (2012) Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 37, No. 4. 78 – 85

SMIDT, W. (2018) Early childhood education and care in Austria: challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, Vol. 188, No. 5. 624 – 633

STANGLAUER, M. (2014) Die Schuleingangsphase. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014) *Integration in der Praxis. Schuleingangsphase. Heft 34. Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher*. Online im WWW unter URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualJcjoAahUKEwjQxualJcjoAhUvyaYKHWB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref\\_media\\_type%3Dpubshop\\_download%26rex\\_media\\_file%3D562\\_integ\\_praxis\\_34.pdf&usg=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKCXQaQZG0](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjQxualJcjoAahUKEwjQxualJcjoAhUvyaYKHWB&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Fref_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D562_integ_praxis_34.pdf&usg=AOvVaA0U1Y0bEm-5NbvKCXQaQZG0) [12.02.2020]

STATISTIK AUSTRIA (2018) Kindertagesheimstatistik. Online im WWW unter URL: [http://www.elternmitwirkung.at/images/downloads/kindertagesheimstatistik\\_201617.pdf](http://www.elternmitwirkung.at/images/downloads/kindertagesheimstatistik_201617.pdf) [12.02.2019]

STUNDNER, E. (2012) Portfolio. Kompetenzen aufzeigen – Lernwege sichtbar machen. [Hrsg.] Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten. St. Pölten

TURNER, V.W. (2013). Liminalität und Communitas. In: Bellinger, A./Krieger D. J. [Hrsg.] *Ritualtheorien*. Ein einführendes Handbuch. Springer Verlag. Wiesbaden. 247 – 260

UNESCO (1994) Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online im WWW unter URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklarung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf) [25.08.2019]

WALTHER, A./STAUBER, B. (2018) Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. [Hrsg.] *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden. 905 – 923

WALTHER, A./STAUBER, B. (2004) Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, E. [Hrsg.] *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 47 – 68

WHO (2002) *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. ICF. Online im WWW unter URL: <https://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf?ua=1> [29.12.2019]

WILDGRUBER, A./GRIEBEL, W. (2016) Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen, Band 44. München

WÖRZ, T. (2004) Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W./Niesel, R. [Hrsg.] *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 22 – 41

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner & Morris (Bronfenbrenner 1979, 1989, 1993 zit. nach Bronfenbrenner & Morris 2006, S. 866) .....	23
Abbildung 2: „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000) .....	24
Abbildung 3: Transition als ko-konstruktiver Prozess (Griebel/Niesel 2017, S. 116) .....	27
Abbildung 4: Handlungsfeld Sozialraum/Kommune, F5 Kooperation mit der Schule (vgl. Albers et al. 2013, S. 76f).....	45
Abbildung 5: Example of Timeline for Enhancing Kindergarten Transition (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 9f) .....	47
Abbildung 6: Kindergarten Transition Practices Menu Summary (vgl. Kraft-Sayre/Pianta 2000, S. 11f) .....	48
Abbildung 7: Kooperationskonzept (Beschreibung und kurze Zusammenfassung aller Kooperations Themen) (vgl. Lindinger 2017, S. 79ff).....	54
Abbildung 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015, S. 62).....	89
Abbildung 9: Ablaufmodell zur Analyse und Auswertung, in Anlehnung an Mayring (2015) .....	93
Abbildung 10: Beispiel zur grafischen Darstellung der quantitativen Datenauswertung.....	103
Abbildung 11: Beispiel zur grafischen Darstellung der quantitativen Datenauswertung.....	103
Abbildung 12: Antworten zur Frage "Wie bereiten Sie Kinder im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vor? .....	158
Abbildung 13: Antworten zur Frage „Bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung zusätzlich oder speziell auf die Schule vor?“ .....	159
Abbildung 14: Antworten zur Frage „Wie bereiten Sie Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit Behinderung auf die Schule vor?“ .....	160
Abbildung 15: Antworten zur Frage "Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?" .....	161
Abbildung 16: Antworten zur Frage "Wird das Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung“ in den Teambesprechungen Ihres Kindergartens behandelt?" .....	162
Abbildung 17: Antworten zur Frage "Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ erhalten?" .....	162
Abbildung 18: Antworten zur Frage "Haben Sie eine Aus- bzw. Fortbildung im Bereich ‚Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung‘ erhalten?" .....	163
Abbildung 19: Antworten zur Frage "Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule – pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr wechseln, die Sie betreuen?" .....	164
Abbildung 20: Antworten zur Frage "Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?" .....	165
Abbildung 21: Antworten zur Frage "Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs?" .....	166
Abbildung 22: Antworten zur Frage "Mit Blick auf den Übergang Kindergarten/Schule - pflegen Sie eine Zusammenarbeit mit den Schulen, an die Kinder im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr mit Behinderung wechseln?" .....	167
Abbildung 23: Antworten zur Frage "Wann beginnen Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung?" .....	168
Abbildung 24: Antworten zur Frage "Wann beenden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule hinsichtlich des Übergangs für Kinder mit Behinderung?" .....	169

Abbildung 25: Antworten zur Frage "Woraus bestehen die Kooperationen hinsichtlich des Übergangs mit der Schule? "	169
Abbildung 26: Antworten zur Frage "Existieren gemeinsame, schriftlich festgehaltene Kooperations- und Zielvereinbarungen?"	170
Abbildung 27: Antworten zur Frage "Welche gemeinsam schriftlich festgehaltenen Kooperations- und Zielvereinbarungen gibt es und zu welchen Themen?"	171
Abbildung 28: Antworten zur Frage "Pflegen Sie für Kinder mit Behinderung hinsichtlich des Übergangs eine zusätzliche, spezielle Zusammenarbeit mit der Schule?"	172
Abbildung 29: Antworten zur Frage " Gibt es beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bei Kindern mit Behinderung eine zusätzliche Unterstützung bzw. ein hilfreiches Netzwerk, das Sie heranziehen können?"	173
Abbildung 30: Antworten zur Frage Von wem wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ihrer Meinung nach gerne angenommen?"	174
Abbildung 31: Antworten zur Frage "In welcher Form wird die angebotene Unterstützung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule angenommen?"	175
Abbildung 32: Antworten zur Frage "Die Vorbereitung der Kinder mit Behinderung im letzten Kindergartenjahr auf die Schule ist in Ihrem Kindergarten typischerweise..."	176
Abbildung 33: Antworten zur Frage "Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene den Kontakt und die Zusammenarbeit?"	177
Tabelle 1: Kompetenzaufteilung im österreichischen Schulwesen (BMBWF 2019, S. 7)	68
Tabelle 2: Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula (Charlotte-Bühler-Institut 2016b, S.10)	78
Tabelle 3: Überblick der Interviews	87
Tabelle 4: Überblick der Fragebögen	88
Tabelle 5: 1. Reduktionsdurchgang	100
Tabelle 6: 2. Reduktionsdurchgang	101
Tabelle 7: Beispiel zur quantitativen Datenauswertung einer offenen Frage	102
Tabelle 8: Beispiel zur quantitativen Datenauswertung bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten	103