



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

ELÜKS

ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen
am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

verfasst von / submitted by

Katharina-Theresa Sophie Lindner, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A >066 848<

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

MA Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Tamara Katschnig, Privatdoz.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Forschungsstand zur Transitionsthematik	6
2.1 Übergänge als wiederkehrendes Biografiemerkmale	7
2.1.1 Individualvarianz des Anpassungsproblems	8
2.1.1.1 Stresstheorie	8
2.1.1.2 Kontinuitätsthese	9
2.1.1.3 Diskontinuitätsthese	9
2.1.1.4 Temperamenteigenschaften	10
2.1.2 Entwicklungsaufgaben und -leistungen.....	11
2.1.3 Übergangskompetenz	12
2.1.4 Kindergarten und Schule – zwei unterschiedliche Welten?	13
2.2 Interinstitutionelle Kooperation.....	14
2.2.1 Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation.....	15
2.2.2 Ziele interinstitutioneller Zusammenarbeit	16
2.2.3 Transparenz als Prämisse institutioneller Kooperation?	18
2.2.4 Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule.....	19
2.2.4.1 Treffen zwischen ErzieherInnen und Lehrpersonen.....	20
2.2.4.2 Gegenseitige Besuche und Hospitationen	20
2.2.4.3 Patenschaften.....	21
2.2.4.5 Gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung	22
2.2.5 Herausforderungen und Erschwernisse der Kooperation	24
2.2.5.1 Größe der Kindergärten und Schulen	24
2.2.5.2 Kooperation als Arbeitsbelastung.....	25
2.2.5.3 Unterschiedliche Arbeits- und Bildungsverständnisse	25
2.2.5.4 Status- und Anerkennungsproblem	26
2.2.6 Praxisbeispiel 1 – Netzwerke als Ausgangspunkt von Kooperation (Binz et al. 2012)	27
2.2.6.1 Netzwerk A.....	28
2.2.6.2 Netzwerk B.....	29
2.2.7 Praxisbeispiel 2 – „Bildungshaus 3-10“ (Drexler et al. 2012).....	32
2.2.7.1 Konzepte zur gemeinsamen Didaktik.....	32
2.2.7.2 Spannungsfeld Interinstitutionalität.....	33
2.2.8 Praxisbeispiel 3 – Bildungskompass	34
2.3 EKÜKS-Studie	36
2.3.1 Methode.....	36
2.3.2 Stichprobe.....	37
2.3.3 Ergebnisse	37

3 Design der empirischen Studie.....	40
3.1 Entwicklung von Hypothesen	42
3.1.1 Hypothese 1.....	42
3.1.2 Hypothese 2.....	43
3.1.3 Hypothese 3.....	43
3.1.4 Hypothese 4.....	43
3.1.5 Hypothese 5.....	44
3.1.6 Hypothese 6.....	44
3.1.7 Hypothese 7.....	44
3.1.8 Hypothese 8.....	44
3.1.9 Hypothese 9.....	45
3.2 Erhebungsinstrument.....	45
3.3 Stichprobe.....	47
3.2.1 Grundgesamtheit	48
3.2.2 Durchführung des Pretests.....	49
3.2.3 Akquirierung der Stichprobe	49
3.2.3.1 ElementarpädagogInnen.....	49
3.2.3.2 Volksschullehrpersonen	51
3.2.4 Zusammensetzung der Stichprobe.....	53
3.2.3.1 ElementarpädagogInnen.....	53
3.2.3.2 Volksschullehrpersonen	55
4 Analyse der Ergebnisse	57
4.1 Schwerpunkt 3 – Kinder am Übergang	57
4.1.1 Sicht der ElementarpädagogInnen.....	57
4.1.2 Sicht der Volksschullehrpersonen	60
4.1.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse	63
4.2 Schwerpunkt 4 – Anerkennung und gesellschaftlicher Status.....	66
4.2.1 Sicht der ElementarpädagogInnen.....	67
4.2.2 Sicht der Volksschullehrpersonen	68
4.2.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse	69
4.3 Schwerpunkt 5 – Institutionelle Kooperation.....	72
4.3.1 Sicht der ElementarpädagogInnen.....	72
4.3.2 Sicht der Volksschullehrpersonen	74
4.3.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse	76
4.4 Schwerpunkt 6 – Herausforderungen beim Übergangsmanagement	77
4.4.1 Sicht der ElementarpädagogInnen.....	77
4.4.2 Sicht der Volksschullehrpersonen	81
4.4.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse	84

4.5 Überprüfung der Hypothesen	87
4.1.1 Hypothese 1	88
4.1.2 Hypothese 2	89
4.1.3 Hypothese 3	90
4.1.4 Hypothese 4	90
4.1.5 Hypothese 5	92
4.1.6 Hypothese 6	93
4.1.7 Hypothese 7	93
4.1.8 Hypothese 8	94
4.1.9 Hypothese 9	95
5 Interpretation der ELÜKS Ergebnisse	97
5.1 Schwerpunkt 3 – Kinder am Übergang	97
5.2 Schwerpunkt 4 – Anerkennung und gesellschaftlicher Status	98
5.3 Schwerpunkt 5 – Institutionelle Kooperation	100
5.4 Schwerpunkt 6 – Herausforderungen beim Übergangsmanagement	101
6 Interpretation und Diskussion der Auswertung	105
6.1 Perspektive der ElementarpädagogInnen	105
6.2 Perspektive der VolksschullehrerInnen	110
6.3 Triangulation der Teilergebnisse – Eltern, ElementarpädagogInnen, Lehrpersonen	113
7 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick	117
8 Literaturverzeichnis	121
Abbildungsverzeichnis	127
Anhang	129
Erhebungsinstrument ElementarpädagogInnen	129
Erhebungsinstrument VolksschullehrerInnen	134
Abstract	139
Deutsch	139
English	139
Eidesstaatliche Erklärung	140

1 Einleitung

„Im schulpädagogischen Diskurs gibt es die Tendenz, Kooperation als eine Lösung für diverse pädagogische und didaktische Probleme anzusehen. Zum Teil wird normativ und idealisierend von sich gleichsam wie von selbst einstellenden Synergie-Effekten ausgegangen – als würde sich Kooperation unverzüglich auszahlen, wenn sich denn nur alle Beteiligten ernsthaft genug darum bemühten.“ (Breuer/Reh 2010, 34)

Im Zuge des Seminars „M5.3 Planung, Evaluation und Assessment im Bildungsbereich – Schulforschung anhand des Evaluationsprojektes NOESIS“ unter der Leitung von Frau Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig am Institut für Bildungswissenschaft wurde das Forschungsprojekt EKÜKS (Eltern und Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule) initiiert. Der Schwerpunkt lag hierbei auf der Ermittlung der Elternsicht auf die institutionelle Transition der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule. Anhand eines Fragebogens sowohl im paper-pencil- als auch im Online-Format wurden insgesamt 219 Eltern aller Bundesländer Österreichs zu ihren Erfahrungen und Eindrücken bezüglich des Übergangs befragt. Im Verlauf der Literaturrecherche erwiesen sich zwei Forschungsschwerpunkte als besonders interessant. Einerseits standen Bedenken und Ängste der Eltern im Fokus, welche sich mit möglichen Herausforderungen und Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem bevorstehenden Übergang beschäftigen. Andererseits wurde die Kooperation beider Institutionen – Kindergarten und Volksschule – als wesentlich erachtet. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten Mütter und Väter im Großen und Ganzen zufrieden mit der Gestaltung des Übergangs sind. Dennoch kann gesagt werden, dass in manchen Teilen Österreichs, beispielsweise in Wien, hinsichtlich der interinstitutionellen Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern und Erziehungsberechtigten teilweise Aufholbedarf besteht und die Nahtstellenarbeit möglicherweise intensiver gestaltet werden könnte. Mütter und Väter äußerten den Wunsch nach intensiver Kooperation von Kindergarten und Volksschule, um die Transition ihrer Kinder besser begleiten und unterstützen zu können (Katschnig et al. 2018, 33). Vor dem Hintergrund jener Ergebnisse stellen sich folgende Fragen: Kann die institutionelle Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen tatsächlich die von Eltern als nicht ausreichend empfundene Unterstützung der Kinder während der Transition kompensieren? Was spricht für beziehungsweise gegen die interinstitutionelle Zusammenarbeit? Gewährleisten die vorhandenen Rahmen- und Arbeitsbedingungen von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen eine gemeinsam geplante und durchgeführte Unterstützung des Übertritts?

Da im Rahmen dieses Forschungsprojektes lediglich die Sichtweise der Eltern eröffnet wurde und somit die Perspektiven der Volksschullehrpersonen und ElementarpädagogInnen außer Acht gelassen wurden, schien es für weitere wissenschaftliche Arbeiten relevant, sich dieser Forschungslücke und der Beantwortung jener Fragen aus Sicht der betroffenen Berufsgruppen zu widmen. Wie bereits zum Teil aus den aufgeworfenen Fragestellungen hervorgeht, wird im Zuge der vorliegenden Masterarbeit keine Aufzählung von positiven und gewinnbringenden Argumenten für die Durchführung von interinstitutioneller Kooperation von Kindergarten und Volksschule angestrebt. Es wird versucht, verschiedene Blickwinkel und Perspektiven durch die Befragung von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen hinsichtlich der Übergangsgestaltung und Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Berufsgruppe aufzuzeigen und einen Einblick in den professionellen Alltag jener pädagogischen Fachkräfte zu liefern. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Antworten der PädagogInnen der Elementar- und Primareinrichtungen bezüglich ihrer Argumentation für oder gegen die Kooperation unterscheiden aber auch überschneiden werden.

Die Beschäftigung mit Transitionen im Verlauf der Biografie beziehungsweise Bildungsbiografie von Menschen ist ein wesentlicher Bestandteil bildungswissenschaftlicher Forschungsarbeiten. Jene Übergänge können sowohl im familiären Bereich, vom familiären in den institutionellen Bereich und innerhalb des institutionellen Rahmens stattfinden und beschreiben im bildungswissenschaftlichen Kontext im Wesentlichen die Zuschreibung von Personen zu bestimmten Betreuungs- und Bildungssystemen. (Griebel 2004, 26) Die Transitionsforschung, welche grundsätzlich in der Psychologie anzusiedeln ist, kann somit im Sinne der Interdisziplinarität in der Bildungswissenschaft verortet werden. Die Legitimierung der Arbeit im bildungswissenschaftlichen Bereich ergibt sich unter anderem aus Erkenntnissen der Transitions- und Lebensverlaufsforschung. Tippelt (2004, 8) hebt die maßgebliche Bedeutung „früher schulischer Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen“ für zukünftige Bildungserfahrungen hervor (Tippelt 2004, 8). Die dringliche Relevanz der Thematik spiegelt sich außerdem in ihrer Charakterisierung als makrosoziales Phänomen wider. Sozial beziehungsweise institutionell bedingte Übergänge betreffen häufig nicht nur Einzelpersonen, sondern werden von Mitgliedern derselben Gesellschaft ähnlich er- und durchlebt. (Thun-Hohenstein 2005, 7f.) Individuelle Abweichungen ergeben sich durch differente Rahmenbedingungen, Ressourcen der betroffenen Personen und des Umfelds, persönliche Bewältigungsstrategien und unterschiedliche Anpassungs- und Entwicklungsaufgaben. (Griebel 2004, 28) In Hinblick auf den für die Masterarbeit ausgewählten Übergang vom Kindergarten in die Volksschule kann dennoch eine

Grundstruktur festgestellt werden, welche diese Transition und die Rollen der teilnehmenden AkteurInnen innerhalb Österreichs im Wesentlichen skizziert. So unterteilt Niesel (2004, 90ff.) mit Hilfe des Transitionsmodells die Personen, welche am institutionellen Übertritt beteiligt sind, in zwei Gruppen: bewältigende und moderierende AkteurInnen. (Niesel 2004, 91ff.) Sie beschreibt den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als „ko-konstruktiven Prozess“ zwischen Kindern, Eltern und PädagogInnen des Kindergartens und der Schule beziehungsweise Mitarbeiter helfender Dienste, womit beispielsweise Beauftragte des Jugendamts gemeint sind. (Niesel 2004, 91)

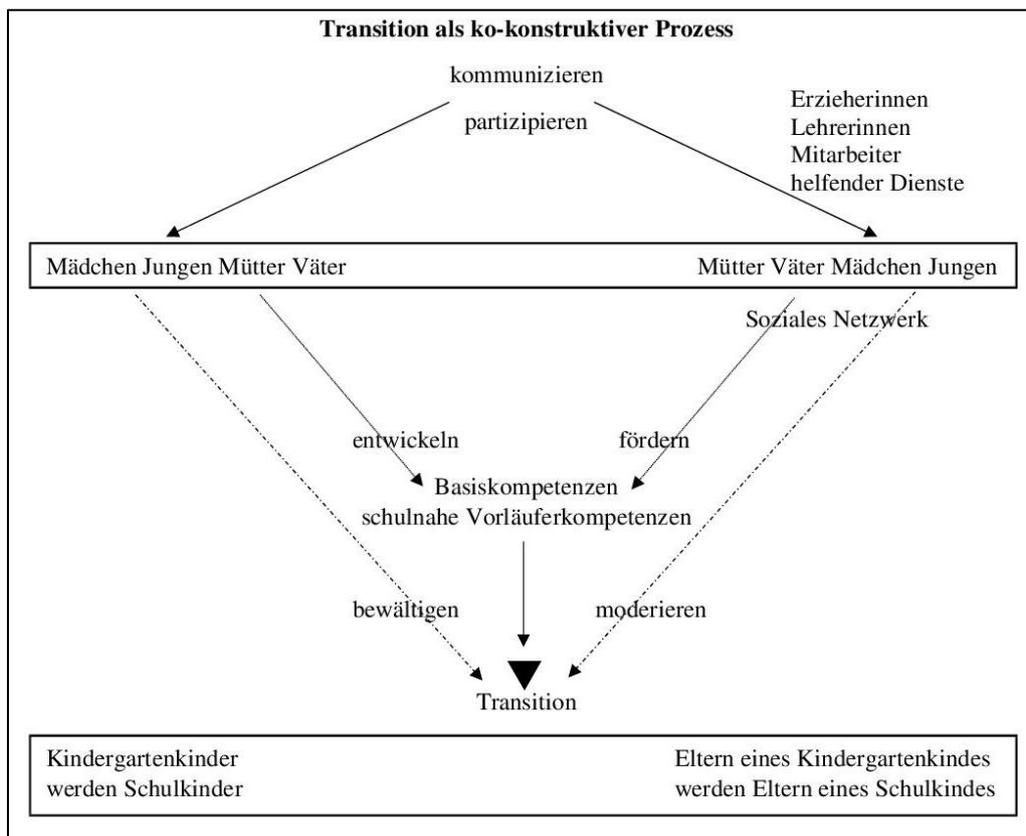


Abbildung 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess (Niesel 2004, 91)

Anhand des Transitionsmodells nach Niesel (2004, 91ff.; Niesel/Griebel 2000; Griebel/Niesel 2002; Griebel/Niesel 2003) wird deutlich, welche AkteurInnen in den Prozess des Übergangs involviert sind, welche Aufgaben den jeweiligen Betroffenen zugesprochen werden und welches Ziel die Transition verfolgt. Die Personen auf der linken Seite des Modells, also Mädchen, Jungen, Mütter und Väter, werden von Niesel als BewältigerInnen bezeichnet. Diese AkteurInnen müssen sich aktiv mit dem Übergang auseinandersetzen und werden möglicherweise im Laufe des Prozesses mit Veränderungen des persönlichen Lebens konfrontiert. Sie müssen den Übergang also individuell bewältigen. Auf der rechten Seite sind die Personen genannt, die den Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule moderieren und selbst keine Transition im Sinne eines Übertritts und der damit einhergehenden Veränderungen

erleben. Sie fungieren als UnterstützerInnen und erhalten die pädagogische Verantwortung über den Prozess. Interessant erscheint die Rolle der Eltern. Diese werden während des Übergangs in zweifacher Hinsicht gefordert. Zum einen als aktive TeilnehmerInnen – es erfolgt die Transformation von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes – und zum anderen als unterstützende Kraft. (Niesel 2004, 92f.) Wie eingangs erläutert, wurde die Perspektive der Eltern im Zuge der EKÜKS-Studie bereits eröffnet und Erkenntnisse hinsichtlich ihrer bewältigenden und moderierenden Rolle gewonnen. Auf Grundlage dessen wird nun der Fokus verstärkt auf die Rolle der Moderierenden gelegt – in diesem Fall ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen der Volksschule. Wie das Modell von Niesel (2004, 91) verdeutlicht, werden diesen Aufgaben wie das Fördern von Basiskompetenzen und schulnahen Vorläuferkompetenzen sowie das Moderieren der Transition zugeschrieben. Diese Masterarbeit soll Einblick in die tatsächliche Umsetzung jener Handlungsaufgaben liefern und hinterfragen, inwieweit die institutionelle Kooperation eine Strategie zur Durchführung der Anforderungen darstellt.

Ziel der Masterarbeit ist es, die Standpunkte der LehrerInnen und ElementarpädagogInnen hinsichtlich der Gestaltung und Zusammenarbeit während des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule zu ermitteln und so das anfängliche EKÜKS-Projekt um neue Perspektiven zu erweitern. Auf Grundlage der studierten Fachliteratur und der durchgeführten Eltern-Studie wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

Wie gestaltet sich aus Sicht der ElementarpädagogInnen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Wie gestaltet sich aus Sicht der Volksschullehrpersonen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Um dem Anspruch der Perspektivenerweiterung tatsächlich gerecht zu werden, ist ein Ziel der Masterarbeit, die gewonnenen Ergebnisse mit den Erkenntnissen der EKÜKS-Studie zu verknüpfen und dadurch weiterführende Resultate zu erlangen. Demnach wurde eine weitere Forschungsfrage festgelegt:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungen mit der Kooperation von Kindergarten und Volksschule zur Begleitung des institutionellen Übergangs von Kindern können bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse aller drei Stichprobegruppen Eltern, ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen herausgearbeitet werden?

Der Forschungsprozess lässt sich somit in sechs große Arbeitsschritte untergliedern: Studium der Forschungsliteratur, Entwicklung des Forschungsdesigns, Durchführung der Erhebung,

Analyse der Ergebnisse, Interpretation der Ergebnisse und Verknüpfung der Ergebnisse mit den Erkenntnissen der EKÜKS-Studie.

Der formale Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit gliedert sich in vier Hauptteile. Der erste Teil umfasst eine genaue Auseinandersetzung mit rezenter Fachliteratur zum ausgewählten Themenbereich und stellt somit einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand dar. Um einen umfassenden Überblick zu gewährleisten, werden in einem ersten Schritt Thesen und Modelle der Transitionsforschung vorgestellt. Dadurch soll die allgemeine Bedeutung von Übergängen unter Berücksichtigung der Individualvarianz von Einzelpersonen dargestellt werden. Des Weiteren wird im Zuge dieses Kapitels speziell auf den Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule eingegangen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den institutionellen Unterschieden der beiden Bildungsinstitutionen. Der zweite Teil der Literaturrecherche beschäftigt sich mit der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Primarschule. Dazu werden die als notwendig erachteten Voraussetzungen, möglichen Ziele und Formen der Kooperation näher erläutert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, welche potenziellen Faktoren beziehungsweise Gegebenheiten als Herausforderung und Erschwernis der kollektiven Zusammenarbeit gesehen werden können. Anhand zweier Praxisbeispiele aus Deutschland sollen unterschiedliche Zugänge vorgestellt werden und so differente Gestaltungsformen von Kooperation präsentiert werden. Das Ende des Theorieteils umfasst die Präsentation der EKÜKS-Studie, welche als Ausgangsstudie der vorliegenden Masterarbeit angesehen wird.

Der zweite Hauptteil beschäftigt sich mit dem Design der empirischen Studie. Um die Planung und Durchführung der Erhebung möglichst transparent zu gestalten, werden zuerst die Hypothesen und Forschungsfragen vorgestellt, welche anhand der Auseinandersetzung mit der als adäquat erachteten Literatur entwickelt wurden. Das nächste Kapitel widmet sich den Erhebungsinstrumenten. Die Darstellung der Stichprobe wurde wie folgt aufgliedert: Auswahl der Grundgesamtheit, Durchführung der Pretests, Akquirierung der Stichprobe und Zusammensetzung der tatsächlichen Stichprobe. Anschließend folgt mit dem dritten Hauptteil eine separate Aufgliederung der deskriptiven und analytischen Ergebnisse, während der vierte Hauptteil die Zusammenführung sowie Interpretation der ELÜKS und EKÜKS Ergebnisse beinhaltet. Außerdem werden mögliche Schlussfolgerungen gezogen beziehungsweise Anregungen und Ideen für weitere Forschungsvorhaben aufgeworfen, bevor das Literaturverzeichnis und der Anhang den Abschluss der Arbeit bilden.

2 Forschungsstand zur Transitionsthematik

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Hierfür wird in einem ersten Schritt der Oberbegriff Übergang im Sinne eines wiederkehrenden Merkmales innerhalb der Biografie des Menschen begriffen, um so die allgegenwärtige Bedeutung jener Lebensabschnitte zu verdeutlichen. Die mit einem Umbruch verbundenen möglichen Anpassungsprobleme sollen in einem weiteren Abschnitt diskutiert werden. Die persönliche Individualvarianz bei der Bewältigung von Transitionen wird in Zusammenhang mit diesem Themenbereich als ausschlaggebend betrachtet. Dies wird durch differente Thesen, die Kontinuitäts- und Diskontinuitätsthese, und den Einflussfaktor der Temperamenteigenschaften dargestellt.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass mit sich verändernden Lebensumständen auch neue Anpassungs- und Entwicklungsaufgaben einhergehen. Welche diese in Bezug auf den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule sein könnten, soll in einem weiteren Abschnitt geklärt werden, um auf mögliche Anforderungen an SchulanfängerInnen aufmerksam zu machen. Auf welche Weise der Übertritt erlebt wird, könnte außerdem mit den pädagogischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungseinrichtungen zusammenhängen. Agieren Kindergarten und Volksschule als zwei völlig separierte Institutionen, so könnte der Übergang zum Umbruch werden. Dies wirft die Frage auf, ob Kindergarten und Schule tatsächlich zwei unterschiedliche Bildungswelten darstellen oder doch grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen, die möglicherweise einen fließenden Übergang für Kinder ermöglichen.

Wie diese Gemeinsamkeiten aussehen könnten beziehungsweise ob versucht wird, gemeinsame Aktivitäten und pädagogische Kooperation zu ermöglichen, wird in einem eigenen Kapitel behandelt. Doch nicht nur die Möglichkeiten und Vorteile, sondern auch die Grenzen und Herausforderungen in Zusammenhang mit der interinstitutionellen Kooperation werden behandelt, um auf mögliche Hürden im pädagogischen Alltag der ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen hinzuweisen. Abschließend wird die Ausgangsstudie EKÜKS (Katschnig et al. 2018), welche 2017 durchgeführt wurde, vorgestellt und so der Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit vorgestellt.

2.1 Übergänge als wiederkehrendes Biografiemerkmal

Der Begriff Übergang wird im Laufe dieser Arbeit den Begriffen Transition und Übertritt gleichgestellt und bezeichnet „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse [...], die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen“ (Welzer 1993, 37 zit. n. Griebel 2004, 26). Hier wird deutlich, dass es sich bei Transitionen nicht um den Wechsel von einer abgeschlossenen in eine neunitiierte Lebensphase handelt, sondern diese fließende Veränderungen im Leben eines Menschen darstellen.

„Wenn der erfolgreiche Bildungsweg des einzelnen Kindes das Hauptkriterium für erfolgreiche Schulentwicklung sein soll, dann „müssen alle Schulformen sich gemeinsam dem Ziel verpflichten, den Bildungsweg des Kindes und Jugendlichen von der Kindertagesstätte bis zum Ende der Schulpflicht so zu moderieren, dass dieser Weg möglichst bruchlos und erfolgreich verläuft“ (Wiater 2008, 9.)“ (Meidinger 2010, 32).

Meidinger (2010) verdeutlicht in jenem Zitat grundlegende Aspekte innerhalb eines Transitionsprozesses. Er weist auf die notwendige Verpflichtung aller am Bildungsweg eines Kindes beteiligten Institutionen zu einer gewissenhaften, bestmöglichen Schaffung von Rahmenbedingungen hin, welche eine erfolgreiche Bildungskarriere für alle Schülerinnen und Schüler vom Eintritt bis zum Verlassen einer schulischen Einrichtung gewähren soll. Außerdem kann die Aufforderung zu einer Ermöglichung eines „bruchlosen und erfolgreichen“ Bildungsweges als Andeutung auf eine institutionell-übergreifende Kooperationsarbeit verstanden werden. Dies würde bedeuten, dass einzelne Abschnitte der Bildungsbiografie nicht als separierte, voneinander gelöste Lebensphasen zu verstehen sind, welche durch einen Anfangs- und einen Endpunkt zeitlich, inhaltlich, und formal begrenzt sind, sondern fließend ineinander übergehen sollten und durch interinstitutionelle Übergänge miteinander verbunden sind.

Thun-Hohenstein (2005) versteht jene Übergänge nicht nur als „Wechsel oder eine Wandlung“, sondern vielmehr „als individuelle Veränderung (etwa der Schuleintritt) und [...] als normative, altersbezogene Entwicklungsschritte“ (Thun-Hohenstein 2005, 7). Ebendiese sozialen beziehungsweise institutionellen Transitionen betreffen in den meisten Fällen nicht bloß Einzelpersonen, sondern werden von allen Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaft mehr oder weniger gleich er- und durchlebt (Thun-Hohenstein 2005, 7f.). Hierzu sei angemerkt, dass die HauptakteurInnen, die von den positiven und negativen Begleiterscheinungen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule betroffen sind, in diesem Fall nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch Eltern, ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen sind, die

damit konfrontiert werden. Aufgrund der hohen Anpassungsanforderungen auf „individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene“ (Griebel 2004, 26) kommt es während der Bewältigung eines Übergangs zu einer Anhäufung an Belastungsfaktoren, welche von den Betroffenen nicht nur die Entwicklung innerpsychischer Eingewöhnungsstrategien verlangen, sondern auch eine Neugestaltung von Beziehungen zu anderen voraussetzen.

2.1.1 Individualvarianz des Anpassungsproblems

Transitionsphasen und im Speziellen der Übergang vom Kindergarten in die Schule können als stressbehaftete und beängstigende Veränderung im Leben eines Kindes angesehen werden. Hierbei wird hervorgehoben, dass negative Eindrücke, die mit dem institutionellen Wechsel einhergehen, nicht von jeder betroffenen Person empfunden werden. Generalisierte Bewältigungsstrategien, die das Erleben eines Übergangs erleichtern sollen, sind somit umstritten. Die Stresstheorie, welche vor allem in der Entwicklungspsychologie Anerkennung findet, kann vor dem Hintergrund der Belastungsfaktoren, mit welchen Betroffene bei der Bewältigung eines Übergangs konfrontiert werden, nicht außer Acht gelassen werden. (Griebel 2004, 28). Aus individualpsychologischer Perspektive gibt es zur Lösung der Stressfaktoren zwei Ansätze: die Kontinuitätsthese und die Diskontinuitätsthese (Dollase 2010, 38; Deckert-Peaceman et al. 2010, 123). Dass sich individuelle Unterschiede in Bezug auf das Erleben einer Transition ergeben, soll mit Hilfe des Modells für Temperamenteigenschaften aufgezeigt werden. Im Folgenden werden die eben genannten Theorien dargestellt und diese in Hinblick auf ihre Relevanz zum Thema Übergang vom Kindergarten in die Volksschule erläutert.

2.1.1.1 Stresstheorie

Grundsätzlich wird das Bewältigen einer Veränderung von fünf Faktoren beeinflusst: Ausmaß und Dauer des Prozesses, ob die Veränderung von den Betroffenen gewollt und kontrollierbar ist und ob die Betroffenen die für die Bewältigung notwendigen Ressourcen aufweisen (Griebel 2004, 29).

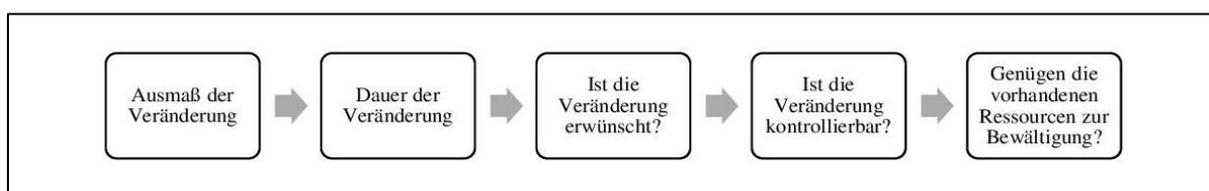


Abbildung 2: Faktoren zur Bewältigung von Veränderungen (Griebel 2004, 29)

Ist die Veränderung von größerem Ausmaß und längerer Dauer, jedoch nicht erwünscht und kaum kontrollierbar, wird die Bewältigung dieser erschwert. Reichen die vorhandenen Ressourcen nicht zur Bewältigung, so „werden die Anforderungen zur Überforderung und

damit zu Stress“ (Griebel 2004, 29). Im Kontext Übergang vom Kindergarten in die Volksschule betonen Lazarus und Folkman (1987) die Bedeutung von „Vorfriede, Neugier und Lernfreude“, welche die subjektive Wahrnehmung und Bewältigungsmöglichkeit von Veränderungen maßgeblich beeinflussen (Lazarus/Folkman 1987 zit. n. Griebel 2004, 29). Die Erkenntnis, dass Veränderungen zu Stress führen können, führte zu Versuchen, diese vor allem bei institutionellen Transitionen möglichst gering zu halten. Hinsichtlich der Vermeidung von Überbelastung werden zwei Ansätze unterschieden: die Kontinuitätsthese und die Diskontinuitätsthese, welche nun näher beleuchtet werden.

2.1.1.2 Kontinuitätsthese

Werden Übergänge jeglicher Art als negative Ereignisse empfunden oder lösen diese gar persönliche Lebenskrisen aus, so können in manchen Fällen Kontinuität und gewohnte Routinen diesen positiv entgegenwirken. Durch die Schaffung eines fließenden Wechsels, welcher durch den Einhalt ritualisierter Gewohnheiten begünstigt wird, kann die Gefahr einer Krisensituation abgeschwächt beziehungsweise verhindert werden. (Dollase 2010 38; Deckert-Peaceman et al. 2010, 123) „Verstanden als Entwicklungsaufgabe birgt diese bildungsbiografische ‚Schaltstelle‘ für Kinder, Eltern und Lehrer/innen Risiken und Belastungen, aber auch entwicklungsfördernde Potentiale“, wie der Ansatz der Diskontinuitätsthese im nächste Abschnitt verdeutlicht (Schumacher 2007, 11).

2.1.1.3 Diskontinuitätsthese

Transitionsprozesse müssen jedoch nicht zwangsläufig als – wie man im Volksmund sagt – Stoß ins kalte Wasser erlebt werden. Die Diskontinuitätsthese geht davon aus, dass Herausforderungen aufgrund eines Übergangs als temporär begrenztes Anpassungsproblem zu verstehen sind. Die Konfrontation mit Unbekanntem bietet Individuen die Möglichkeit, neue Entwicklungsanreize kennenzulernen und durch Anpassung an neue Gegebenheiten persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zu entfalten. (Dollase 2010, 38; Deckert-Peaceman et al. 2010, 123)

Dass die Art und Weise, wie biografische Übergänge erlebt werden, stark vom betroffenen Individuum abhängt, wird außerdem durch das Modell der Temperamenteigenschaften deutlich.

2.1.1.4 Temperamentseigenschaften

„Die Temperamentseigenschaften zeigen sich unter Umständen schon im Kleinkindalter, wenngleich ihre Ausprägung mit zunehmendem Alter deutlicher wird, weil der Mensch sich gemäß der „Stimme seines Blutes“ bzw. der „inneren Stimme“ (Was will ich wirklich?) im Leben so verhalten kann, dass er Sozialisationsbedingungen aufsucht, die zu seiner genetischen Ausstattung passen“ (Dollase 2010, 36).

Jene Eigenschaften werden mittels einer faktorenanalytischen Temperamentsklassifikation aufgeschlüsselt. Mit Hilfe jener analytischen Grundlage soll aus individualpsychologischer Sicht verdeutlicht werden, auf welche Bewältigungsstrategie Individuen bei der Konfrontation mit Anpassungs- beziehungsweise Anschlussproblemen zurückgreifen. (Lin-Klitzing 2010, 8)

Temperamentsklassifikation nach Zentner (1993)	
1.	„Aktives Verhalten – passives Verhalten“
2.	„Regelmäßigkeit biologischer Funktionen – Unregelmäßigkeit biologischer Funktionen“
3.	„Annäherung – Vermeidung (Hemmung)“
4.	„Anpassungsvermögen (hoch – niedrig)“
5.	„Sensorische Reizschwelle (hoch – niedrig)“
6.	„Stimmungslage (negative – positive Emotionalität)“
7.	„Aufmerksamkeit/Dauer“
(Zentner 1993 zit. n. Dollase 2010, 36)	

Abbildung 3: Temperamentsklassifikation nach Zentner (1993)

Das Bewältigen einer Transition wie der des institutionellen Übergangs vom Kindergarten in die Schule kann also mittels der vorgestellten Eigenschaftsgliederung analysiert und interpretiert werden. Sie gibt Aufschluss darüber, in welcher Weise unbekannte Situationen überwunden werden.

Allgemein ist festzuhalten, dass, unabhängig dessen, wie Anpassungsprobleme gelöst werden, eine lebenslange Auseinandersetzung mit jenen Herausforderungen angenommen werden kann.

„Menschen, die sich mit Übergangssituationen, Abschied und Neuanfang, schwer tun [sic!], wird es immer geben. Aber auch sie müssen lernen, damit aktiv umzugehen, nicht zuletzt, weil man solchen Transitionen in seinem Leben nicht grundsätzlich dauerhaft ausweichen kann.“ (Meidinger 2010, 21)

Der Aspekt der lebenslangen Konfrontation scheint jedoch nicht nur vor dem Hintergrund der immer wiederkehrenden Herausforderung mit Anpassungsmomenten von Interesse. Schumacher (2007) beschreibt die Erfahrungen und Eindrücke, die Kinder während des Übergangs vom Kindergarten in die Schule beziehungsweise ihres Aufenthaltes in der

jeweiligen Institution sammeln, als entscheidend für weitere Bildungserfolge und -misserfolge. „Denn das, was bei den Kindern in der Elementar- und Primarbildung grundgelegt – oder aber versäumt – wird, prägt den weiteren Bildungsverlauf“ (Schumacher 2007, 11). Diese Ansicht würde bedeuten, dass das Bewältigen oder aber Nicht-Bewältigen einer Lebensphase ausschlaggebend für die Abwicklung zukünftiger Lebenskrisen ist und frühe Erlebnisse als Handlungsgrundlage späterer Ereignisse anzusehen seien. „Hierbei zeigt sich u. a. die Notwendigkeit, Förderkonzepte zu entwickeln, welche die Bemühungen in Kindergarten, Grundschule und Elternhaus im Sinne des Transitionsansatzes vernetzen“ (Schumacher 2007, 22). Durch zielgerichtete Handlungsmaßnahmen im Bereich der interinstitutionellen Verkettung können Kinder besser mit Belastungen, die mit dem Übergang verbunden sind, umgehen und Selbsthilfestrategien entwickeln. Wiater (2008) weist darauf hin, dass der Begriff Übergang, welcher einen fließenden Wechsel vom Abschluss einer bestimmten Ausgangslage zum Beginn einer neuen Situation beschreibt, irreführender Weise die damit einhergehende Komplexität und das Krisenpotenzial verschleiert. (Wiater 2008 zit. n. Meidinger 2010, 21). Er beschreibt Transitionsabschnitte als diffuses Zusammenwirken „von individuellen, interaktionellen und kontextuellen Faktoren, wobei die [Betroffenen] nicht nur Objekte, sondern „Ko-Konstrukteure“ ihrer Entwicklung sind“ (Meidinger 2010, 21).

Welche Aufgaben und Leistungen sich für Kinder hinsichtlich ihrer Entwicklung bei der Bewältigung des Übertritts vom Kindergarten in die Volksschule tatsächlich ergeben können, soll im nächsten Kapitel aufgezeigt werden.

2.1.2 Entwicklungsaufgaben und -leistungen

Betrachtet man den Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht nur als institutionellen Wechsel von einer pädagogisch geprägten Einrichtung in die nächste, sondern als biografisch einschneidende Transition, so ergibt sich die Frage nach den persönlichen Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben, mit welchen sich Kinder während des Übergangs auseinandersetzen müssen. Griebel und Niesel (2004, 36) beschreiben in diesem Zusammenhang Entwicklungsaufgaben beziehungsweise -leistungen, mit welchen Kinder an der Schnittstelle vom Kindergarten zur Schule konfrontiert werden. Jenes Übergangsmodell soll „Entwicklungsaufgaben und Leistungen für das Zusammenwirken aller beteiligten Akteure im Sinne eines ko-konstruktiven Übergangsprozesses“ beleuchten und auf „individuelle[r], interaktive[r] und kontextuelle[r] Ebene“ (Schumacher 2005, 14; Griebel 2004, 34) Problemstellungen, mit welchen Kinder kontinuierlich während des Übergangs zu kämpfen haben, aufzeigen.

Die individuelle Ebene umfasst die „Veränderung der Identität durch den neuen Status (vom Kindergartenkind zum Schulkind), [die] Bewältigung starker Emotionen [und den] Erwerb neuer Kompetenzen“ (Schumacher 2005, 14; Griebel 2004, 34). Entwicklungsleistungen auf der interaktiven Ebene setzen sich zusammen aus dem Umgang mit Veränderungen und dem Verlust bestehender Beziehungen – sowohl zu ErzieherInnen als auch anderen Kindern, der Knüpfung neuer Kontakte und dem Aufbau neuer Beziehungen und der Transformation der Rollenerwartungen an sich selbst und andere. Auf kontextueller Ebene werden Kinder mit der „Integration zweier Lebensbereiche“ und der „Erfahrung neuer Strukturen und Inhalte“ konfrontiert (Schumacher 2005, 14, Griebel 2004, 34).

Im Rahmen der Erläuterung der Entwicklungsaufgaben und -kompetenzen, welche Kindergartenkinder während des Übergangs in die Volksschule betreffen, stellt sich die Frage, ob die institutionelle Transition tatsächlich nur von Kindern gewisse Kompetenzen und Fertigkeiten verlangt oder ob es sich hierbei um ein weitgreifendes Phänomen handelt, welches noch zusätzliche AkteurInnen innerhalb des Veränderungsprozesses miteinschließt. Dies soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

2.1.3 Übergangskompetenz

Als Übergangskompetenz werden bestimmte Rahmenbedingungen und notwendige Faktoren für eine positive Transition verstanden. Betrachtet man das Kind als im Vordergrund stehendes Subjekt, welches Übergangskompetenzen aufweisen sollte, so werden soziale und kommunikative Kompetenzen als maßgeblich erachtet. Jene Fertig- und Fähigkeiten beinhalten „Selbstvertrauen, Problemlösefertigkeiten, [...] Bewältigung von Stress wie auch allgemeines Wohlbefinden“ sowie die Kompetenz „verbale Information, verbale Instruktion, Wörter und Sprache der Schule“ zu verstehen (Grieben 2004, 38). Im Rahmen dieser Erläuterung könnte auch von Schulfähigkeit gesprochen werden, welche hier ausschließlich als Anforderung an das Kind zu verstehen ist. Lässt man jedoch interaktive und institutionelle Faktoren außer Acht, bleiben wichtige Komponenten der Schulfähigkeit verborgen. Somit scheint es im Sinne des Transitionsansatzes, nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch Familienmitglieder, ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen der Volksschule in die Überlegungen miteinzubeziehen. Berücksichtigt man dies, so ist Schulfähigkeit nicht mehr auf Einzelpersonen beschränkt, sondern wird zum Phänomen beziehungsweise zur Übergangskompetenz eines sozialen Konstrukts. (Griebel 2004, 38) Dies bedeutet, dass im Zuge des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule nicht nur Kinder als Hauptakteure anzusehen sind, sondern neben Eltern und anderen Familienmitgliedern auch das pädagogische Fachpersonal

hinsichtlich ihrer Wirkungsbereiche hinterfragt werden sollte. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Rahmenbedingungen der Institutionen Kindergarten und Schule und die damit einhergehenden Arbeitsbedingungen der jeweiligen PädagogInnen eine gemeinsame Gestaltung und Erarbeitung der Transition gewährleisten können.

2.1.4 Kindergarten und Schule – zwei unterschiedliche Welten?

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, warum Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten Krisenzustände auslösen können. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Umstellung von etwas Gewohntem zu etwas Ungewohntem, Überforderung und Stress auslösen. Ritualisierte Handlungskonzepte können aufgrund der neuen Rahmenbedingungen nicht mehr angewandt werden und müssen durch das Erproben neuer Strategien ersetzt werden. Hinsichtlich der Transition vom Kindergarten in die Schule kann festgestellt werden, dass die formalen und inhaltlichen Gegebenheiten innerhalb jener Institutionen grundlegende Differenzen aufweisen. Während in Österreich lediglich das letzte Jahr vor dem Eintritt in die Schule als verpflichtender Kindergartenbesuch gilt, lässt die Schulpflicht, welche sich über neun Jahre erstreckt, kaum Spielraum für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. Lernprozesse auf Stufe der Elementarinstitution werden meist implizit und ganzheitlich initiiert. Grundlage jener Lernsequenzen sind „die sinnliche wahrnehmbare Gestaltung und Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt in ihrem alltäglichen Handeln“ (Leu et al. 2010, 9). Das Curriculum der Schule hingegen umfasst explizite inhaltliche Ziele, welche innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums erreicht werden sollen. Doch nicht nur die Gestaltung und Umsetzung von Lernprozessen, sondern auch die Ausbildung und berufliche Laufbahn der Fachkräfte unterscheidet sich maßgeblich. Während in Österreich KindergartenpädagogInnen eine Bildungsanstalt für Elementarpädagogik absolvieren müssen, welche mit der Reifeprüfung abschließt, benötigen Volksschullehrpersonen einen akademischen Abschluss. An Pädagogischen Hochschulen muss zuerst das Bachelorstudium absolviert – und im Anschluss daran nach beziehungsweise während der Sammlung von Berufserfahrung – das Masterstudium abgeschlossen werden. (Leu et al. 2010, 9)

Dies wirft die Frage auf, wie Fachkräfte Kinder bestmöglich bei diesem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule unterstützen können, um anschlussfähige Bildungswege zu ebnen. Auf welche Weise sich eine Annäherung jener beiden institutionellen Welten und des Fachpersonals verwirklichen lasse, um den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule für

Kinder reibungslos und fließend zu gestalten, soll im nächsten Abschnitt unter dem Stichpunkt Kooperation erläutert und werden.

2.2 Interinstitutionelle Kooperation

„Im sozialwissenschaftlichen Zugang ist der Übergang ein organisatorisches Anpassungsproblem, die menschliche Psyche spielt eine geringere Rolle, ebenso wie auch die Varianz der Individuen. Die Lösung des Übergangsproblems ist dort ein organisierbares kooperatives Problem der abgebenden und aufnehmenden Institutionen. Es bedarf organisatorisch administrativer Entscheidungen, formalisierter Regeln und politischer Unterstützungsprozesse.“ (Dollase 2010, 37)

Im Gegensatz zum individualpsychologischen Ansatz, welcher Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit Übergangsprozessen erlebt werden, als individuelles Anpassungsproblem fassen, begreift der sozialwissenschaftliche Zugang die Organisation an sich als die eigentliche überforderte Instanz. Um Transitionen im Leben eines Kindes bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen, bedarf es organisatorischer und administrativer Maßnahmen. Als ein erfolgreiches Strategiemittel wird hierfür die verstärkte interinstitutionelle Vernetzung von Elementar- und Primarbildung verstanden. Die Erleichterung der Kooperation von ErzieherInnen und Lehrpersonen kann in der Verschränkung der jeweiligen Handlungsaufgaben gesehen werden. Während Fachkräften im Kindergarten die „neue zusätzliche Aufgabe gestellt worden [ist], die Bildungsprozesse jedes Kindes zu beobachten und zu dokumentieren“ (Strätz 2010, 68), müssen Lehrkräfte darauf achten, bestmöglich an das jeweilige Entwicklungsstadium jedes Kindes anzuschließen und das vorhandene Potenzial individuell zu nutzen.

„Kooperation ist das Feuer der gemeinsamen Gestaltung, denn die Zusammenarbeit Verschiedener birgt unschätzbare Potenziale – ganz besonders in komplexen Systemen. [...] Kooperation kann definiert werden, als das Zusammenbringen von Handlungen zweier oder mehrerer Systeme, und zwar derart, dass die Wirkungen der Handlungen zum Nutzen aller dieser Personen oder Systeme führen. Das bedeutet: Kooperation ist immer zielgerichtet und sie nützt den Beteiligten.“ (Carle et al. 2009, 3)

Die Verzahnung des Elementar- und Primarbereiches innerhalb des Bildungssystems kann auf verschiedenen Ebenen aktiv umgesetzt werden. Hierbei werden die regelmäßige Kontaktaufnahme und der Austausch zwischen beiden Institutionen und deren VertreterInnen als maßgeblich erachtet. Des Weiteren sollen sich Kindergartenkinder die Räumlichkeiten, das zuständige Personal und die Tätigkeiten, welche dem Kontext Schule zuzuordnen sind vertraut machen können. Mehrmalige gemeinsame pädagogische Aktivitäten zwischen ErzieherInnen, Lehrpersonen und ihren Schützlingen können ebenfalls Transitionsprozesse positiv

beeinflussen. Außerdem wird die „Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Leitvorstellungen“ als gewinnbringend erachtet (Rank 2009, 144).

Bevor nun der Handlungsspielraum in Sinne der interinstitutionellen Kooperation abgesteckt wird, scheint es interessant, notwendige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zu hinterfragen. Es wird davon ausgegangen, dass es gewisse Rahmenbedingungen braucht, um die Vernetzung der VertreterInnen beider pädagogischen Einrichtungen zu gewährleisten.

2.2.1 Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation

„Interdisziplinäre Kooperation generiert ein zweckgebundenes soziales Bezugssystem. Unabhängig von der Profession benötigen Beteiligte theoretische Orientierungen und Kenntnisse, die einen professionellen Umgang mit und innerhalb eines derartigen Bezugssystems unterstützen“ (Koslowski 2009, 132).

Um eine förderliche Kooperation der Institutionen Kindergarten und Volksschule zu ermöglichen, bedarf es gewisser Grundvoraussetzungen. Koslowski (2009) schlüsselt diese wie folgt auf: Eine der basalen Bedingungen basiert auf gegenseitigem „Vertrauen und der Vertrauensbildung in Kooperationskontexten“ (Koslowski 2009, 133). Außerdem sollten sich beteiligte Fachkräfte mit dem Einfluss des professionellen Selbstverständnisses ihres Gegenübers und den darauf bauenden „verschiedenen institutionellen Handlungslogiken“ auseinandersetzen. Des Weiteren scheint die selbstkritische Reflexion im Spannungsfeld von Kooperation und Konkurrenz notwendig. Sowohl ErzieherInnen als auch Lehrpersonen sollten ihr eigenes Handeln und Verhalten im Sinne einer aufgeschlossenen Kooperationsbasis hinterfragen und durch Transparenz und Aufgeschlossenheit Kooperations- statt Konkurrenzgedanken entwickeln. Hopf et al. (2004) nennen als Voraussetzungen für die Vernetzung der beteiligten Berufsgruppen „die Bereitschaft zum Dialog, die vorurteilsfreie Anerkennung der Arbeit und des Arbeitsplatzes der anderen Berufsgruppe sowie Verlässlichkeit auch im Detail“ (Hopf et al. 2004, 12). Auch das Spannungsfeld Autonomie und Autonomieverlust scheint hier nennenswert. Inwieweit kann vor dem Hintergrund der transparenten, verzahnten Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule noch von autonomer Handlungsfreiheit gesprochen werden? Welches Maß an Autonomie scheint hinsichtlich der Kooperation der Institutionen förderlich und gewinnbringend? In Verbindung mit diesem Punkt scheint auch die „kritische Frage nach generellen personen- und institutionsbezogenen Gewinnen und Verlusten durch Kooperation“ (Koslowski 2009, 134) wichtig. Welche Formen von Zusammenarbeit beeinflussen das Übergangserlebnis von Kindern positiv? Gibt es Formen oder Nebenwirkungen von Kooperation, die vielmehr schädlich als förderlich für Beteiligte und das institutionelle System an sich sind?

Grundlegend ist zu sagen, dass „Partnerschaft im Feld interdisziplinärer Kooperation eine symmetrische Beziehung zwischen zwei oder mehreren Beteiligten voraus setzt [sic!]. [...] Vielmehr gilt es, das Verständnis zu entwickeln, dass eine bestimmte Problemlage qualitativ hochwertiger und Erfolg versprechender durch gemeinschaftliches Handeln gelöst werden kann.“ (Koslowski 2009, 134)

Bevor in einem weiteren Schritt verschiedene Handlungsansätze zur förderlichen Kooperation von Kindergärten und Schulen erläutert werden, widmet sich der nächste Abschnitt gemeinsamen Entwicklungszielen der beiden Institutionen, welche die Erleichterung und Begleitung von Kindern bei der Bewältigung des institutionellen Übergangs in den Vordergrund rücken.

2.2.2 Ziele interinstitutioneller Zusammenarbeit

„Für die Anschlussfähigkeit frühpädagogischer und grundschulischer Bildung ist [...] wesentlich, dass die arbeitsteilig wirkenden Erzieher in der Kindertagesstätte und der Grundschule über die Ziele ihres Wirkens Einvernehmen herstellen“ (Hansel 2010, 59). Für die Entwicklung gemeinsamer Ziele wird es als notwendig erachtet, dass alle beteiligten Instanzen, die im Kontext der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule eines Kindes eine bestimmte Rolle einnehmen, – Lehrpersonen, ErzieherInnen, Eltern – zusammenarbeiten. Die in Zusammenarbeit festgelegten Zielvorstellungen sollten im besten Fall von allen Beteiligten anerkannt und umgesetzt werden, „um Anschlussfähigkeit frühpädagogischer und grundschulpädagogischer Bildung zu sichern“ (Hansel 2010, 59). Hansel (2010) beschreibt vier basale Grundziele, welche im Sinne der interdisziplinären Zusammenarbeit geachtet und verfolgt werden sollten. Diese gliedern sich wie folgt: (1) Um einen gleitenden Übergang und die Entwicklung der kindlichen Anschlussfähigkeit positiv zu unterstützen, plädiert Hansel für „Kontinuität statt Neubeginn“ (Hansel 2009, 60). Dies bedeutet, dass der Besuch des Kindes von separierten Erziehungs- beziehungsweise Bildungseinrichtungen nicht als voneinander unabhängige Lebensabschnitte zu sehen sind, welche mit dem Eintritt in die jeweilige Institution beginnen und mit dessen Austritt klar zu Ende gehen, sondern respektive durch die Kooperation von Kindergarten und Schule eine fließende Transition ermöglicht werden soll. (2) Als weiteres Ziel wird die Wichtigkeit der Grundlegung genannt. Dies ist im Sinne von Anbahnung von Fähigkeiten in „kultureller, kognitiver und sozialer Hinsicht“ (Hansel 2010, 61) zu verstehen. (3) Das positive Erleben des Übergangs kann außerdem hinreichend unterstützt werden, wenn eines der Ziele von pädagogischen Fachkräften die Schaffung eines „erfolgreichen Beginns“ (Hansel 2010, 61) ist. Mit dem Eintritt in die Schule soll nicht die Entstehung von Konkurrenzkampf und Erfolgswang einhergehen. Die Freiheit, sich für oder gegen die Notengebung auf Ebene der

ersten Volksschulklassen zu entscheiden, ermöglicht es Lehrpersonen, den Fokus auf das Sammeln von zwanglosen Erfahrungen und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu legen. Jener Punkt schließt gleichsam an das letzte Grundziel Hansels (2010, 62) an. (4) Durch den Pflichtcharakter der Schule, welcher verpflichtende Anwesenheit und Erfüllung von Erwartungen und Aufgaben miteinschließt, assoziieren Kinder bereits vor Schuleintritt nicht nur positive Erfahrungen mit der Institution Schule. Darum nennt Hansel (2010, 62) die Identifikation von Kindern mit Schule als grundlegendes Ziel verschränkter Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten. Die Lebensqualität und das Wohlbefinden der zukünftigen Schulkinder sollen in den Blick genommen und darauf geachtet werden, dass durch die Vermittlung genereller Wertschätzung sowohl für alle Beteiligten als auch für die einzelnen Handlungsfelder der Institutionen Kinder ein positives Verhältnis zur Schule aufbauen können. (Hansel 2010, 62)

Hopf et al. (2004) unterscheiden innerhalb der Ziele bei der Vernetzung von Kindergarten und Schule zwischen formalen und inhaltlichen Bemühungen. Aufgrund des möglicherweise einschneidenden Erlebnisses durch den institutionellen Übergang sollen pädagogische Fachkräfte darauf achten, die Transition so gleitend wie möglich zu gestalten. (Hopf et al. 2004, 10) Diese Annahme stimmt mit der ersten Zielvorstellung Hansels überein. Als zweites Ziel der Kooperation nennen Hopf et al. (2004) die Berücksichtigung äußerer und innerer Bedingungen beider Einrichtungen. Als äußere Bedingungen können „Räume, Zeitrhythmen [und] Arbeitsformen“ genannt werden, während „Menschenbilder [und] Erziehungsstile“ unter den Begriff innere Bedingungen fallen (Hopf et al. 2004, 10). Folgt man der Erläuterung der Autoren und Autorinnen, so sei darauf zu achten, dass jene Bedingungen im Vergleich zwar vielfältig und different sein können, dennoch aufeinander abgestimmt werden sollten (Hopf et al. 2004, 10).

Die dritte Zielbestrebung umfasst die explizite Erwähnung einer triangulierenden Vernetzung. Dies bedeutet, dass nicht nur die institutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule als wichtig angesehen wird, sondern auch das Miteinbeziehen der Familien und insbesondere der Eltern als förderlich für die positive Bewältigung des Übergangs auf Seiten der Kinder erachtet wird. (Hopf et al. 2004, 11) Die Wahrung der „Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung und des Bildungsgangs jedes Kindes“ bildet das fünfte allgemeine Ziel. Um diese Kontinuität anzuleiten, formulieren Hopf et al. die fünfte Zielvorstellung wie folgt: „Verschiedene Themen und Sachverhalte sind zwischen den Erzieherinnen und Lehrkräften, aber auch mit Eltern, frühzeitig und möglichst einvernehmlich zu erörtern“ (Hopf et al. 2004, 11). In jener Aussage spiegelt sich erneut die als notwendig erachtete Integration

von Familienmitgliedern der Kinder in Entscheidungen und Handlungsvorhaben der KindergartenpädagogInnen und Lehrpersonen wider. Dennoch postuliert Schumacher folgende Zielvorgabe im Zuge der Kooperation (2005): „Da die Diskontinuität als ein wichtiger Entwicklungsstimulus anerkannt wird, bleibt der eigenständige Bildungsauftrag erhalten: Kindergarten wird nicht wie Schule, Schule wird nicht wie Kindergarten“ (Schumacher 2005, 15). Diese Annahme weist erneut auf das Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität hin, welches bereits in einem vorhergehenden Abschnitt genauer erläutert wurde.

Auf inhaltlicher Ebene werden die Ziele wie folgt aufgeschlüsselt: Handlungsleitende Konzepte und Ansätze zur pädagogischen Arbeit sollen sowohl im pädagogischen Diskurs zwischen PädagogInnen beider Einrichtungen als auch mit Eltern kommuniziert werden. Dies schließt die Aufklärung über angewandte Arbeitsformen mit ein. Ein weiteres Ziel bildet die Ermöglichung der aktiven Teilnahme von Eltern an Aktivitäten in Kindergarten und Schule. Außerdem soll eine ganzjährige Kooperationspartnerschaft zwischen beiden Institutionen und die gemeinsame Arbeit der Kinder beider Einrichtungen angestrebt werden. (Hopf et al. 2004, 11) Vor allem die Zielsetzungen von Hopf et al. (2004) weisen auf die Wichtigkeit der Miteinbeziehung von Eltern und Erziehungsberechtigten hin. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich daher mit dem Stellenwert der Transparenz der institutionellen Kooperation. Soll die geplante und tatsächlich umgesetzte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule explizit für Familienmitglieder aufgezeigt und so Einblicke in die vernetzten Strukturen gewährleistet werden? Wenn ja, wie kann transparente Kollektivarbeit vollzogen werden?

2.2.3 Transparenz als Prämisse institutioneller Kooperation?

„Die Institution Kindergarten und Grundschule als Prozessbeteiligte müssen sich für einander sowie für Eltern und Kinder öffnen, so dass Klarheit über Kommunikation und Partizipation bezüglich der Inhalte und Ziele entsteht“ (Schumacher 2005, 15).

Eines der im Zuge der EKÜKS Studie (Katschnig et al. 20183, 2f.) gewonnenen Ergebnisse zeigt, dass Eltern der Meinung sind, dass die Kooperation zwischen Schule und Kindergarten kaum beziehungsweise dürftig ausgeprägt ist. Eine mögliche Schlussfolgerung, welche anhand dessen gezeichnet wurde, war die Annahme, dass zwar die institutionelle Zusammenarbeit in manchen Fällen gegeben ist, jedoch der transparente Austausch mit Eltern und Erziehungsberechtigten der Kinder hinsichtlich interinstitutioneller Aktivitäten ausbaufähig sei. (Katschnig et al. 2018, 32f.) Auch Strätz (2010) weist wie folgt auf die notwendige Miteinbeziehung der Familien hin: „Die Eltern werden in die gemeinsame Gestaltung des Übergangs noch nicht überall so intensiv einbezogen, wie dies notwendig wäre“ (Strätz 2010, 70). Dies argumentiert er mit der intensiven Beteiligung der Eltern am stressverursachenden

Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ihrer Kinder und beschreibt sie als „die einzigen Bezugspersonen [...], die das Kind während der gesamten Zeit des Übergangs begleiten und unterstützen können“ (Strätz 2010, 70).

Ein weiterer Punkt, der für die Transparenz der institutionellen Zusammenarbeit gegenüber Eltern spricht, ist die Unterstützung der Kinder seitens der Familien, welche dadurch möglicherweise angeregt wird. Strätz (2010) beschreibt jenes Phänomen als Übertragung von Anteilnahme: „Eltern, die so detailliert über Entwicklungslinien informiert werden, dürften eher als uninformierte Eltern die Frage stellen, welchen Beitrag sie selbst für die Entwicklung ihres Kindes leisten können“ (Strätz 2010, 70).

Ob und inwiefern Eltern und Erziehungsberechtigte tatsächlich in den Übergangsprozess ihrer Kinder vom Kindergarten in die Schule miteinbezogen werden, wurde in der Ausgangsstudie EKÜKS erhoben, welche im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer in den Fokus gerückt wird (Katschnig et al. 2018).

Vor dem Hintergrund jener Erläuterungen zur Transparenz kooperativer Aktivitäten von Kindergarten und Schule widmet sich der nächste Schritt den möglichen Formen von institutioneller Zusammenarbeit. Welche pädagogischen Tätigkeiten eignen sich für Kooperation zwischen beiden Institutionen? Auf welche Weise kann der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule bestmöglich begleitet, unterstützt und fließend gestaltet werden?

2.2.4 Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule

Hinsichtlich der Gestaltung und Organisation von Übergängen, insbesondere der Transition vom Kindergarten in die Volksschule, zeigt Dollase (2010) verschiedene Ansätze auf.

1. Der Kindergarten und die Schule werden als zwei differente, voneinander klar getrennte Institutionen begriffen. Es wird nicht darauf abgezielt, die Ziele und Handlungsabläufe der beiden Institutionen aufeinander abzustimmen oder ineinanderfließend überlaufen zu lassen. (Dollase 2010, 40) Diese Herangehensweise steht im Sinne der Diskontinuitätsthese, welche besagt, dass Umbrüche und damit einhergehende Krisensituationen förderlich für die Entwicklung von Kindern seien (Dollase 2010, 38).

2. Die pädagogischen Fachkräfte beider Einrichtungen sehen den Übergang vom Kindergarten in die Schule als einschneidendes Erlebnis im Leben eines Kindes an und versuchen gemäß der Kontinuitätsthese durch gegenseitige Aufnahme wechselseitiger Elemente jene Phase ganzheitlich zu unterstützen und zu erleichtern. (Dollase 2010, 38ff.)

3. Während unter Punkt 2 die gleichmäßige, wechselseitige Anpassung beider Institutionen aneinander verstanden wird, gibt es außerdem die einseitige Adaption pädagogischer Grundsätze. Dies bedeutet, dass entweder die Endphase des Kindergartens nach und nach an den Struktur- und Ordnungsrahmen der Schule angepasst wird oder die Schuleingangsphase „kindergartenähnlich“ organisiert wird (Dollase 2010, 40).

Im Folgenden soll näher auf Gestaltungsmöglichkeiten des Übergangs im Sinne der Kontinuitätsthese eingegangen werden, da die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule als positives Unterstützungsmerkmal der institutionellen Transition von Kindern angesehen wird.

2.2.4.1 Treffen zwischen ErzieherInnen und Lehrpersonen

Hopf et al. (2004) beschreiben Treffen zwischen KindergartenpädagogInnen und Lehrpersonen als informell-praktische Aktivitäten. Hierbei sollen Themen mit aktuellem Bezug besprochen werden, beispielsweise der individuelle Förderbedarf bestimmter Kinder, Fragen zur Integration und Ansätze und Schwerpunkte der eigenen pädagogischen Arbeit. Jene Zusammenkünfte sollten nicht unvorbereitet stattfinden, deshalb scheint sowohl die Vorbereitung als auch die Nachbereitung aller Termine als gewinnbringend. Um effizient zu arbeiten und grundlegende Informationen auszutauschen, sollen auf beiden Seiten Basisthemen vorbereitet werden. Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Habitus soll auf mögliche Unsicherheiten und Fragen bezüglich der Kooperation mit der jeweils anderen Institution aufmerksam machen. (Hopf et al. 2004, 26) Durch intensive Gespräche kann es zum Erfahrungsaustausch kommen und so voneinander gelernt werden. Des Weiteren kann mit der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsstand beziehungsweise dem Förderbedarf der Kinder die gemeinsame Besprechung der möglichen Klassenzusammensetzung einhergehen (Meidinger 2010, 32). Möglicherweise werden ElementarpädagogInnen jedoch nicht darüber informiert, in welche Schulen die Kindergartenkinder im Zuge des Übergangs wechseln und jene Information bleibt lediglich den KindergartenleiterInnen vorbehalten. Dies erschwert natürlich das intensive Zusammenarbeiten mit den jeweiligen Lehrpersonen. Hierfür sollten eine transparente Übergangsgestaltung und Organisationsstruktur als Rahmenbedingungen gegeben sein.

2.2.4.2 Gegenseitige Besuche und Hospitationen

Auf der Grundlage gemeinsamer Treffen zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften zum Austausch pädagogischer Handlungsstrategien und Ansätze können gegenseitige Besuche in

den jeweiligen Einrichtungen, aber auch Hospitationen durchgeführt werden. Hierbei ist zwischen verschiedenen Formen von Besuchen und Hospitationen zu unterscheiden. Zum einen kann der Besuch von Kindergartenkindern in der Schule, aber auch von Schulkindern im Kindergarten Unsicherheiten und Ängste abbauen und so eine gewisse Neutralität oder vielleicht sogar positive Eindrücke gegenüber der neuen Institution aufgebaut werden (Dollase 2010, 46; Hopf et al. 2004, 10).

„Besuche sind geeignet, nicht nur beim Personal, sondern insbesondere auch bei den Kindern die jeweiligen Unsicherheiten und Unkenntnisse abzubauen. Kindergartenkinder können Grundschulen besuchen und gelegentlich am Probeunterricht teilnehmen. Grundschulkindern ihrerseits können den Kindergarten besuchen und über die Grundschule und ihre schulischen Erfahrungen erzählen und sich von den kleineren Kindern befragen lassen“ (Dollase 2010, 46).

Hacker (1998) weist darauf hin, dass sich im Kontext des Besuches von Kindern in der jeweils anderen pädagogischen Institution pädagogische Fachkräfte intensiv mit den Zielen dieser Zusammentreffen beschäftigen sollten. Folgende Fragen sollten sich ErzieherInnen und Lehrpersonen stellen:

„In welchem Kontext steht der Besuch? Wie kann ein möglichst klares Bild von Schule vermittelt werden? Wie können die Besucher in das Geschehen einbezogen werden? Sind weitere Besuche vorgesehen? Wie viele? Welche Rolle spielt dabei die Erzieherin? Welche die Lehrerin? Sollen Eltern einbezogen werden?“ (Hacker 1998, 95).

Aber auch der gegenseitige Besuch des pädagogischen Fachpersonals kann sich förderlich auf das Übergängerleben der Kinder auswirken.

„Neben solchen Veranstaltungen sind gegenseitige Hospitationen die unerlässliche Voraussetzung dafür, dass die notwendige wechselseitige fachliche Wertschätzung entsteht. Nur wer den beruflichen Alltag der jeweils anderen pädagogischen >>Zunft<< durch eigene Anschauung kennt, wird sich nicht nur aus Pflichtgefühl, sondern aus Überzeugung an der Zusammenarbeit beteiligen“ (Strätz 2010, 67).

Bei wechselseitigen Hospitationen ginge es also darum, die gegenseitige Arbeit besser kennenzulernen und sich auf die Kooperation einlassen zu können. Das Vertrautwerden mit dem jeweils anderen pädagogischen Berufs- und Handlungsfeld wird als fruchtbare Grundlage für kooperative Aktivitäten angesehen. (Dollase 2010, 45; Hacker 1998, 92ff., Hopf et al. 2004, 10ff., Strätz 2010, 67f)

2.2.4.3 Patenschaften

Eine weitere Form der Vernetzung stellt das Knüpfen von Beziehungen zwischen Kindergartenkindern und Schulkindern da.

„Korrespondenz zwischen Schulklassen und Schulneulingen können auch zu Patenschaften führen zwischen höheren Klassen der Grundschule und der neuen ersten Klasse. Solche Patenschaften sind auf das Engagement der beteiligten Lehrer angewiesen und geben nur dann einen Sinn, wenn sie vor Schulbeginn aufgenommen wurden, wenn sie am ersten Schultag und den ersten Schulwochen in Form von gemeinsamen Aktionen und alltäglichen Hilfestellungen gepflegt werden“ (Hacker 1998, 107).

Hier steht der Kontinuitätsfaktor ganz besonders im Vordergrund. Hacker (1998) betont in seiner Erläuterung, dass es wichtig sei, die Korrespondenz beziehungsweise Patenschaft zwischen den Kindern der beiden Institutionen bereits vor Übertritt in die Volksschule zu initiieren, so den Übergang zu begleiten und auch noch nachträglich, während der ersten Schulwochen bestehen zu lassen und gemeinsame Aktivitäten zur Eingewöhnung und Förderung des Wohlbefindens der Schulneulinge zu veranstalten. (Hacker 1998, 106f.) Meidinger (2010) nennt diesen Ansatz auch Tutorensystem von älteren für jüngere Schüler „eventuell bereits vor dem Übertritt“ (Meidinger 2010, 32).

2.2.4.5 Gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung

„Deutlich wird zunächst ein Hierarchiegefälle, das bereits in der unterschiedlichen Ausbildung basiert. Sind die Erzieher/innen im Allgemeinen bislang Absolvent/innen von Fachhochschulen, basiert die Arbeit der Grundschullehrer/innen auf einer akademischen Ausbildung.“ (Geene/Bokowski 2009, 159)

Eine besondere Form der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule ist die gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung beider pädagogischer Berufsgruppen. Hierzu sei angemerkt, dass es sich aufgrund allgemeiner Gesetze und staatlicher beziehungsweise nationaler Rahmenbedingungen um keine kooperativen Maßnahmen handelt, welche aktiv von ElementarpädagogInnen und Lehrkräften gesetzt werden können, sollten sie diese als förderlich für die Übergangunterstützung von Kindern halten. Dennoch werden im Folgenden verschiedene Zugänge und Ansätze aufgezeigt.

Lin-Kitzling (2010) beschreibt aufgrund der sich annähernden Aufgabenstellungen von Kindergarten und Volksschule die notwendige Anpassung der Ausbildung von ElementarpädagogInnen an das Studiencurriculum der Volksschullehrpersonen.

„In diesem Sinne erforderten sinnvolle Rahmenpläne in den Kindertagesstätten zugleich auch eine Neuordnung der Ausbildung des dortigen Personals, die zukünftig auch die Vermittlung didaktischer Kompetenzen umfassen müsse“ (Lin-Kitzling 2010, 11).

Auch durch das gemeinsame Besuchen von Fort- und Weiterbildungsprogrammen soll das Kennenlernen der jeweils anderen Berufsgruppe unterstützt werden. Auf diese Weise können

Vorurteile bezüglich des Berufsethos oder des pädagogischen Handlungsfeldes der anderen abgebaut werden und eine Grundlage für gelingende Kooperation geschaffen werden (Meidinger 2010, 32; Hopf et al. 2010, 10ff.)

Hanke und Hein (2010) gehen hierbei einen Schritt weiter und verweisen nicht nur auf die Annäherung des Ausbildungsinhaltes und die Belegung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungskurse, sondern erwähnen Studienangebote in Deutschland, welche eine gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen und Grundschullehrkräften umfassen.

„Im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projektes >>PiK – Profis in Kitas<< wird u.a. ein Bachelor- und Masterprogramm für die gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und den schulischen Bereich entwickelt, erprobt und evaluiert“ (Hanke/Hein 2010, 96).

Außerdem wird die verschränkte Ausbildung der beiden Berufsgruppen als gewinnbringend für zukünftige Zusammenarbeit angesehen, um die Kooperation zwischen ihnen zu erleichtern und besser zu fördern. Die gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung mache es laut Carle et al. (2010) möglich, dass „künftige Kooperanden bereits im Studium eine gemeinsame Wissens- und Erfahrungsbasis erwerben, auf deren Grundlage eine interprofessionelle und interinstitutionelle Verständigung aufbauen kann“ (Carle et al. 2009, 4).

Um das gegenseitige Verständnis für den Berufsalltag und das Professionsverständnis von KindergartenpädagogInnen und Lehrpersonen zu verstärken und eine gemeinsame beruflich Identität zu schaffen, erläutert Vogt (2009, 24ff.) die Vor- und Nachteile einer Grund- und Basisstufe, welche die Idee verfolgt, dass Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen eng im Teamteaching zusammenarbeiten.

Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren besuchen die Grundstufe, beziehungsweise im Alter von vier bis acht Jahren die Basisstufe, in welchen zwei Lehrpersonen im Tandem unterrichten.

„Durch die Zusammenfassung von Kindergarten und einem oder zwei Grundschuljahren [...] wird die Heterogenität nicht durch Separation zu reduzieren versucht, sondern bewusst als Bedingung aufgenommen und durch die Integration eines größeren Altersspektrums in einer Grund- oder Basisstufenklasse eher vergrößert“ (Vogt 2009, 25).

Somit kann eine gemeinsame berufliche Professionsidentität entwickelt werden und die Kooperation zweier verschiedener Institutionen wird durch die Schaffung eines neuen gemeinsamen Berufsverständnisses hinfällig. Jedoch darf die Grund- und Basisstufe nicht als Zusammenfassung des Kindergartens und der Volksschule verstanden werden. Vielmehr handelt es sich hierbei um die Schaffung einer neuen Schulform, welche „hohe Anforderungen an die Fähigkeit der Lehrpersonen, mit Heterogenität umzugehen“ stellt (Vogt 2009, 39).

2.2.5 Herausforderungen und Erschwernisse der Kooperation

„Dass die Schule als besonders wichtiger Kooperationspartner wahrgenommen wird, ergab eine schriftliche Befragung von rund 1.800 Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen, von der Mike Seckinger berichtet. Allerdings zeigte sich dabei auch, dass die Qualität dieser Kooperation von diesen Befragten erheblich schlechter beurteilt wird als beispielsweise die Zusammenarbeit mit Frühförderstellen“ (Leu et al. 2010, 14).

Faust (2008, 231ff.) berichtet von einer in den 1980er von Huppertz und Rumpf (1983) durchgeführten Studie, im Zuge derer sowohl eine Befragung von Lehrkräften der ersten Klasse Volksschule (n=384) als auch von ErzieherInnen (n=200) durchgeführt wurde. Auf Seiten der Lehrpersonen wurden folgende Elemente als erschwerend für die Zusammenarbeit genannt: „Zeitmangel [...], fehlendes Wissen über den Elementarbereich und die Kooperation, „mangelhafte Einstellung“ gegenüber der Aufgabe, Vermutungen über mangelnde Kompetenz und fehlendes Interesse beim Kooperationspartner, die Wahrnehmung einer tiefen Kluft zwischen der Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs [...], sowie die Furcht vor Kontrolle und Einmischung“ (Huppertz/Rumpf 1983, 120 zit. n. Faust 2008). Die Erzieherinnen äußerten vermehrt die Einschätzung, dass von Seiten der jeweiligen LehrerInnen kaum Interesse an der Kooperation bestünde und orteten „mangelnde Wertschätzung“ der Arbeit der ErzieherInnen bei den Lehrkräften (Huppertz/Rumpf 1983, 126ff. zit. n. Faust 2008). Welche möglichen Herausforderungen täglich auf ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen zukommen beziehungsweise welche Rahmenbedingungen und institutionellen Voraussetzungen die Kooperation beider Berufsgruppen zunehmend erschweren, soll nun vor dem Hintergrund dieser Erhebung und rezenter Literatur aufgezeigt werden.

2.2.5.1 Größe der Kindergärten und Schulen

Die Idee eines „Kooperationstandems“ (Strätz 2010, 66), welche die intensive Zusammenarbeit einer Schule mit einem bestimmten Kindergarten propagiert, ist aufgrund organisatorischer Hindernisse nicht problemlos umsetzbar. Dies gründet in der Tatsache, dass das Einzugsgebiet der Schulen meist weitaus größer ist als jenes der Kindergärten. Dies führt die beschwerliche Ausgangssituation mit sich, dass in Elementareinrichtungen eine geringere Anzahl an Kindern betreut wird als in Schulen und somit auch die personellen Kapazitäten weitaus geringer sind. (Strätz 2010, 66) Doch nicht nur die knappen Ressourcen an pädagogischem Fachpersonal werden hinsichtlich der Einzugsgebiete als problematisch gesehen. Die Tatsache, dass die Anzahl der Schulen, in die Kindergärten „ihre“ Vorschulkinder übergeben, geringer ist, als die Anzahl der Kindergärten im Einzugsgebiet der Schule, führe laut Gernand und Hüttenberger (1989) dazu, dass die Kooperationsanfragen eher von ElementarpädagogInnen als von

Lehrpersonen der Volksschule ausgingen. (Gernand/Hüttenberger 1989) Das bedeutet, dass es vor allem in städtischen Gebieten schwierig ist, das Konzept der Kooperation standens umzusetzen und deshalb in manchen Fällen „Kooperationssterne“ (Strätz 2010, 66) gebildet werden, welche die Zusammenarbeit von einer Schule mit mehreren Tageseinrichtungen umschließt.

2.2.5.2 Kooperation als Arbeitsbelastung

Ein weiteres Problem bei der Umsetzung der angestrebten Arbeitsvernetzung von Kindergarten und Schule ist der Zeitfaktor.

„Die Anforderung nach einer engen Kooperationsbeziehung mit den Schulen wird in diesem Zusammenhang mitunter als weitere Schwierigkeit und Arbeitsbelastung empfunden. [...] Die Kooperation wird dabei nicht als Arbeitserleichterung, sondern vielmehr als weitere Arbeitsbelastung empfunden. Zu wenig greifbar sind offenbar noch die positiven, reibungsabbauenden Kooperationserfahrungen, zu wenig werden sie proklamiert.“ (Geene/Borkowski 2009, 161)

Vor allem die wechselseitigen Hospitationstermine werden in Verbindung mit Zeitmangel auf Seiten der ElementarpädagogInnen und Lehrkräften als unmöglich umsetzbar angesehen. Die eigenen Handlungsziele und pädagogischen Vorhaben werden zur Priorität und wollen nicht vernachlässigt werden. Betrachtet man beispielsweise die Rolle der Lehrpersonen, welche vierte Klassen und im darauffolgenden Jahr jene Kinder, die bald vom Übertritt betroffen sind unterrichten, so ist vor allem auf dieser Schulstufe das Stresspotenzial sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülerinnen und Schülern besonders gesteigert. Zu dieser Zeit finden Schularbeiten statt und der Übertritt in die erste Sekundarstufe steht kurz bevor. Aus diesem Grund argumentieren Lehrpersonen gegen die verstärkte Kooperation, da ihre „Aufmerksamkeit anderweitig gebunden“ sei. (Hacker 1998, 88; Strätz 2010, 67)

2.2.5.3 Unterschiedliche Arbeits- und Bildungsverständnisse

„Die Kompetenzfrage bezieht sich sowohl auf das Wissen von der Materie „Übergang“, wie auf die Einschätzung der Bedeutung des Problems. Die beiden Faktoren hängen zusammen, da mit dem Einblick in die Zusammenhänge die Einschätzung der Bedeutung wächst.“ (Hacker 1998, 87)

Während Leistungsorientierung und formelles Lernen im schulischen Kontext als Priorität angesehen werden, gelten „Informelle Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Orientierung am Kind“ (Geene/Borkowski 2009, 160) als Leitbegriffe des Bildungsverständnisses von ElementarpädagogInnen. Diese Gegenüberstellung zeigt die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsschwerpunkte innerhalb der differenten Institutionen. Da sich die Organisation der Bildungs- und Lernprozesse der Schule erheblich von denjenigen des Kindergartens

unterscheiden, kann der damit zwangsläufig einhergehende Paradigmenwechsel sowohl für die zuständigen pädagogischen Fachkräfte als auch die betroffenen Kinder eine Herausforderung darstellen. (Geene/Borkowski 2009, 160ff.; Hacker 1998, 87f.)

2.2.5.4 Status- und Anerkennungsproblem

„In *bildungspolitischer* Hinsicht muß [sic!] eine neue Debatte über die gesellschaftliche wie fachinterne Anerkennung beruflicher pädagogischer und sozialer Tätigkeiten auch jenseits von Schule und Bildungsarbeit dergestalt eröffnet werden, daß [sic!] die Einwände gegen eine fachlich nicht zu begründende Festschreibung etwa der Ausbildung für die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich auf höchstens Fachschulniveau (ErzieherInnen) ebenso sichtbar werden wie gegenüber der singulären Einstufung großer Teile der sozialpädagogischen Ausbildung in die Fachhochschule (während LehrerInnen, JuristInnen, MedizinerInnen, PsychologInnen etc. ausschließlich auf universitärem Niveau qualifiziert werden);“ (Rauschenbach 1992, 409).

Betrachtet man die Bildungs- beziehungsweise Ausbildungsbiografie des pädagogischen Personals so wird deutlich, dass die jeweilig angestrebten Bildungsgrade, mit welchen die anerkannte Ausübung des Berufs einhergeht, auf unterschiedlichen Ebenen positioniert sind. Während Lehrpersonen für die Volksschule ein Hochschulstudium absolvieren müssen, welches mittlerweile fünf Jahre umfasst und mit dem Master-Abschluss endet, endet die Grundausbildung der ElementarpädagogInnen auf Maturaniveau. Dies könnte ausschlaggebend für Anerkennungsprobleme hinsichtlich der pädagogischen Relevanz der Berufsfelder sein und außerdem deren differente Status innerhalb der Gesellschaft promovieren.

Das Beharren auf die Integrität des eigenen Bildungsauftrags kann als Herausforderung beziehungsweise Hindernis von gelingender Kooperation zur Unterstützung des Übergangs von Kindern angesehen werden. Besonders interessant scheint in diesem Zusammenhang das entstehende Hierarchiegefälle von Lehrpersonen hin zu ElementarpädagogInnen.

„Man muss auch mit dem Eigensinn des Personals in den jeweiligen Institutionen rechnen [...]. So nimmt etwa die Idee einer gleichwertigen Kooperation die möglichen Statusprobleme und Anerkennungsprobleme des Personals in Kindergarten und Grundschule vorweg. Diese Strategie arbeitet mit der gegenseitigen Respektierung und sie schont gewissermaßen die Hierarchisierungsprobleme von Kindergarten und Grundschule.“ (Dollase 2010, 40)

Das Hierarchiegefälle spiegelt sich jedoch nicht nur in der gegenseitigen Anerkennung wider, sondern zeichnet sich auch durch arbeitsvertragliche Regelungen ab, welche das Arbeitsverhältnis von KindergartenpädagogInnen und Lehrpersonen aufgrund persönlicher Unzufriedenheit erschweren können. (Greene/Bokowski 2009, 159)

Um die Kooperation von Kindergärten und Volksschulen und deren tatsächliche Umsetzung im pädagogischen Alltag zu verdeutlichen, beinhaltet das folgende Kapitel einen Einblick in kooperative Gestaltungsweisen des Übergangs in der pädagogischen Praxis. Unter anderem wird die fallrekonstruktive Studie von Binz et al. (2012), welche sich der Elternpartizipation an der Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen in Deutschland widmet, nachgezeichnet. Außerdem folgt eine Darstellung des Modellprojekts „Bildungshaus 3-10“, sowie des Spannungsfeldes, in welchem sich die Entwicklung einer gemeinsamen Didaktik von Kindergarten und Volksschule befindet (Drexl et al. 2012)

2.2.6 Praxisbeispiel 1 – Netzwerke als Ausgangspunkt von Kooperation (Binz et al. 2012)

Im Zentrum des folgenden Abschnitts steht wie bereits erwähnt die fallrekonstruktive Analyse eines deutschen Forscherteams, welches sich mit der Frage nach der aktiven Teilhabe von Eltern in Hinblick auf die Kooperation von Kindertagesstätte und Schule während des institutionellen Übergangs von einer Bildungseinrichtung in die nächste beschäftigte. Der eigentliche Fokus dieser Forschungsarbeit liegt auf den Partizipationsmöglichkeiten und Rollenverständnissen, welche Eltern im Zuge der Transitionsgestaltung vom pädagogischen Fachpersonal zugesprochen werden.

„Die Diskussion über die PISA-Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler hat u.a. auch zur Forderung nach einer engeren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigeren Einschulung geführt (vgl. *KMK* 2003, S. 258). Damit hat sich der Blick der Bildungspolitik und der Bildungsforschung insbesondere auf das Problem der Gestaltung des Übergangs zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen gerichtet [...]“ (Binz et al. 2012, 334).

Für die vorliegende ELÜKS-Studie und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit möglichen Kooperationsformen der Bildungsinstitutionen werden die Grundzüge der im Zuge des Beitrags erläuterten „kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen“ näher betrachtet. (Binz et al. 2012, 333ff.)

Im Rahmen der Datenerhebung wurden sowohl Dokumentenanalysen und teilnehmende Beobachtungen in beiden Einrichtungen als auch Elterninterviews vor und nach dem Übertritt und Gruppendiskussionen mit dem pädagogischen Personal der Kindertageseinrichtungen und

Grundschulen durchgeführt (Binz et al. 2012, S 335) Diese Vorgehensweise wurde mit insgesamt sechs Bildungsnetzwerken, welche sich aus Kindergärten und Grundschulen zusammensetzen, durchgeführt. Zwei dieser Netzwerke, eines im ländlichen (Netzwerk A) und eines im städtischen (Netzwerk B) Raum Deutschlands, und deren jeweilige Organisationsstrukturen bezüglich der Übergangsgestaltung werden im Folgenden dargestellt. (Binz et al. 2012, 333ff.)

2.2.6.1 Netzwerk A

Netzwerk A besteht aus einer Grundschule, die in einer Kleinstadt liegt, und mehreren Kindertagesstätten, die im Umland ansässig sind. Im Zuge der Fallstudie wurde jedoch nur die Kooperationsstruktur der Grundschule mit einem ausgewählten Kindergarten mit konfessionellem Träger näher betrachtet. Der pädagogische Schwerpunkt jener Tageseinrichtung liegt auf der „partizipatorischen Mitwirkung“ der Kinder an Entscheidungsprozessen und der intensiven Vorschularbeit. Die Bevölkerung der Einzugsgebiete jener Bildungseinrichtungen wird als „soziostrukturell-unauffällig“ charakterisiert. (Binz et al. 2012, 336) In Zusammenarbeit mit der Kreisjugendbehörde, dem konfessionellen Träger des Kindergartens und der Schulbehörde wurde ein Kooperationsvertrag aufgesetzt, welcher sowohl die Übergangsarbeit mit den Kindern als auch die kooperative Tandemarbeit der pädagogischen Professionellen regelt. Die folgende Grafik bietet einen Überblick über die stattfindenden Kooperationsveranstaltungen und -aktivitäten und veranschaulicht die jeweiligen beteiligten AkteurInnen. Außerdem erfolgt eine Darstellung des jeweiligen Zeitraums der Zusammenarbeit.

Die gemeinsame Gestaltung des Übergangs durch Kindergarten und Grundschule erfolgte durch Aktivitäten wie Kooperationstreffen, Kooperationsvereinbarungen, Vorschulprojekte, Schulrallyes, Patenschaften, Besuche der Klassenlehrperson und Übergangselternabende. Hauptfokus bei der Entwicklung der Vorschulprojekte liegt auf der Forderung und Förderung der sozialen Kompetenzen der Kindergartenkinder. (Binz et al. 2012, 337) Nicht nur die Vorschulkinder, sondern auch die SchülerInnen der vierten Klasse der Grundschule sind aktive TeilnehmerInnen des Vorschulprojektes und bilden mit den jüngeren Kindern, die kurz vor dem Übertritt in die Schule stehen, Patenschaften. Bezüglich der Kooperation des pädagogischen Personals ist festzuhalten, dass hier eine sehr enge Zusammenarbeit im Kooperationsvertrag verankert wurde. In den damit verbundenen Aufgabenbereich der ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen fallen regelmäßige Kooperationstreffen und -besprechungen sowie gegenseitige

Hospitationen. Des Weiteren wird gemeinsam ein Übergangsabend für Eltern veranstaltet. Auch Weiter- und Fortbildungen werden gemeinsam besucht. (Binz et al. 2012, 337)

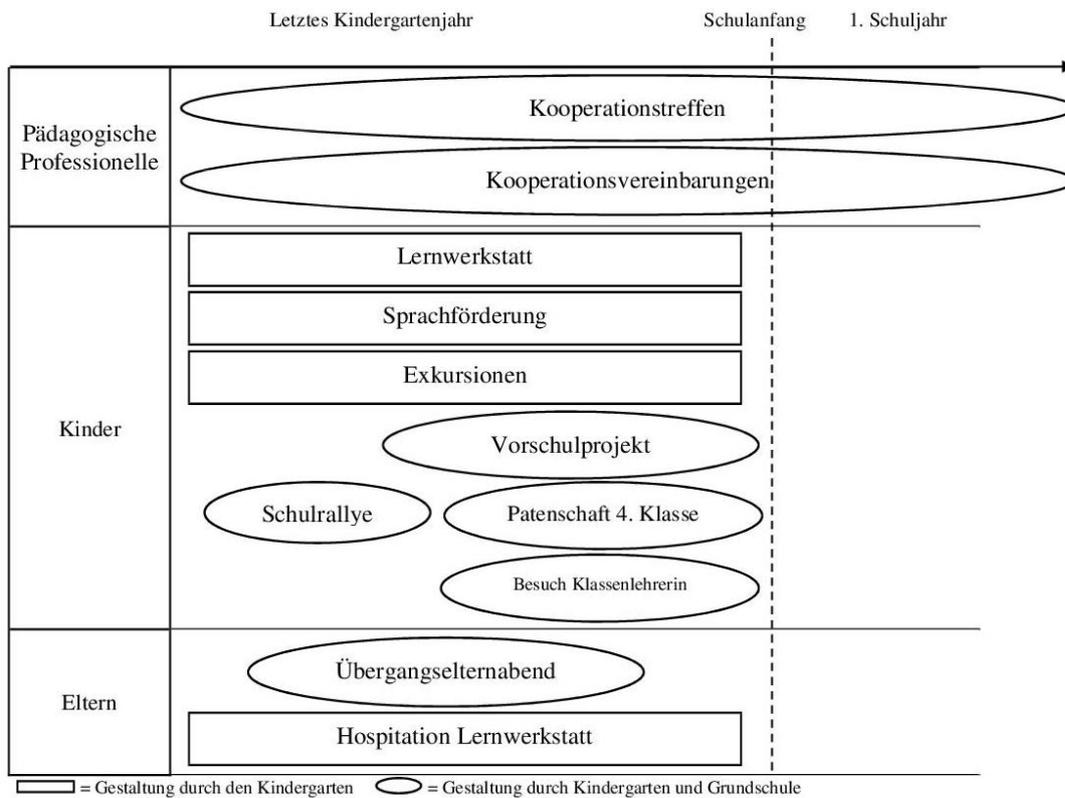


Abbildung 4: Übergangsgestaltung im Netzwerk A (Binz et al. 2012, 339)

Vor dem Hintergrund, dass es sich hierbei um Bildungseinrichtungen im ländlichen Raum Deutschland handelt, scheint es interessant, ein Bildungsnetzwerk, welches in einen städtischen Kontext gebettet ist, hinsichtlich seiner Kooperationsbereitschaft und -umsetzung näher zu beleuchten. Netzwerk B, welches im folgenden Kapitel dargestellt wird, dient hierfür als Praxisbeispiel.

2.2.6.2 Netzwerk B

Das Gebiet in welchem sich die Grundschule und die beiden ausgewählten Kindertageseinrichtungen befinden, liegt in einem „interkulturell geprägten Stadtteil in einer Großstadt“ (Binz et al. 2012, 340). Hierbei handelt es sich um einen der bevölkerungsreichsten Teile der besagten Stadt mit einer vergleichsweise hohen Arbeitslosenrate. Eine weitere soziodemografische Besonderheit vor dem Hintergrund der Gesamtbevölkerung der Stadt ist der Anteil der BewohnerInnen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft, welcher mit 24 % ober dem städtischen Durchschnitt liegt. Die Grundschule des Netzwerks B vermerkt unter ihren SchülerInnen einen Migrationsanteil von 80 % und legt deshalb den pädagogischen

Schwerpunkt auf Sprachförderung. Auch die ausgewählten Kindergärten zeichnen sich durch hohe Interkulturalität aus. Jene beiden Einrichtungen unterliegen jeweils einem konfessionellen beziehungsweise kommunalen Träger. (Binz et al. 2012, 340).

Auch das Netzwerk B arbeitet mithilfe eines gemeinsamen Projektes von Schule und Kindertagesstätten an der Gestaltung des institutionellen Übergangs, welches vom Bundesland finanziell gefördert wird. An den jeweiligen Kooperationstreffen nehmen Schulleitung, ElementarpädagogInnen und zwei eigens an der Schule angestellte Transitionsbeauftragte teil. Mit Hilfe eines Abkommens, welches Formen und Ziele der übergreifenden Zusammenarbeit beinhaltet, werden grundsätzliche Bedingungen der Kooperation festgelegt. Die tatsächlichen Anforderungen an die Kollektivarbeit gestalten sich jedoch von Einrichtung zu Einrichtung different. (Binz et al. 2012, 340) Grundsätzlich lassen sich folgende Schwerpunkte der interinstitutionellen Kooperation festhalten: Kooperationstreffen, Kooperationsvereinbarungen, Übergabegespräche, wöchentliche Besuche in der Schule, ein gemeinsamer Schulbesuch inklusive der Eltern der Kinder sowie Elternabende und Informationsveranstaltungen zum Thema Schulanfang (Binz et al. 2012, 344).

Ein zentraler Hauptbestandteil des interinstitutionellen Kooperationsprojektes des Netzwerks B sind die regelmäßigen Schulbesuche der Kindergartenkinder – teilweise nur mit den zuständigen ElementarpädagogInnen, teilweise auch in Anwesenheit der Eltern. Bezüglich der schulischen AkteurInnen ist festzuhalten, dass die Kinder kaum in Kontakt mit Lehrpersonen oder SchülerInnen der Grundschule treten können. Stattdessen ist das transitionsbeauftragte Personal für die Begleitung der Schulbesuche zuständig. Ein weiteres interessantes Merkmal ist, dass auch Kinder, die mit Schulbeginn eine andere Schule als die kooperierende Grundschule besuchen werden, an den kollektiven Schulbesuchen teilnehmen. (Binz et al. 2012 341)

„Als primäres Ziel der Schulbesuche kann das „sanfte Übergleiten“ vom Kindergarten in die Grundschule bezeichnet werden, indem die Kinder langsam an schulische Lerninhalte herangeführt und mit den in der Schule vorzufindenden strukturellen Gegebenheiten vertraut gemacht werden. Insofern enthält der Schulbesuch sowohl Elemente des Lernens und der Bildung als auch Momente der Assimilierung und Disziplinierung.“ (Binz et al. 2012, 341)

Eine weitere Beobachtung, welche im Zuge der Studie gemacht wurde, ist, dass sich die Kinder durch die regelmäßigen Schulbesuche an die Gepflogenheiten und Unterschiede der Grundschule zum Kindergarten nach und nach gewöhnen und sich so bereits „nach einigen Wochen relativ sicher in der Schule bewegen können“ (Binz et al. 2012, 341).

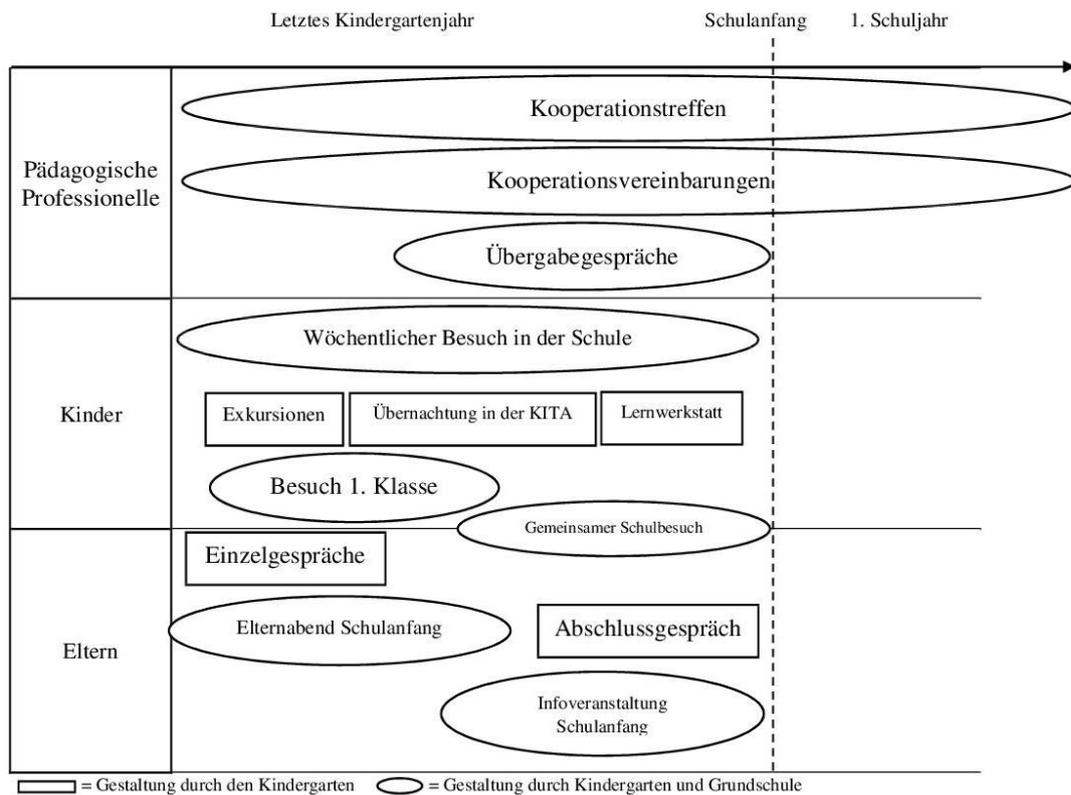


Abbildung 5: Übergangsgestaltung im Netzwerk B (Binz et al. 2012, 344)

Die in der Grafik vermerkten Übergabegespräche finden zwischen Schulleitung und ElementarpädagogInnen statt und befassen sich beispielsweise mit der Klassenzusammensetzung und dem Bedarf nach individueller Förderung einzelner Kinder.

Die in diesem Kapitel dargestellten Praxisbeispiele von gelingender Netzwerk-Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen stammen aus der fallrekonstruktiven Studie von Binz et al. (2012), welche sich der Elternpartizipation an kooperativen Maßnahmen widmet. Da derartig ausgebaute Netzwerke dieser Art nicht selbstverständlich sind und in die im Rahmen dieser Netzwerke stattfindende Kooperation kaum kritisch betrachtet wird beziehungsweise mögliche Grenzen und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit außer Acht gelassen werden, widmet sich das nächste Kapitel dem Modellprojekt „Bildungshaus 3-1“. Zusätzlich zur Erläuterung des Projektes wird außerdem auf Herausforderungen und Hindernisse, welche bei der Schaffung eines verschmelzenden Elementar- in den Primarbereich bedacht werden sollten, aufgezeigt.

2.2.7 Praxisbeispiel 2 – „Bildungshaus 3-10“ (Drexl et al. 2012)

Das Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ beschreibt einen Versuch auf interinstitutioneller Ebene, welcher die Verbindung von Kindergarten und Schule beziehungsweise eine gemeinsame Betreuungs- und Schulungssituation für Kinder von drei bis zehn Jahren schaffen soll. Im ersten Abschnitt des Kapitels sollen die grundlegenden Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen des Projektes dargestellt werden, während der abschließende Teil sich mit den Grenzen und systembedingten Herausforderungen der institutionsübergreifenden Verzahnung beschäftigt. (Drexl et al. 2012, 444)

2.2.7.1 Konzepte zur gemeinsamen Didaktik

Das sogenannte Bildungshaus, welches die Grundidee des Modellprojektes darstellt, umfasst meist eine Primarschule und mindestens eine Kindertageseinrichtung. Die in Deutschland derzeit bestehenden 32 Bildungshäuser unterscheiden sich von Standort zu Standort in Größe, Anzahl des Fachpersonals und der Kinder und Rahmenbedingungen. Dies gründet nicht in mangelnder Organisation, sondern basiert auf der Intention, das Modellprojekt im Kontext verschiedener Ausgangslagen zu erproben. (Drexl et al. 2012, 446) Generell gestalten sich die Vorgaben bezüglich der Gestaltung des Alltags knapp, einerseits aus Gründen der Ungewissheit, andererseits aufgrund des Ziels, den verantwortlichen Fachkräften die Möglichkeit des Ausprobierens anzubieten. (Drexl et al. 2012, 446)

Grundlegend verfolgt das Konzept jedoch Ideen der konstruktivistischen und sozialpädagogischen Didaktik, welche im weiteren Verlauf näher beleuchtet werden.

Der konstruktivistische Ansatz sieht in der heterogenen Konstellation der Kinder in Bezug auf Alter, Interessen und Entwicklungsstand eine Möglichkeit, individuell auf diese einzugehen und so altersübergreifende Fördermaßnahmen zu setzen. Lernen wird hierbei als situatives Element verstanden, welches das lernende Subjekt als aktiv Handelnden beschreibt und den Lehrenden als Unterstützer sieht, welcher Anleitungen gibt, eine adäquate Lernumgebung bietet und durch Lernprozesse führt. (Gerstenmaier/Mandl 1995 zit. n. Drexl et al. 2012, 447)

VertreterInnen der sozialpädagogischen Didaktik bezeichnen Situationen als den effektivsten Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsweisen. Die Situationsanalyse ist hierbei die Methode, welche vom pädagogischen Fachpersonal angewendet werden sollte. Interessen, Fragestellungen, Probleme und Erkenntnisse der Kinder sollen als Anregung für die Schaffung von Lernsituationen dienen und in Verbindung mit den Rahmenbedingungen der Lernumgebung in die didaktische Planung miteinbezogen werden. Dies bildet den ersten Schritt der Situationsanalyse: Analysieren. Der zweite Schritt beinhaltet das tatsächliche Planen,

welches aufgrund der zuvor durchgeführten Analysen vollzogen wird. Der dritte Handlungsschritt umfasst das tatsächliche Handeln. Hier können die aus der Analyse für die Planung gezogenen Schlüsse erprobt und bewertet werden. Die daraus resultierenden Erkenntnisse können wiederum analysiert und im Zuge der neuen Planung berücksichtigt werden. Es handelt sich hierbei also um eine Endlosschleife, welche aus Sicht sozialpädagogischer DidaktikerInnen anzustreben sei.

Ebendiese beiden Ansätze – konstruktivistische und sozialpädagogische Perspektive – bilden den Ausgangspunkt der methodischen und didaktischen Handlungen innerhalb des Modellprojektes „Bildungshaus 3-10“. Die Tatsache, dass es sich hierbei um die Verzahnung von zwei üblicherweise getrennten Bildungsinstitutionen handelt, kann die Umsetzung jener Grundsätze erschweren. Der nächste Abschnitt zeigt die möglichen Grenzen der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Sinne des Versuchs „Bildungshaus 3-10“ auf und beschäftigt sich mit den von Drexl et al (2012, 451) genannten „systembedingten Unterschieden“ der Berufsgruppen.

2.2.7.2 Spannungsfeld Interinstitutionalität

Als eine der Herausforderungen, welche die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule beziehungsweise ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen nicht nur im Zuge des Modellprojektes, sondern auch in Regeleinrichtungen erschweren, nennen Drexl et al. (2012, 451) den gesellschaftlichen Auftrag, der den beiden Berufsgruppen jeweils auferlegt wird. Eine Hauptaufgabe, welche mit dem Berufsfeld der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung in Verbindung gebracht wird, ist die Betreuung von Kindern in Form einer dienstleistenden Funktion. Allerdings gewinnen auch Bildungsaspekte im Kontext des Kindergartens immer mehr an Bedeutung. Hier steht vor allem die Unterstützung des Kindes bei der Selbstbildung im Vordergrund. „Haupttätigkeit des Kindes ist dabei das Spiel, gekennzeichnet durch intrinsische Motivation, positive Emotionen und ein entspanntes Umfeld“ (Hauser 2005, 143ff. zit. n. Drexl et al. 2012, 451). Die daraus resultierende Rolle der ElementarpädagogInnen ist eine unterstützende, fordernde und fördernde, ohne die Prozesse des Kindes aktiv in eine bestimmte Richtung zu lenken. (Drexl et al. 2012, 451)

Der Schule wiederum wird die klare Aufgabe der Bildung und Wissensvermittlung zugeschrieben. Lehrpersonen sollen auf Grundlage des Lehrplans die vorgesehenen Inhalte so aufbereiten, dass sich SchülerInnen möglichst viel davon aneignen können. Aufgrund unterschiedlicher Bewertungssysteme birgt das Schulsystem die Gefahr der Entstehung extrinsischer Motivation. Des Weiteren stehen LehrerInnen der Primarstufe unter dem

ständigen Druck, die Anschlussfähigkeit der Kinder zu fördern, da sie diese nicht nur am Übergang vom Kindergarten in die Grund- beziehungsweise Volksschule, sondern auch in weiterer Folge beim Übertritt in die weiterführende Schule benötigen. (Drexl et al. 2012, 451f.) Aufgrund dieser unterschiedlichen systembedingten Rahmenbedingungen und Handlungserwartungen von beziehungsweise an ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen scheint die Entwicklung einer gemeinsamen Didaktik und pädagogischen Grundlage im derzeitigen Kontext kritisch (Drexl et al. 2012, 453).

Die ProjektleiterInnen des Versuchs „Bildungshaus 3-10“ sind sich dieser Erschwernisse bewusst und haben aufgrund dessen im Zuge ihres Projektes auch nicht die Verschmelzung der beiden Institutionen beziehungsweise Berufsgruppen vorgesehen, nicht allein deshalb, weil die systembedingten Rahmenbedingungen dies kaum zuließen. Diese trotz Verzahnung gewährte Differenzierung der beiden Institutionen führe an einigen Standorten dazu, dass „die Bildungshausarbeit ein Additivum, eine Zeit, die „man sich gönnt“ [bleibt]. [...] Bisher gelingt es nur selten, aus der additiven Bildungshauszeit einen integralen Bestandteil der eigenen Arbeit zu machen.“ (Drexl et al. 2012, 453)

Vor dem Hintergrund dieser Erschwernisse ist es Ziel des Modellprojektes, Anregungen für „zukünftige bildungspolitische Initiativen“ zu liefern. (Drexl et al. 2012, 453) Eine mögliche Maßnahme zum Abbau der institutionellen Grenzen sei laut Drexl et al. (2012, 453) die Entwicklung einer gemeinsamen Ausbildung der PädagogInnen. So könne eventuell das den systembedingten Unterschieden und differenten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen Einhalt geboten werden (Drexl et al. 2012, 453).

2.2.8 Praxisbeispiel 3 – Bildungskompass

„Der Bildungskompass ist in seinem Kernstück die Analyse und Dokumentation der Lerndisposition jedes Kindes, die im Kindergarten einmal jährlich durchgeführt werden soll. Die Analyse der Lerndisposition stellt mit ressourcenorientiertem Blick das Repertoire an Lernstrategien und Motivation jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt, mit dessen Hilfe es „Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt und selbst herstellt“³. Der Bildungskompass, der auf die Interessen und Potenziale eines Kindes fokussiert, wird im Rahmen eines Gespräches an die Eltern weitergegeben und bildet am Übergang in die Volksschule eine wichtige Grundlage individueller Förderung und anschlussfähiger Bildungsprozesse.“ (Charlotte Bühler Institut 2016, 3)

In vernetzter Kooperation mit VertreterInnen der theoretisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Perspektive wurden ExpertInnen unterschiedlicher Institutionen

damit beauftragt, in Anlehnung an den Bildungsrahmenplan ein richtungsweisendes Konzept für Kindergärten in Österreich zu entwickeln. Ein Schwerpunkt, der im Projekt des Bildungskompasses verankert wurde, ist das „Übergangsmanagement von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule“ (Charlotte Bühler Institut 2016, 18). Der sogenannte Bildungskompass beinhaltet Informationen zum Entwicklungsstand des Kindes. Auf diese Weise soll ein umfangreiches Material zur optimalen, individuellen Förderung aller Kinder für deren zukünftige Lehrpersonen entwickelt werden. Als Grundvoraussetzungen für die gelingende Zusammenarbeit anhand des Bildungskompasses gelten eine bestehende Vertrauensbasis und kollektive Übergangsziele. Folgende Faktoren werden als erfolgsversprechend für die Durchführung von interinstitutioneller Kooperation während des Übertritts der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule erachtet:

Übergangsmanagement im Sinne des Bildungskompasses
„Wertschätzender Umgang, Offenheit und Bereitschaft zum Dialog“
„Gegenseitiger Einblick in Prinzipien und Methoden“
„Gegenseitiges Vertrauen in die Fachkompetenz aller Beteiligten“
„Gegenseitige Wertschätzung pädagogischer Arbeit“
„Weiterführung anschlussfähiger Methoden aus dem Kindergarten in der Volksschule“
„Weiterführung der Bildungsdokumentation in der Schule mittels Bildungskompass“
„Schaffen von Strukturen, die intensive Kooperation [...] ermöglichen“
(Charlotte Bühler Institut 2016, 19)

Abbildung 6: Kooperationsvoraussetzungen Bildungskompass (Charlotte Bühler Institut 2016)

Doch nicht nur die Voraussetzungen für gelingende Kooperation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen werden im Rahmen des Projektplans detailliert aufgegliedert. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Familienmitgliedern steht im Fokus des Übergangsmanagements. Die VertreterInnen des Projektes plädieren für umfassende Transparenz pädagogischer Aktivitäten. Darunter fallen die Benachrichtigung der Eltern über Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder, Informationen bezüglich adäquater Fördermöglichkeiten der Kinder, Aufklärung über den institutionellen Strukturwandel, der mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Schule einhergeht und aktive Einbeziehung der Eltern in kooperative Maßnahmen zwischen den beiden Bildungseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut 2016, 19). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird im Zuge des Projektes empfohlen, Transitionsteams zu gründen, welche sich aus ElementarpädagogInnen, LehrerInnen, PsychologInnen, etc. zusammensetzen. (Charlotte Bühler Institut 2016, 20)

2.3 EKÜKS-Studie

Grundlegender Ausgangspunkt des vorliegenden Forschungsvorhabens bildet die 2017 stattgefunden Erhebung EKÜKS (Eltern und Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Schule), welche im Rahmen eines Masterseminars an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt wurde. Jene Studie beschäftigte sich mit den Erfahrungen und Eindrücken von Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Übertritts ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule. Im Folgenden soll der Forschungsbeitrag angerissen werden, um den weiteren Verlauf der vorliegenden Masterarbeit nachvollziehbar zu machen.

2.3.1 Methode

Um die Sichtweise der Eltern und Erziehungsberechtigten zugänglich zu machen, wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt. Mit Hilfe dessen wurde versucht, Eindrücke und Erfahrungen der Befragten bezüglich des Übergangs ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule zu ermitteln. Die Themenbereiche können zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten zusammengefasst werden:

Schwerpunkte	Inhalte
Schwerpunkt 1: Angaben zum Kind	Alter, Geschwister, Geschlecht, Personen im Haushalt, Sprachen, Staatsbürgerschaft, Bundesland der zukünftig besuchten Volksschule
Schwerpunkt 2: Derzeitige Situation des Kindes im Kindergarten	Einschätzung der vorschulischen Fähigkeiten, Hobbies, Wohlbefinden, Zusammenarbeit von Elternhaus und Kindergarten, Vorbereitung der Eltern und Kinder auf den Übergang seitens des Kindergartens, Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule
Schwerpunkt 3: Familiäre Situation	Familiäre Vorbereitung auf den Übergang, Unterstützungsmöglichkeiten
Schwerpunkt 4: Schulwahl	Private oder öffentliche Volksschule, Kriterien bei der Schulwahl, Einflüsse auf die Schulwahl
Schwerpunkt 5: Ängste und Bedenken	Ängste und Bedenken bezüglich des Übergangs
Schwerpunkt 6: Persönliche Angaben	Staatsangehörigkeit, Muttersprache(n), Herkunftsländer, Alter, Bildungsabschluss, Erlebnis des eigenen Übergangs

Abbildung 7: Schwerpunkte EKÜKS-Studie

Der Fragebogen beinhaltete ausschließlich geschlossene Fragen sowie ein abschließendes Feld zur Verschriftlichung von Anmerkungen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf die Ergebnisse der Studie eingegangen. Hauptaugenmerk liegt hierbei auf den Resultaten des Schwerpunkts 2 und der offenen Antwortmöglichkeit, da diese Ergebnisse als ausschlaggebend

für die Verfassung der vorliegenden Masterarbeit angesehen werden. Verbreitet wurde die Umfrage sowohl im Papierformat als auch online. Da die Mitglieder der Forschungsgruppe aus unterschiedlichen Bundesländern Österreichs kommen, eröffnete sich so die Möglichkeit, paper-pencil-Fragebögen landesweit an Eltern zu verteilen. Des Weiteren wurden soziale Netzwerke wie facebook und Elternforen im Internet genutzt, um den Link zur Online-Umfrage zu verbreiten und so eine möglichst breite Masse an Müttern, Vätern und Erziehungsberechtigten von Kindern, die derzeit vor dem Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule stehen, zu erreichen. Dies führt auch schon zur Frage nach der Auswahl der Grundgesamtheit und tatsächlichen Stichprobe, welche im nächsten Abschnitt erläutert werden.

2.3.2 Stichprobe

Als Grundgesamtheit wurden Mütter und Väter beziehungsweise Erziehungsberechtigte in Österreich ausgewählt, deren Kinder zurzeit den Kindergarten besuchen und mit Beginn des darauffolgenden Schuljahrs in die Volksschule wechseln. Laut Statistik Austria (2015) handelt es sich hierbei um rund 80.000 Eltern in ganz Österreich. Nach der sechswöchigen Teilnahmezeit wurde die Online-Umfrage geschlossen und alle Bögen, die ausgeteilt wurden, wieder eingesammelt. Ziel war es, Rückmeldungen von 100 Eltern zu erhalten. Schlussendlich nahmen 219 Eltern an der Befragung teil. 94 % der befragten Mütter und Väter haben die österreichische Staatsbürgerschaft, die restlichen 6 % teilen sich in türkische, bosnische, serbische und kroatische Staatsbürger. Grundsätzlich waren alle Bundesländer innerhalb der Studie vertreten, jedoch bildete Wien mit einem Anteil von über 25 % das am stärksten vertretene Bundesland.

2.3.3 Ergebnisse

Die im Zuge der Studie gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass ein erheblicher Teil der Eltern und Erziehungsberechtigten auf eine defizitäre Zusammenarbeit zwischen den beiden institutionellen Einrichtungen Kindergarten und Volksschule hinweist. Die Kooperation der beiden Betreuungs- beziehungsweise Bildungseinrichtungen kann grundsätzlich als förderliche Maßnahme zur Begleitung der institutionellen Transition von Kindern vom Kindergarten in die Schule verstanden werden. Durch gegenseitige Besuche, gemeinsame Ausflüge oder gemeinsame Projekte können Ängste abgebaut und das Wohlbefinden und die Selbstsicherheit der Kinder, aber auch ihrer Eltern, gestärkt werden. Der Bundesländer übergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich beschreibt die Zusammenarbeit beider Institutionen als unabdingliche Voraussetzung für die Schaffung

optimaler Bildungsbedingungen: „Im Mittelpunkt steht das Vertrautwerden mit Abläufen, Bildungszielen und Erwartungen der Kooperationspartnerinnen und -partner“ (Bmukk 2009, S. 23). Die hiermit angesprochene notwendige Nahtstellenarbeit konnte im Rahmen der EKÜKS-Erhebung jedoch nicht zufriedenstellend in allen Bundesländern aus Sicht der befragten Eltern nachgewiesen werden.

„Im Einzugsgebiet vom Kindergarten sind 4 Volksschulen, daher gibt es keine wirklich konkreten Schnuppertage. Es wäre aber wahrscheinlich für die Kinder ganz toll, wenn sie im Schutz des jetzigen Gruppenverbands in die Schule gehen könnten“ (Katschnig et al. 2017).

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Zusammenarbeit des Kindergartens und der Volksschule sowohl Bundesländerabhängig als auch abhängig davon, ob sich die Institutionen in ländlichen oder städtischen Gebieten befinden, unterschiedlich gestaltet.

Nur 35 % der Befragten stimmen der Aussage zu, dass Nahtstellenarbeit im Zuge des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule stattfindet. Der Wunsch nach intensiver Kooperation wurde von einem Großteil der ProbandInnen geäußert.

Auf Grundlage der im Bildungsrahmenprogramm postulierten unbedingt notwendigen Zusammenarbeit beider Institutionen stellt sich hiermit die Frage, ob die Sicht der Eltern hinsichtlich jener Kooperation tatsächlich die Gegebenheiten widerspiegeln, oder bestehende interinstitutionelle Projekte von Seiten der Erziehungsberechtigten nicht wahrgenommen beziehungsweise nicht als solche identifiziert werden.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes wird im Sinne der Eröffnung jenes Themenbereichs eine Perspektivenerweiterung angestrebt. Die geplante Forschungsarbeit soll demnach sowohl die Erfahrungen der KindergartenpädagogInnen als auch die Eindrücke der Volksschullehrpersonen bezüglich der interinstitutionellen Kooperation zur Unterstützung der Transition von Kindern vom Kindergarten in die Volksschule erforschen. Das dafür vorgesehene Design, die Stichprobe und tatsächliche Durchführung der Studie werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

Im Zuge des zweiten Kapitels wurde also ein Einblick in die Thematik der Transitionsforschung unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule gegeben. In einem ersten Schritt wurden Übergangstheorien und -konzepte vorgestellt, welche sich mit der Bedeutung und Gestaltung von Transitionen innerhalb der (Bildungs-) Biografie eines Menschen beschäftigen. Ein Beispiel hierfür wären die erläuterten Kontinuitätsbeziehungsweise Diskontinuitätsthesen, welche sich mit der Frage auseinandersetzen, ob der Übertritt von einer institutionellen Einrichtung in die nächste abrupt und ohne besonderer

Unterstützung, oder bruchlos und fließend stattfinden sollte. Des Weiteren wurde auf die Individualvarianz bei Anpassungsstrategien und Entwicklungsaufgaben eingegangen. Im nächsten Schritt wurden mögliche Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule vorgestellt sowie Herausforderungen und Erschwernisse bei der Umsetzung dieser Maßnahmen identifiziert. Mittels zweier Praxisbeispiele wurde versucht, die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit der beiden Bildungseinrichtungen aufzuzeigen. Ein weiterer Punkt, welcher als Teil der theoretischen Grundlage als unverzichtbar erachtet wurde, war die Darlegung der Ausgangsstudie EKÜKS, welche die Ausgangsbasis der vorliegenden Masterarbeit darstellt. Die im Zuge dessen gewonnenen Ergebnisse waren Anlass für die Durchführung dieser Forschungsarbeit, welche im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Außerdem sollen die Stichprobe, das Erhebungsinstrument und die entwickelten Hypothesen und Forschungsfragen präsentiert werden.

3 Design der empirischen Studie

Die durchgeführte Forschungsarbeit ELÜKS (ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule) wird als Fortsetzungsstudie verstanden. Die vorausgehende Erhebung EKÜKS (Eltern und Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule) wurde bereits in einem der zuvor ausgeführten Kapitel erläutert. Die folgende Grafik verdeutlicht den vergangenen und gegenwärtigen Forschungsverlauf.

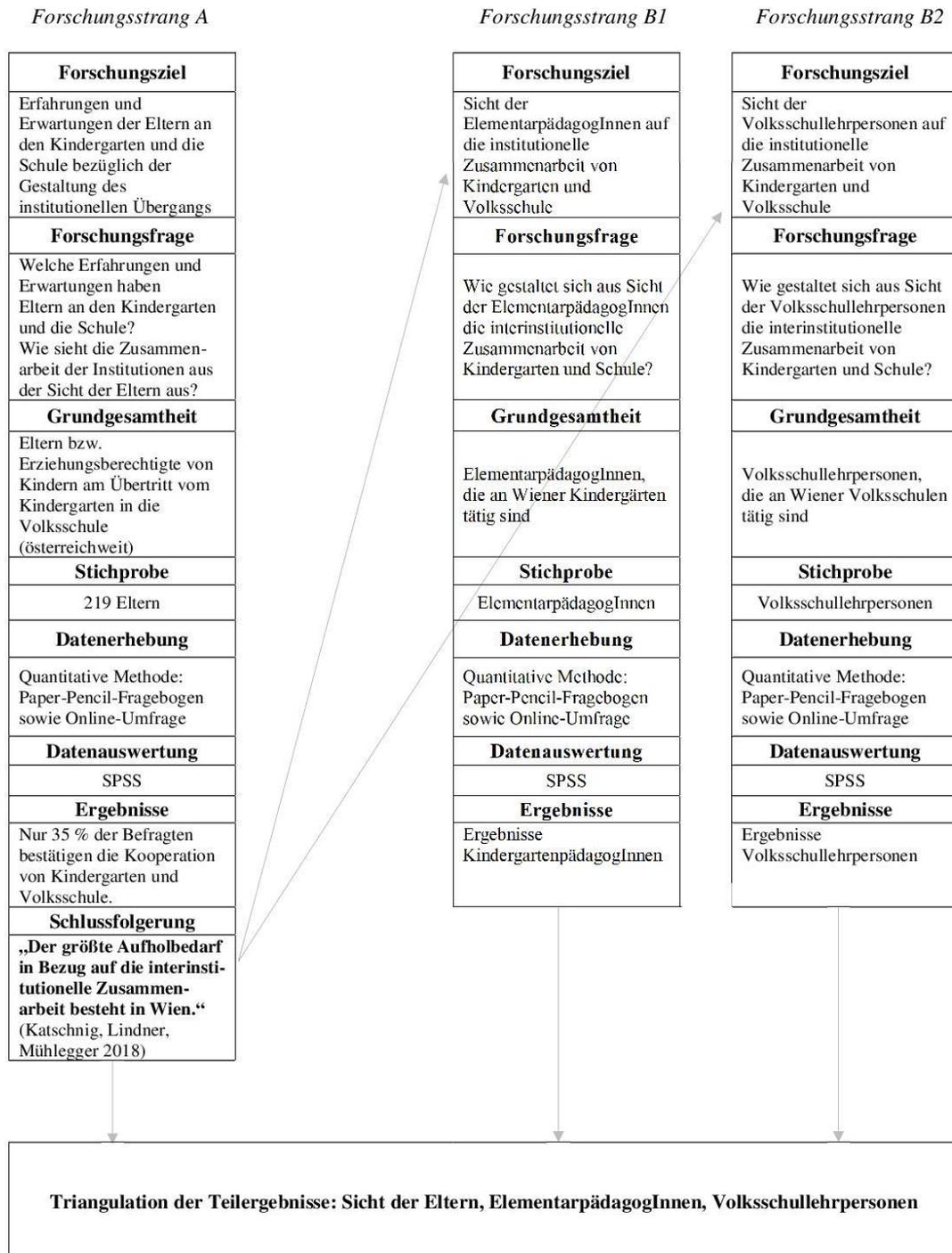


Abbildung 8: Design der Studie

Forschungsstrang A stellt den Prozess der EKÜKS-Studie dar. Hierbei wurde versucht, die Eindrücke und Empfindungen von Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Übergangs ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule zu ermitteln. Als Erhebungsinstrument wurde eine quantitative Methode ausgewählt. Es handelte sich um einen Fragebogen mit 24 Teilfragen zu unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Ergebnisse führten zu einem erhöhten Forschungsinteresse an der Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen. Aufgrund dessen wurde versucht, eine mehrperspektivische Betrachtungsweise des Themenbereichs zu ermöglichen. Die beiden dafür ausgewählten Befragungsgruppen sind ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen. Trotz der Tatsache, dass die EKÜKS-Studie österreichweit durchgeführt wurde, fand in der ELÜKS-Studie eine Spezialisierung auf den Raum Wien statt. Dies gründet unter anderem in einer der EKÜKS-Hypothesen, welche besagt, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule zum Nachteil aller AkteurInnen vor allem in Wien mangelhaft sei.

Strang B1 beinhaltet alle Angaben zum Forschungsprozess, welcher sich mit der Perspektive der Wiener ElementarpädagogInnen beschäftigt. Parallel dazu beschreibt Forschungsstrang B2 den Arbeitsprozess zum Themenschwerpunkt Lehrpersonen am Übergang.

Ziel der Masterarbeit ist es, die Unterstützung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule aus Perspektive der ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen zu erheben. Ein besonderer Fokus soll hierbei auf der Kooperation beider Institutionen liegen, um die bereits erhobenen Daten der EKÜKS-Studie, welche sich mit der Sicht der Eltern beschäftigte, mit neuen Erhebungsdaten anzureichern. Auf diese Weise soll eine mehrdimensionale Betrachtung der Thematik gewährleistet werden. Um dem Vorhaben gerecht zu werden, sollen pädagogische Fachkräfte des Kindergartens und der Volksschule mittels Fragebogen zu ihren Meinungen, Ansichten und Empfindungen bezüglich des Übertritts vom Kindergarten in die Schule befragt werden.

Die Forschungsfragen, welche im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit fachspezifischer Literatur und den Ergebnissen der EKÜKS-Studie entwickelt wurden, lauten wie folgt:

Forschungsstrang B1:

Wie gestaltet sich aus Sicht der ElementarpädagogInnen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Forschungsstrang B2:

Wie gestaltet sich aus Sicht der Volksschullehrpersonen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Während die Abschnitte Grundgesamtheit, Stichprobe, Erhebungsinstrument und Ergebnisse im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit in eigenen Kapiteln näher beleuchtet werden sollen, wird nun noch auf den letzten Abschnitt des Designs, die Triangulation der Teilergebnisse, eingegangen. In diesem Schritt werden die drei Perspektiven (Eltern, PädagogInnen, Lehrpersonen) wechselseitig miteinander verknüpft und versucht, unterschiedliche Sichtweisen beziehungsweise Gemeinsamkeiten aufzuzeigen und Handlungsintentionen oder ausbleibende Zusammenarbeit auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte hinterfragt. Auch hierfür wurde eine Forschungsfrage, welche alle Perspektiven miteinander vernetzen soll, entworfen:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungen mit der Kooperation von Kindergarten und Volksschule zur Begleitung des institutionellen Übergangs von Kindern können bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse aller drei Stichprobegruppen Eltern, ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen herausgearbeitet werden?

Die vorliegende Masterarbeit wird als weiterführendes Forschungsprojekt der Basisstudie EKÜKS verstanden, welche sich mit der Sicht der Eltern auf den Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule beschäftigt. Um einen breitgefächerten Einblick in jenen makrosozialen Kontext der institutionellen Bildungstransition zu ermöglichen, muss darauf hingewiesen werden, dass dies aus wissenschaftlicher Perspektive nur unter der Berücksichtigung aller beteiligten AkteurInnen möglich sein kann. (Katschnig et al. 2018, 33f.).

3.1 Entwicklung von Hypothesen

In Anlehnung an die Erkenntnisse rezenter Forschungsarbeiten im ersten Teil der Arbeit und die vorgestellten Forschungsfragen wurden arbeitsrelevante Hypothesen entwickelt, welche im Zuge der Erhebung zu bestätigen oder widerlegen sind.

3.1.1 Hypothese 1

H₁: Die institutionelle Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule ist an den unterschiedlichen Standorten different organisiert. Das Ausmaß und die Gestaltung der Zusammenarbeit der einzelnen Netzwerke weisen unterschiedliche Merkmale auf.

Breuer und Reh (2010, 30) gehen davon aus, dass grundlegende Unterschiede hinsichtlich der Kooperation von Kindergarten und Volksschule bestehen. Ob wirklich maßgebliche Differenzen bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeit beziehungsweise ihrem Ausmaß gegeben sind, soll anhand dieser Hypothese überprüft werden.

3.1.2 Hypothese 2

H₂: ElementarpädagogInnen schätzen die gesellschaftliche Stellung ihres Berufes geringer ein als Lehrpersonen die gesellschaftliche Stellung des Lehrberufes beurteilen.

Rauschenbach (1992, 409) weist auf die Notwendigkeit einer neuen Diskussion der gesellschaftlichen und fachinternen Anerkennung pädagogischer Berufe aus bildungspolitischer Sicht hin. Insbesondere spricht er im Zuge dessen die auch heute noch der LehrerInnenausbildung untergeordneten Ausbildung von ElementarpädagogInnen an. Während Lehrpersonen ihre Berufsausbildung auf Hochschulniveau abschließen, endet der Bildungsgang von ElementarpädagogInnen meist mit dem Reifezeugnis der Matura. (Rauschenbach 1992, 409)

3.1.3 Hypothese 3

H₃: Lehrpersonen der Volksschule schätzen die gesellschaftliche Stellung ihres Berufes höher als die gesellschaftliche Stellung der ElementarpädagogInnen ein.

Aufgrund der vermeintlich differenten gesellschaftlichen Aufträge, welche ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen auferlegt werden, entstehen grundlegende Unterschiede in der gesellschaftlichen Betrachtung der jeweiligen Berufsgruppen und deren pädagogische Relevanz. Während im Kindergarten die Haupttätigkeiten der Kinder das Spielen und die spielerische Auseinandersetzung mit der Umgebung sind, werden die Grundzüge der Schule durch Wissensvermittlung, Lernprozesse und Bewertungssysteme gekennzeichnet. Dies könnte dazu führen, dass Lehrpersonen ihre gesellschaftliche Stellung als höher ansehen als die gesellschaftliche Stellung der ElementarpädagogInnen. (Dollase 2010; Hauser 2005, 143ff. zit. n. Drexl et al. 2012, 451).

3.1.4 Hypothese 4

H₄: ElementarpädagogInnen beurteilen die Wertschätzung ihres Berufes durch Lehrpersonen geringer als Lehrpersonen die Wertschätzung ihres Berufes durch Elementar-pädagogInnen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsmerkmale und Bildungsziele der einzelnen Bildungseinrichtungen wird die Hypothese aufgestellt, dass ElementarpädagogInnen die Beurteilung ihres Berufes durch Lehrpersonen kritisch betrachten. Auch die Studie von Huppertz und Rumpf liefert das Ergebnis, dass ElementarpädagogInnen „mangelnde Wertschätzung“ ihrer Arbeit seitens der Lehrpersonen orteten (Huppertz/Rumpf 1983, 126ff. zit. n. Faust 2008). Lehrpersonen nannten vordergründlich Faktoren wie Zeitmangel und differierende didaktische Grundsätze als ausschlaggebende Herausforderungen bei der

Zusammenarbeit, jedoch beurteilten sie die mangelnde Anerkennung ihres Berufes durch ElementarpädagogInnen nicht als Erschwernis. Da diese Erhebung bereits in den 1980er Jahren stattfand, wird mittels des Fragebogens und der aufgestellten Hypothese versucht, die Aktualität der Erkenntnis zu überprüfen.

3.1.5 Hypothese 5

H₅: Das Ausmaß der stattfindenden Kooperationsmaßnahmen unterscheidet sich sowohl innerhalb einer Berufsgruppe als auch im Vergleich der beiden Erhebungsgruppen.

Breuer und Reh (2010, 29) heben hervor, dass das Verständnis beziehungsweise die Umsetzung der institutionellen Kooperation von Kindergärten und Volksschulen differiert und unterschiedlich organisiert werden. Dies soll mittels der Hypothese überprüft werden.

3.1.6 Hypothese 6

H₆: Es wird davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen dem Empfinden der pädagogischen Fachkräfte, ob die Zusammenarbeit einfach, mäßig oder schwierig umzusetzen ist und dem Ausmaß der durchgeführten Kooperationsmaßnahmen.

Es wird angenommen, dass das Ausmaß und die Intensität der Zusammenarbeit direkt mit der Einschätzung der PädagogInnen bezüglich der Umsetzbarkeit von Kooperation zusammenhängen.

3.1.7 Hypothese 7

H₇: Sowohl ElementarpädagogInnen als auch Volksschullehrpersonen nennen Zeitmangel als eine Herausforderung bei der Umsetzung von Kooperation.

In ihrer Studie zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule befragten Huppertz und Rumpf pädagogische Fachkräfte beider Institutionen zur möglichen Herausforderungen und Erschwernissen im Bereich der Kooperation. Beide Berufsgruppen nannten Zeitmangel als einen ausschlaggebenden Faktor für das Ausbleiben von Zusammenarbeit. Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit soll überprüft werden, ob die Ergebnisse bestätigt oder widerlegt werden können. (Huppertz/Rumpf 1983, 126ff. zit. n. Faust 2008)

3.1.8 Hypothese 8

H₈: ElementarpädagogInnen nennen Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des eigenen Berufes auf Seiten der Lehrpersonen als Erschwernis bei der Zusammenarbeit.

Wie bereits im Zuge der Vorstellung von Hypothese 5 erläutert, zeigen die Ergebnisse der Studie von Huppertz und Rumpf, dass „mangelnde Wertschätzung“ von ElementarpädagogInnen durch Lehrpersonen einen ausschlaggebenden Faktor für die Zusammenarbeit der beiden Bildungsinstitutionen darstellt. (Huppertz/Rumpf 1983, 126ff. zit. n. Faust 2008). Es wird angenommen, dass im Zuge der ELÜKS-Studie die mangelnde Anerkennung explizit als Arbeiterschwernis bei der Kooperation beschrieben wird.

3.1.9 Hypothese 9

H₉: Lehrpersonen der Volksschule nennen das unterschiedliche Arbeitsverständnis und verschiedene Bildungsziele als Hindernis für intensive Kooperation.

Es wird angenommen, dass Volksschullehrpersonen unterschiedliche Arbeitsverständnisse und Bildungsziele vordergründig als Hauptgründe für das Ausbleiben von Kooperation beschreiben. (Huppertz/Rumpf 1983, 126ff. zit. n. Faust 2008; Drexl et al. 2012, 451f.)

3.2 Erhebungsinstrument

Um eine zielführende Beantwortung der Forschungsfragen zu ermöglichen, wird der Fragebogens als passendes Messinstrument bestimmt. Hierfür dient der Fragebogen der EKÜKS-Studie als Muster, um das gewünschte Ziel, die neuen Erkenntnisse mit den Ergebnissen der vorangegangenen Studie zu vergleichen, zu erreichen. Die Themenschwerpunkte werden teilweise übernommen, jedoch werden auch einige neue Fragen hinzugefügt. Hierbei muss beachtet werden, dass nun nicht mehr die Sicht der Eltern und somit eines Familienmitglieds im Vordergrund steht, sondern pädagogische Fachkräfte zu ihren Empfindungen und Erfahrungen befragt werden. Aus diesem Grund scheint die Anpassung der Themenbereiche und Fragestellungen unumgänglich. Die Grundgesamtheit der Studie umfasst sowohl ElementarpädagogInnen als auch Volksschullehrpersonen aller Bezirke Wiens. Um eine Erhebung innerhalb aller Bundesländer zu ermöglichen und die Reichweite der Studie zu erhöhen, werden sowohl paper-pencil-Fragebögen verteilt als auch Online-Fragebögen in sozialen Netzwerken wie Facebook und Internetforen verbreitet. Die anschließende Zusammenführung beider Datenstränge sowie die umfassende Analyse der Daten erfolgt mittels des Statistikprogramms SPSS.

Im Folgenden werden nun die Fragebögen für ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen vorgestellt und inhaltliche Schwerpunkte im Zuge der Befragung präsentiert. Im Wesentlichen unterscheiden sich die beiden Erhebungsinstrumente kaum. Lediglich berufsspezifische Fragen wurden an das jeweilige Fachpersonal angepasst. Grundsätzlich gliedert sich die Umfrage in 28

geschlossene Fragen und die Möglichkeit zur Verschriftlichung von Anmerkungen am Ende des Fragebogens. Die 28 Fragen können thematisch sechs Schwerpunkten zugeordnet werden. Die folgenden Grafiken verdeutlichen den Aufbau der Erhebungsinstrumente:

ELÜKS-Fragebogen ElementarpädagogInnen	
Schwerpunkt 1: Persönliche Angaben	Geschlecht, Alter, Dienstjahre, Alter der zu betreuenden Kinder, Angaben zum Aufgabenbereich (gruppenleitende oder unterstützende Funktion), Angaben zur Teamarbeit innerhalb der Einrichtung, Ausmaß der Beschäftigung
Schwerpunkt 2: Angaben zum Arbeitsplatz	Bezirk, pädagogischer Schwerpunkt, Anzahl der Kindergartengruppen der Einrichtung, private oder öffentliche Institution
Schwerpunkt 3: Eindrücke bezüglich des Übergangs	Anpassungsstrategien der Kinder, Entwicklungsaufgaben aufgrund des Übergangs, Belastungspotenzial der Entwicklungsaufgaben
Schwerpunkt 4: Berufliche Statusanerkennung	Einzugsgebiet des Kindergartens, persönlicher Kontakt mit Lehrpersonen, gesellschaftliche Stellung der Fachkräfte innerhalb der Gesellschaft, Stellenwert des Lehrberufs, Stellenwert der ElementarpädagogInnen, pädagogische Relevanz des Berufs
Schwerpunkt 5: Kooperationsstruktur	Formen der Kooperation, Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Ziele der Zusammenarbeit, Miteinbeziehung der Familien, Beteiligung der Eltern
Schwerpunkt 6: Institutionelle Herausforderungen	Umsetzbarkeit der Kooperation, Vor-/Nachteile der Zusammenarbeit, erschwerende Herausforderungen bezüglich der Kooperation

Abbildung 9: Fragebogen ElementarpädagogInnen

Bei der Gegenüberstellung der Inhalte der beiden Fragebögen (Abbildung 4, Abbildung 5) wird deutlich, dass sie sich tatsächlich nur minimal in berufsspezifischen Merkmalen unterscheiden. Bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde darauf geachtet, dass tatsächlich kaum Unterschiede zwischen den beiden Fragebögen bestehen, da mit variierenden Fragemodellen oder Zugangsformen zu bestimmten Themenbereichen die Gefahr der variierenden Beeinflussung der TeilnehmerInnen einhergehen könnte. Somit wurde versucht, die Einflussfaktoren des Fragebogens auf die ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen trotz der Absicht mit neutralen, wertfreien Fragestellungen zu arbeiten, möglichst einheitlich zu gestalten, da dennoch durch die Erwartungen und das Vorwissen der Forscherin die Entwicklung des Fragebogens in bestimmter Weise beeinflusst wurde und somit möglicherweise auch die Gedanken der TeilnehmerInnen in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Durch die beinahe idente Auswahl der Fragen kann somit ein differenter Einfluss auf die Empfindungen und Eindrücke der Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen vermieden werden.

ELÜKS-Fragebogen Lehrpersonen	
Schwerpunkt 1: Persönliche Angaben	Geschlecht, Alter, Dienstjahre, Alter der zu unterrichtenden Kinder, Angaben zum Aufgabenbereich (klassenführend oder unterstützende Funktion), Angaben zur Teamarbeit innerhalb der Einrichtung, Ausmaß der Beschäftigung
Schwerpunkt 2: Angaben zum Arbeitsplatz	Bezirk, pädagogischer Schwerpunkt, Anzahl der Schulklassen der Einrichtung, private oder öffentliche Institution
Schwerpunkt 3: Eindrücke bezüglich des Übergangs	Anpassungsstrategien der Kinder, Entwicklungsaufgaben aufgrund des Übergangs, Belastungspotenzial der Entwicklungsaufgaben
Schwerpunkt 4: Berufliche Statusanerkennung	Einzugsgebiet der Schule, persönlicher Kontakt mit ElementarpädagogInnen, gesellschaftliche Stellung der Fachkräfte innerhalb der Gesellschaft, Stellenwert der ElementarpädagogInnen, Stellenwert des Lehrberufs, pädagogische Relevanz des Berufs
Schwerpunkt 5: Kooperationsstruktur	Formen der Kooperation, Zusammenarbeit mit ElementarpädagogInnen, Ziele der Zusammenarbeit, Miteinbeziehung der Familien, Beteiligung der Eltern
Schwerpunkt 6: Institutionelle Herausforderungen	Umsetzbarkeit der Kooperation, Vor-/Nachteile der Zusammenarbeit, erschwerende Herausforderungen bezüglich der Kooperation

Abbildung 10: Fragebogen Lehrpersonen

Im nächsten Abschnitt soll die Stichprobe näher beschrieben werden, um einen Einblick in die Konstellation der TeilnehmerInnen zu ermöglichen. Hierfür wird zwischen der ausgewählten Grundgesamtheit und der tatsächlichen Stichprobe unterschieden. Auch die Akquirierung der Stichprobe wird als interessant für das Forschungsvorhaben erachtet, da sie möglicherweise Schlüsse hinsichtlich differenter Zugänge des Fachpersonals zu wissenschaftlichen Arbeiten zulässt.

3.3 Stichprobe

Die Ergebnisse der EKÜKS-Studie (Katschnig et al. 2018), welche sich der Befragung von Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Erwartungen bezüglich des institutionellen Übertritts ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule widmete, zeigten, dass sich die Befragten ein höheres Maß an kooperativen Aktivitäten der Bildungseinrichtungen wünschen. Vor dem Hintergrund dessen, stellte sich die Frage, ob die besagte fehlende Zusammenarbeit tatsächlich mangelhaft sei oder von den Eltern nicht als solche wahrgenommen wurde. Daher schien es interessant, Perspektiven weiterer Beteiligter zu eröffnen. Im Folgenden soll nun die ausgewählte Grundgesamtheit und deren Legitimierung

dargestellt werden, sowie der Prozess der Akquirierung der Stichprobe und die tatsächliche Zusammenstellung der Befragten aufgezeigt werden.

3.2.1 Grundgesamtheit

Bei Betrachtung der Aussagen der Eltern hinsichtlich der Kooperation von Kindergarten und Volksschule fiel auf, dass aus Sicht einiger Befragten die beiden Institutionen völlig separiert agieren und keinerlei Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen bestünde.

Aufgrund dessen wurde im Zuge der Masterarbeit eine Fortführung jener Studie entwickelt, um die Blickwinkel der ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen zu beleuchten. Da im Zuge der EKÜKS-Studie (Katschnig et al. 2018, 26ff.) vor allem Eltern und Erziehungsberechtigte, deren Kinder einen Kindergarten beziehungsweise in Folge eine Volksschule in Wien besuchen, von mangelnder Teamarbeit von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen berichteten, beschränkt sich die Auswahl der Grundgesamtheit der vorliegenden Masterarbeit auf pädagogische Fachkräfte, die in Wiener Kindergärten und Volksschulen tätig sind. Rahmenbedingungen wie Ausmaß der Tätigkeit und berufliche Position innerhalb der Einrichtung wurden nicht berücksichtigt.

Die Grundgesamtheit im Rahmen des schulischen Kontextes bestand demnach aus 6.665 Lehrerinnen und Lehrern, die an einer Wiener Volksschule tätig sind. Hierbei handelt es sich um 6.175 weibliche und 490 männliche Lehrpersonen, welche an 241 Schulen tätig sind. (Statistik Austria, 2018b)

Hinsichtlich der ElementarpädagogInnen setzte sich die Grundgesamtheit aus 5.374 weiblichen und 103 männlichen pädagogischen Fachkräften zusammen, also zusammengefasst 5.477 ElementarpädagogInnen, welche sich auf 754 Kindertagesstätten verteilen. (Statistik Austria, 2018a)

Es sei angemerkt, dass im Zuge dieser Studie keine Repräsentativität angestrebt wurde, sondern lediglich eine Voraussetzung bezüglich der Standorte der Bildungseinrichtungen gesetzt wurde: die Kindergärten und Schulen, an welchen die Befragten tätig sind, müssen sich in Wien befinden. Des Weiteren wurde versucht, für jeden Bezirk teilnehmende ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen zu akquirieren. Wie diese Akquirierung der Stichprobe durchgeführt wurde und auf welche Weise sich Rückmeldungen von Schulleitungen und Kindergartenträgern bezüglich ihrer Mitwirkung an einer Forschungsarbeit gestalteten, wird in den nächsten Abschnitten aufgezeigt

3.2.2 Durchführung des Pretests

Um den Fragebogen hinsichtlich seiner sprachlichen und inhaltlichen Verständlichkeit zu testen, wurde ein Pretest mit zehn Lehrpersonen und zehn ElementarpädagogInnen durchgeführt. Während Friedrich (1990, 245) eine einprozentige Beteiligung am Pretest der eigentlich geplanten Stichprobe vorschlägt, nennt Häder (2006, 387) eine Stichprobengröße von zehn bis 200 TeilnehmerInnen als gewinnbringend. Ziel jener Erhebung war es, das Erhebungsinstrument zu optimieren und so Unverständlichkeiten und Missverständnissen während der eigentlichen Methodendurchführung vorzubeugen. Die ProbandInnen des Pretests wiesen auf keine größeren Probleme bei der Beantwortung der Fragebögen hin und benötigten alle rund zehn Minuten für das vollständige Ausfüllen. Lediglich eine Frage wurde hinsichtlich ihrer inhaltlichen Verständlichkeit verändert. Die Dauer wurde als adäquat erachtet.

3.2.3 Akquirierung der Stichprobe

Die Suche nach TeilnehmerInnen für die eigentliche Datenerhebung gestaltete sich abwechslungsreich. Sowohl positive Rückmeldungen und sofortige Bereitschaft zur Unterstützung als auch absolute Ablehnung und Skepsis konnten im Laufe dieses Prozesses vermerkt werden. Mit Hilfe einer Separierung der beiden Berufsgruppen wird eine Darstellung der Akquirierung von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen angestrebt, um einen Einblick in die unterschiedlichen Reaktionen verschiedener Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

Die folgenden zitierten Aussagen stellen Auszüge aus den Telefonaten mit den Schulleitungen dar. Bestimmte Äußerungen, welche vor dem Hintergrund der Forschungsthematik interessant schienen, wurden bereits während des Gesprächs schriftlich festgehalten.

3.2.3.1 ElementarpädagogInnen

Bei der Suche nach ElementarpädagogInnen, die zur Teilnahme an einer Umfrage bereit wären, wurde der Fokus auf die Kindergartenträger gelegt. Hierfür wurden sowohl private als auch öffentliche beziehungsweise städtische Träger von Wiener Kindertageseinrichtungen kontaktiert und mit der Thematik der vorliegenden Masterarbeit konfrontiert. Insgesamt wurde bei fünf Trägern nach Unterstützung gefragt, wovon die Leiterinnen von zwei privaten Trägern sofort ihre Unterstützung und Teilnahme an der Umfrage bestätigten. Somit wurde den Zentralen der Link zur Online-Umfrage zugesandt. Diese Form der Fragebogen-Verteilung erwies sich als besonders effektiv, da das zuständige Personal der Träger den Zugangslink zum Online-Fragebogen an alle Standorte ihrer Kindergärten verschickten und so eine möglichst

breite Verbreitung zuließen. Von der Leitung eines weiteren Trägers wurde im Zuge des Telefonats um den Inhalt des Fragebogens gebeten. Dies wurde auch mit allen anderen bereitwilligen Verbänden so gehandhabt, allerdings wurde bei ebendiesem Träger der Fragebogen mit folgender Begründung verlangt: „Ich muss mir den Inhalt vorab einmal ansehen. Nicht, dass meine PädagogInnen dann etwas Neues darin lesen, das sie gerne umsetzen würden. Für Derartiges habe ich keine Zeit. Das müssen Sie verstehen.“ Schlussendlich ist nicht bekannt, ob jene Leitung den Link tatsächlich an ihre Standorte verschickt hat, da keine Antwort auf die elektronische Nachricht, welche Informationen zum Forschungsinteresse und den Link zur Umfrage beinhaltet, eintraf. Die Unterhaltung mit dem vierten Träger gestaltete sich knapp. Nach Erläuterung des Forschungsvorhabens wurde folgende Aussage von Seiten der Leitung getätigt: „Ich kann meine PädagogInnen nicht auch noch damit belasten.“ Auch die Zentrale der städtischen Kindergärten sah keine Möglichkeit zur Mitwirkung bei der geplanten Studie. Vielmehr wurde die Teilnahme am Forschungsvorhaben als „Mehraufwand, der ungern gemacht wird, solange er nicht von der Zentrale vorgegeben wird“ bezeichnet.

Die Bereitschaftsausmaße hinsichtlich der Unterstützung einer wissenschaftlichen Arbeit und Verbreitung eines Umfrage-Links gestaltete sich demnach different.

Während die beiden zuerst genannten Zentralen nicht nur sofort der Verteilung der Online-Links zustimmten, sondern sich auch an den zukünftigen Erkenntnissen der Forschungsarbeit interessiert zeigten und um die Zusendung dieser baten, blockten zwei Einrichtungen bereits nach einem kurzen Telefonat ab. Bei den Begründungen der Absagen kann ein Muster erkannt werden. Zum einen wird die Teilnahme an Umfragen als „Mehraufwand“ bezeichnet und zum anderen als „Belastung“ empfunden. Eventuell lässt dies auf hohe Anforderungen und anstrengende Arbeitsbedingungen schließen, sodass weitere, außerdienstliche Aufgaben, die mit dem Arbeitsfeld verbunden sind, als negativ angesehen werden und als zusätzliche Beanspruchung gesehen werden. Besonders spannend scheint die Aussage „Ich muss mir den Inhalt vorab einmal ansehen. Nicht, dass meine PädagogInnen dann etwas Neues darin lesen, das sie gerne umsetzen würden. Für Derartiges habe ich keine Zeit. Das müssen Sie verstehen.“ Mögliche Gründe könnten hierfür sein, dass neue Methoden und pädagogische Ansätze, die nicht zum alltäglichen Handlungsrepertoire der PädagogInnen zählen, ebenfalls zusätzliche Anstrengung bedeuten – in diesem Fall nicht nur für die pädagogischen Fachkräfte an den einzelnen Standorten, sondern auch für die Zentrale, den Träger der betroffenen Kindertageseinrichtungen. Aus praktischer Sicht mag das eventuell nachvollziehbar sein – scheint erprobtes, erfolgsversprechendes Handeln ja meist als unproblematischer, als Neues zu testen. Aus wissenschaftlicher Perspektive kann es jedoch kritisch betrachtet werden.

Besonders im pädagogischen Kontext wird es als gewinnbringend erachtet, neue Methoden auszuprobieren und so den pädagogischen Alltag immer wieder zu modernisieren und für alle Beteiligten vorteilhafter zu gestalten.

Neben der Kontaktaufnahme mit den einzelnen Kindergartenträgern wurde die Umfrage in entsprechenden Foren und Gruppen auf sozialen Netzwerken geteilt und so nach geeigneten TeilnehmerInnen gesucht.

Durch die Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Trägern der Kindergartenverbände und die Übergabe der Verantwortung bezüglich der Weiterleitung der Umfrage-Links beziehungsweise durch die Akquirierung von ElementarpädagogInnen in Internetforen ist die anonyme Beantwortung des Fragebogens gewährleistet.

3.2.3.2 Volksschullehrpersonen

Die Suche nach teilnehmenden Volksschullehrpersonen aus Wien gestaltete sich ähnlich wie die Akquirierung der ElementarpädagogInnen. Auch hier wurde bei der Verbreitung des Fragebogens auf soziale Netzwerke wie facebook und Austauschforen zurückgegriffen. Hauptsächlich wurde jedoch auch hier telefonisch mit zuständigen Personen Kontakt aufgenommen. Hierfür wurden die Direktorinnen und Direktoren der Wiener Volksschulen – sowohl private als auch öffentliche – kontaktiert und direkt mit diesen das Mastervorhaben besprochen. Ziel war es, mindestens zwei Schulen pro Bezirk als Unterstützung zu gewinnen und so eine Beteiligung von Lehrpersonen aus allen Teilen Wien zu ermöglichen. Tatsächlich gelang dies beinahe zur Gänze – lediglich für die Bezirke 1, 9, 14, 16 und 20 erklärte sich nur jeweils eine Schulleitung dazu bereit, bei der Arbeit mitzuwirken. Insgesamt konnten so 48 Schulen in ganz Wien für die Verbreitung des Fragebogens beziehungsweise die Teilnahme an der Erhebung gewonnen werden.

Die meisten SchulleiterInnen bevorzugten die Online-Fragebögen und ersuchten um den Link hierzu, um diesen an ihr Lehrpersonal weiterzuleiten. Natürlich geschah dies alles auf freiwilliger Basis. Ob die LehrerInnen den Online-Fragebogen ausfüllen oder nicht, oblag ihnen und konnte frei entschieden werden. Die DirektorInnen wiesen sie lediglich darauf hin, dass es die Möglichkeit gebe, an einer Umfrage zum Thema Übergang vom Kindergarten in die Volksschule beziehungsweise interinstitutionelle Kooperation beider Einrichtungen teilzunehmen. Infolge dessen bleibt ungeklärt, ob tatsächlich von jeder Schule, deren Schulleitung sich zur Unterstützung bereit erklärte, Lehrpersonen an der Umfrage teilgenommen haben.

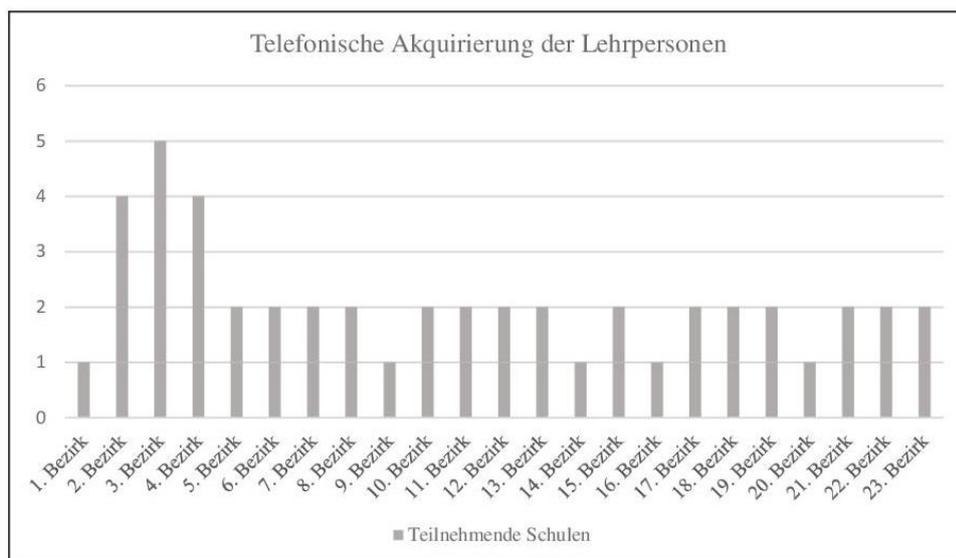


Abbildung 11: Telefonische Teilnahmebestätigung nach Bezirken

Wie auch bei der Suche nach ElementarpädagogInnen, die zu einer Teilnahme an der Studie bereit waren, gestalteten sich die Reaktionen der Schulleitungen auf die Bitte um Unterstützung des Forschungsvorhabens different. Die Rückmeldungen sind jedoch nicht bloß in die beiden Gruppen der Absagen und Zusage zu teilen. Innerhalb der positiven und negativen Antworten können unterschiedliche Resonanzen vermerkt werden.

Bei der Gruppe der Schulleitungen, die sich zu einer wissenschaftlichen Kooperation bereiterklärten, kann zwischen sofortigem Interesse und Unterstützungsangebot („Sehr gerne. Wir unterstützen Ihr Vorhaben mit großer Neugier.“) sowie Skepsis und erstmaliger Absage („Na ja, ich weiß nicht so recht, ob wir dafür Zeit finden. Eher nicht. [...] Na gut, schicken Sie mir den Link und ich kann es ja weiterleiten. Ich kann Ihnen, aber nicht versprechen, dass meine Lehrpersonen auch tatsächlich mitmachen.“) differenziert werden. Des Weiteren äußerten einzelne DirektorInnen Bedenken, den Anforderungen der Stichprobe zu entsprechen. „Da sind Sie bei uns ganz falsch. Bei uns gibt es so gut wie gar keine Kooperation mit dem Kindergarten. Vielleicht sollten Sie es bei einer anderen Schule probieren.“ Doch auch hier wurde um die Verteilung des Fragebogens innerhalb des LehrerInnenkollegiums sowie die Teilnahme bei der Umfrage gebeten. In diesen Fällen wurde darauf hingewiesen, dass im Zuge der ELÜKS-Studie versucht wird, wertfrei und nicht normierend zu arbeiten. Ziel sei es demnach nicht, Lehrpersonen und Schulstandorte zu finden, welche für ihre gut funktionierende und ausgeprägte Kooperation mit einem oder mehreren Kindergärten bekannt sind, sondern, die Perspektive unterschiedlicher Lehrpersonen in den Mittelpunkt zu rücken und so verschiedene Blickweisen zu eröffnen. Somit wurde die Verbreitung der Fragebögen an Schulen, an denen kaum Zusammenarbeit mit ElementarpädagogInnen stattfindet, als gewinnbringend erachtet.

Denn nicht nur Gründe für, sondern auch gegen die Kooperation beziehungsweise die damit verbundenen Argumentationslinien und Standpunkte scheinen vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses interessant. Doch wie auch bei den Gesprächen mit den Zentralen der Kindertagsträger können von Seiten der Schulleitungen Aussagen wie „Dafür habe ich jetzt aber wirklich gar keine Zeit“ oder „Leider kann ich meinen KollegInnen keine weiteren Belastungen zumuten, da diese bereits mit beruflichen Aufgaben ausgelastet sind“ vermerkt werden.

Generell ist zu sagen, dass der Link sowohl über soziale Netzwerke verteilt wurde, als auch an Schulleitungen mit der Bitte um Weiterleitung an das Lehrpersonal versendet wurde. Vorteil dieser Vorgehensweise ist es, dass nicht nachvollziehbar ist, welche Lehrpersonen welcher Schule nun tatsächlich an der Umfrage teilgenommen haben und so der Anspruch der Anonymität der TeilnehmerInnen eingelöst wird.

Dieses Kapitel sollte nur einen Einblick in die Akquirierung der Stichprobe ermöglichen. Die tatsächliche Zusammensetzung der ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen wird anschließend dargestellt.

3.2.4 Zusammensetzung der Stichprobe

Da nun bereits das Erhebungsinstrument und die Verbreitung dessen erläutert wurden, widmet sich der folgende Abschnitt der tatsächlichen Zusammensetzung der Stichprobe. Für die umfangreiche Darstellung jener Informationen werden die Themenschwerpunkte 1 und 2, persönliche Angaben sowie Angaben zum Arbeitsplatz, teilweise zusammengefasst. Diese beinhalten Auskunft über Geschlecht, Alter, Dienstjahre, Angaben zum Aufgabenbereich, Ausmaß der Beschäftigung, Standort und pädagogische Schwerpunkte der Einrichtungen und ob es sich dabei um eine private oder öffentliche Institution handelt. Um den Überblick über die beiden Berufsgruppen zu erleichtern, werden die jeweiligen Ergebnisse in zwei Abschnitten separiert voneinander dargestellt.

3.2.3.1 ElementarpädagogInnen

Insgesamt können 107 ausgefüllte Fragebögen vermerkt werden. 102 TeilnehmerInnen nahmen online und fünf TeilnehmerInnen mittels paper-pencil Fragebögen an der Erhebung teil. Hinsichtlich der online Fragebögen ist festzuhalten, dass hier eine Reduktion stattfand. Bögen, die nicht vollständig ausgefüllt wurden, wurden aussortiert. Das bedeutet, dass Antworten von ProbandInnen, die im Laufe des Beantwortungsprozesses diesen vor der vollständigen

Beendigung abgebrochen haben, nicht berücksichtigt werden. Somit gelten 70 online ausgefüllte und 5 paper-pencil Fragebögen als gültig und werden für die Analyse herangezogen. Die Zielgruppe der ElementarpädagogInnen setzt sich zusammen aus 72 weiblichen und 3 männlichen TeilnehmerInnen. Das Durchschnittsalter der PädagogInnen beträgt 32 Jahre, wobei es sich in den individuellen Fällen in einem Rahmen von 19 bis 59 Jahren bewegt. Die Anzahl der Dienstjahre bewegt sich zwischen null und 39 Jahren, wobei davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Antwort „0 Jahre“ um PädagogInnen handelt, die erst kürzlich den Beruf der ElementarpädagogInnen ergriffen haben und erst einige Wochen oder Monate beschäftigt sind. Das durchschnittliche Wochenausmaß der Beschäftigung beträgt 33 Stunden – die Antworten weisen auf Beschäftigungsverhältnisse von zwei bis 44 Stunden hin. 69 % der Befragten geben an, gruppenleitend tätig zu sein. 68 % verweisen auf einen Arbeitsalltag, der sowohl durch Teamarbeit als auch selbstständiges Arbeiten geprägt ist. 31 % arbeiten hauptsächlich im Kollektiv mit anderen KollegInnen und lediglich eine Person bestätigte, dass sie die meiste Zeit alleine arbeite. Die ElementarpädagogInnen teilen sich in 28 % an öffentlichen und 72 % an privaten Kindergärten Beschäftigte. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass ElementarpädagogInnen aus beinahe jedem der 23 Wiener Bezirke innerhalb der Stichprobe zu vermerken sind. Lediglich aus den Bezirken Mariahilf, Währing und Floridsdorf nahmen keine PädagogInnen teil. Die Verteilung der TeilnehmerInnen auf die einzelnen Bezirke Wiens wird in der folgenden Grafik dargestellt.

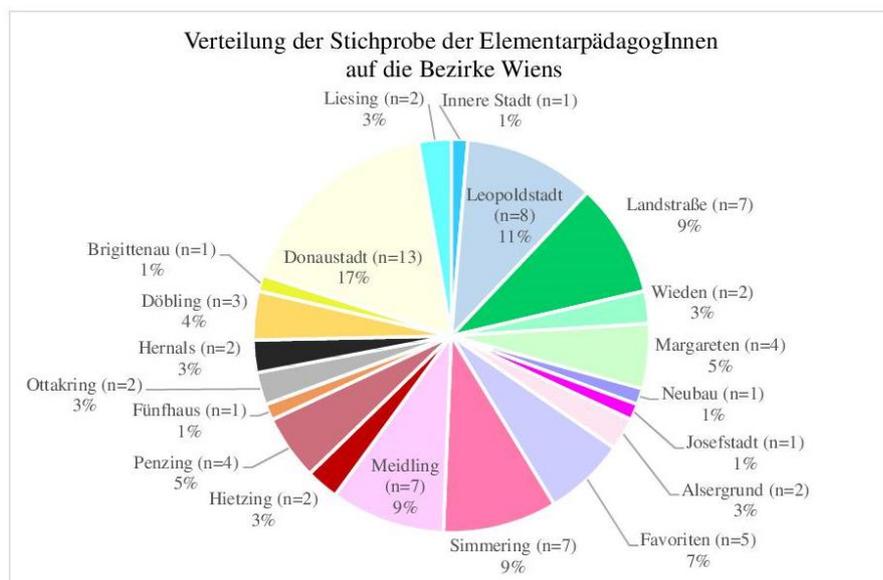


Abbildung 12: Verteilung der ElementarpädagogInnen auf die Wiener Bezirke

Die durchschnittliche Gruppenanzahl innerhalb eines Kindergartens sind vier Gruppen, wobei hier der gruppenkleinste Kindergarten eine Gruppe umfasst und die gruppengrößte Einrichtung acht Kindergruppen beherbergt. Zwei Antworten wurden hier als ungültig erachtet. Es wurden

84 beziehungsweise 96 Gruppen genannt. In diesen Fällen wird davon ausgegangen, dass die Frage falsch verstanden wurde und die Anzahl der derzeit betreuten Kinder genannt wurde. Die pädagogischen Schwerpunkte der einzelnen Kindertagesstätten gestalten sich different. 56 % weisen darauf hin, dass die Bildungseinrichtung, an der sie tätig sind, keinen besonderen pädagogischen Schwerpunkt verfolgt. zwei Kindergärten arbeiten nach dem Montessori-Prinzip, drei Einrichtungen haben einen sportlichen Schwerpunkt und in einer Kindertagesstätte wird der Fokus auf musikalische Inhalte gelegt. Der am meisten vertretene Schwerpunkt ist das offene Arbeiten. 16 % der ElementarpädagogInnen nennen diesen Ansatz als pädagogisches Hauptmerkmal ihrer Einrichtung. Außerdem wurden Anmerkungen zu bilingualen und altersübergreifenden Kindergärten gemacht, sowie die Schwerpunkte Sprachförderung, Bauen und Konstruieren, Motopädagogik und Reggio Pädagogik genannt.

3.2.3.2 Volksschullehrpersonen

Bei der Stichprobe der Lehrpersonen der Primarschule konnten online 162 TeilnehmerInnen an der Erhebung gezählt werden. Auch hier wurden nicht zur Gänze ausgefüllte Fragebögen als ungültig klassifiziert und nicht zur Analyse herangezogen. Somit wurde die Anzahl der online ausgefüllten Bögen auf 105 reduziert. Mittels der paper-pencil-Methode wurden 17 Lehrpersonen befragt, womit insgesamt 122 Lehrkräfte an Wiener Volksschulen erreicht wurden. Diese lassen sich in 115 weibliche und sieben männliche LehrerInnen mit einem Durchschnittsalter von 41 Jahren unterteilen. Das Alter der TeilnehmerInnen bewegt sich zwischen 22 und 65 Jahren. Die durchschnittliche Anzahl der Dienstjahre beträgt 17 Jahre, wobei sich diese in den Einzelfällen zwischen einem und 44 Jahren bewegen. 70 % der Lehrpersonen geben an, klassenführend tätig zu sein. Das durchschnittliche Ausmaß der Lehrbeschäftigung pro Woche beträgt 25 Stunden. 20 % der Befragten geben an, hauptsächlich im Team tätig zu sein, 16 % bestätigen, größtenteils alleine zu arbeiten und die restlichen 64 % geben an, sowohl im Kollektiv als auch selbstständig zu arbeiten. 12 % der Befragten arbeiten an einer privaten Primarschule, während 86 % der TeilnehmerInnen an einer öffentlichen Schule tätig sind. Zwei Lehrpersonen gaben darüber keine Auskunft. Die durchschnittliche Klassenanzahl an den Volksschulen beträgt zwölf, während das Minimum an Klassen fünf und das Maximum zwanzig beträgt. Hinsichtlich der Verteilung der LehrerInnen auf die einzelnen Bezirke Wiens ist festzuhalten, dass wie bei den ElementarpädagogInnen die angestrebte Teilnahme von Lehrpersonen aus allen Bezirken beinahe zur Gänze eingehalten werden konnte.

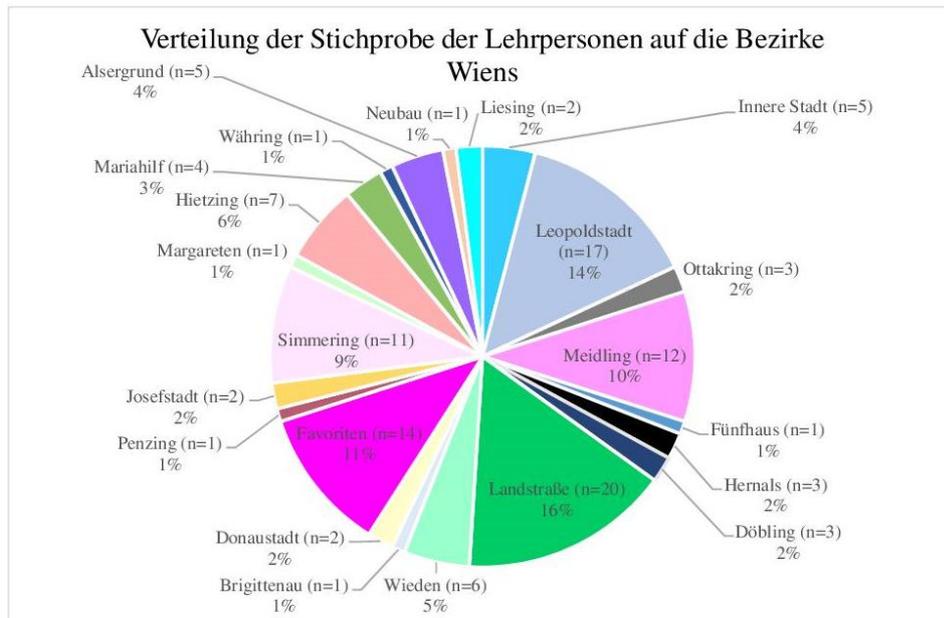


Abbildung 13: Verteilung der Lehrpersonen auf die Wiener Bezirke

Der 21. Bezirk ist der einzige, der innerhalb der Stichprobe nicht vertreten ist. Aus allen anderen Bezirken nahm mindestens eine Lehrperson an der Befragung teil. Die Schwerpunkte der Volksschulen, an denen die TeilnehmerInnen der Studie arbeiten, gestalten sich different. 52 % geben an, dass das Schulprofil ihrer Primarschule keinen besonderen pädagogischen Schwerpunkt verfolgt. Unter anderem liegt der pädagogische Fokus der Schulen auf Bereichen wie Montessoripädagogik, Sport, Begabtenförderung, Musik, bewegte Schule, gesundheitsfördernde Schule, soziales Lernen, Katholizismus und Sprach- beziehungsweise Leseförderung.

4 Analyse der Ergebnisse

Das folgende Kapitel umfasst die explizite Darstellung der Analyseergebnisse. Zur besseren Verständlichkeit und Transparenz werden die Resultate sowohl separat für die jeweilige Stichprobe, als auch den einzelnen Schwerpunktkategorien zugeordnet, präsentiert. Im Anschluss an die aufgegliederten Ergebnisse der jeweiligen Stichprobengruppen erfolgt eine Gegenüberstellung beider Gesamtergebnisse. Da die Fragen an die jeweiligen ProbandInnengruppen dieselben sind, konnten mittels T-Tests differente Tendenzen bei der Beantwortung der Aufgaben überprüft werden. Bedeutsam werden in diesem Zusammenhang Signifikanzwerte, die deutliche Unterschiede bezüglich der Reaktionen auf die gestellten Fragen aufweisen. Ein Signifikanzwert von $p > 0.05$ bezeichnet ein nicht signifikantes Ergebnis. Signifikanzwerte die unter der 0.05 Grenze liegen ($p < 0.05$) beschreiben ein signifikantes Ergebnis. Da im Zuge der ELÜKS-Erhebung zwei Gruppen befragt wurden – ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen – wird der T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

4.1 Schwerpunkt 3 – Kinder am Übergang

Schwerpunkt 3 des Erhebungsinstruments beschäftigt sich mit den Eindrücken der ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen bezüglich Ihrer Einschätzungen, welche Anpassungsstrategien am häufigsten beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule vertreten sind, mit welchen Entwicklungsaufgaben Kinder während des Übertritts konfrontiert werden und wie hoch das Belastungspotenzial dieser Veränderungsaufgaben empfunden wird.

4.1.1 Sicht der ElementarpädagogInnen

Hinsichtlich der Frage, welche Anpassungsstrategien ElementarpädagogInnen bei der Bewältigung des Übergangs auf Seiten der Kinder erleben, wurden folgende Ergebnisse gefunden:

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
12a. Aktivität/Passivität	75	2,23	,86	1,00	4,00
12b. Annäherung/Vermeidung	75	2,28	,76	1,00	5,00
12c. Hohe/Niedrige Reizschwelle	75	2,80	,84	1,00	5,00
12d. Positive/Negative Emotionalität	75	2,15	,82	1,00	4,00
12e. Hohe/Niedrige Aufmerksamkeitsdauer	75	2,57	1,00	1,00	5,00

Abbildung 14: Mittelwert Anpassungsstrategien ElementarpädagogInnen

Die hier aufgezeigten Mittelwerte zeigen die Antworttendenz der TeilnehmerInnen. Die Variablen zeigen jeweils zwei Extreme. Aufgabe der Befragten war es, nach eigenem Ermessen

anzugeben, auf welche der beiden Anpassungsstrategien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule auf Seiten der Kinder zurückgegriffen wird. Die Antwortmöglichkeiten wurden wie folgt codiert: 1 für „eindeutig“, 2 für „eher“, 3 für „gleich“, 4 für „eher“, 5 für „eindeutig“. Die Werte 1 und 2 beziehen sich jeweils auf den zuerst genannten Begriff, während die Werte 4 und 5 dem zweiten Begriff zuzuordnen sind. Die deskriptive Analyse der Ergebnisse zeigt, dass ElementarpädagogInnen die Handlungen der Kinder während des Übergangs als eher aktiv (MW=2.23) einschätzen und eher die Annäherung (MW=2.28) an die Veränderungen des Umfelds auf Seiten der Kinder wahrnehmen als die Vermeidung dieser. Die Reizschwelle der Kinder wird als gleichsam hoch und niedrig eingestuft (MW=2.80). Die Emotionalität wird als eher positiv beschrieben (MW=2.22). Die Aufmerksamkeitsdauer wird als eher hoch beziehungsweise neutral beurteilt (MW=2.57).

In einem weiteren Schritt wurde nach der persönlichen Einschätzung der ElementarpädagogInnen hinsichtlich der auf die Kinder zukommenden Entwicklungsaufgaben gefragt. Hierzu wurden die Antwortmöglichkeiten vorgestellt und die TeilnehmerInnen mussten vermerken, inwiefern die jeweiligen Aussagen ihrer Einschätzung nach zutreffen. Die Werte wurden folgendermaßen vergeben: 1 für „trifft zu“, 2 für „trifft etwas zu“, 3 für „trifft kaum zu“, 4 für „trifft nicht zu“.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
13a. Veränderung der Identität	75	1,23	,48	1,00	3,00
13b. Erwerb neuer Kompetenzen	75	1,25	,52	1,00	3,00
13c. Verlust bestehender Beziehungen	75	1,75	,74	1,00	4,00
13d. Bewältigung intensiver Emotionen	75	1,60	,70	1,00	3,00
13e. Knüpfung neuer Kontakte	74	1,46	,69	1,00	3,00
13f. Aufbau neuer Beziehungen	75	1,44	,64	1,00	3,00
13g. Transformation Rollenerwartung SELBST	75	1,67	,68	1,00	4,00
13h. Transformation Rollenerwartung ANDERE	75	1,87	,76	1,00	4,00
13i. Integration zweier Lebensbereiche	75	1,87	,81	1,00	4,00
13j. Erfahrung neuer Strukturen	75	1,40	,57	1,00	3,00
13k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	75	1,52	,62	1,00	3,00

Abbildung 15: Mittelwert Entwicklungsaufgaben ElementarpädagogInnen

Das Ergebnis bei Variable 13a. war eindeutig. 80 % der befragten ElementarpädagogInnen geben an, dass sie die Veränderung der Identität des Kindes als Entwicklungsaufgabe während des Übergangs wahrnehmen (MW=1.23). Die Analyseresultate der Variable 13b. gestalten sich ähnlich. Auch hier waren sich die Fachkräfte einig. 79 % bestätigen den Erwerb neuer Kompetenzen als Entwicklungsaufgabe (MW=1.25) Der Verlust bestehender Beziehungen wird von 41 % als zutreffend und von 44 % als etwas zutreffend eingeschätzt. Eine der befragten Personen hielt diese Variable für nichtzutreffend. (MW=1.75) Die Bewältigung intensiver Emotionen wird von mehr als der Hälfte der ProbandInnen (52 %) als zutreffend erachtet, von

36 % als etwas zutreffend beschrieben und trifft für 9 Personen kaum zu. Mit einem Mittelwert von $MW=1.46$ wird die Knüpfung neuer Kontakte als zutreffend (60 %) beziehungsweise etwas zutreffend (24 %) beurteilt. Der Aufbau neuer Beziehungen wird als zutreffend (48 %) erachtet. Durchwachsener gestalten sich die Ergebnisse bezüglich der Transformation von Rollenerwartungen. Die Entwicklungsaufgabe, die mit der Veränderung und Anpassung der Rollenerwartungen des Kindes an sich selbst einhergeht, halten 43 % für zutreffend, 51 % für etwas zutreffend, 4 % für kaum zutreffend und 3 % für nichtzutreffend ($MW=1.67$). Die Transformation der Rollenerwartungen in Bezug auf andere wird von 33 % der befragten ElementarpädagogInnen als zutreffend erachtet, 50 % beurteilen diese Entwicklungsaufgabe als etwas zutreffend, 15 % als kaum zutreffend und 3 % als nichtzutreffend ($MW=1.87$). Die Integration zweier Lebensbereiche – nämlich Kindergarten und Schule – schätzen 39 % als zutreffende Entwicklungsaufgabe ein, während 28 % diese Aussage als etwas zutreffend, 23 % als kaum zutreffend und eine Person als nichtzutreffend beurteilen ($MW=1.87$). Die Antworten bezüglich der Entwicklungsaufgabe Erfahrung neuer Strukturen gestalteten sich wie folgt: 64 % halten diese Aussage für zutreffend, gefolgt von 32 %, die dieser Entwicklungsaufgabe etwas Realitätsbezug zusprechen. Drei Personen halten diese Aussage für nichtzutreffend. ($MW=1.40$) Die Erprobung neuer Handlungsstrukturen wird von 55 % als tatsächliche Entwicklungsaufgabe angesehen, 39 % beschreiben diese als etwas zutreffend und 7 % als kaum zutreffend ($MW=1.52$).

Der letzte Fragenpool dieses Schwerpunktes beschäftigt sich mit dem Belastungspotenzial der eben genannten Entwicklungsaufgaben. Die Codierung der Antwortmöglichkeiten gestaltet sich wie folgt: Wert 1 beschreibt niedriges Belastungspotenzial, Wert 2 teilweises Belastungspotenzial und Wert 3 hohes Belastungspotenzial. Die Ergebnisse dieser Kategorie werden nun dargestellt.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
14a. Veränderung der Identität	74	2,31	,66	1,00	3,00
14b. Erwerb neuer Kompetenzen	75	1,99	,65	1,00	3,00
14c. Verlust bestehender Beziehungen	75	2,37	,67	1,00	3,00
14d. Bewältigung intensiver Emotionen	74	2,39	,62	1,00	3,00
14e. Knüpfung neuer Kontakte	75	1,93	,64	1,00	3,00
14f. Aufbau neuer Beziehungen	75	2,05	,66	1,00	3,00
14g. Transformation Rollenverständnis SELBST	74	2,15	,66	1,00	3,00
14h. Transformation Rollenverständnis ANDERE	75	2,13	,62	1,00	3,00
14i. Integration zweier Lebensbereiche	74	2,03	,70	1,00	3,00
14j. Erfahrung neuer Strukturen	75	2,35	,58	1,00	3,00
14k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	75	2,11	,61	1,00	3,00

Abbildung 16: Mittelwerte Belastungspotenzial ElementarpädagogInnen

11 % schreiben der Veränderung der Identität des Kindes ein niedriges Belastungspotenzial zu, während 88 % der ElementarpädagogInnen teilweise beziehungsweise hohes Belastungspotenzial bestätigen (MW=2.31). Der Erwerb neuer Kompetenzen wird von 89 % als teilweise beziehungsweise hochbelastend angesehen. 11 % halten diese Entwicklungsaufgabe für gering belastend. (MW=1.99) Der Verlust bestehender Beziehungen wird von 11 % der ElementarpädagogInnen als wenig belastend eingeschätzt, von 41 % als teilweise belastend und von 48 % als sehr belastend eingeschätzt (MW=2.37). 92 % der Befragten schreiben der Bewältigung intensiver Emotionen auf Seiten der Kinder hohes beziehungsweise teilweise Belastungspotenzial zu, während 7 % diese Entwicklungsaufgabe als niedrig belastend beschreiben (MW=2.39). Die Knüpfung neuer Kontakte beschreiben 24 % als wenig belastend, mehr als die Hälfte (59 %) als teilweise belastend und 17 % als sehr belastend (MW=1.93). Der Aufbau neuer Beziehungen wird von 24 % als sehr belastend eingeschätzt, 57 % halten diese Entwicklungsaufgabe als teilweise belastend und 19 % als wenig belastend (MW=2.05). 15 % der ElementarpädagogInnen schätzen die Transformation des eigenen Rollenverständnisses der Kinder als wenig belastend ein, 55 % als teilweise belastend und 29 % als sehr belastend (MW=2.15). Die Transformation der Rollenverständnisse der anderen AkteurInnen wird von 13 % der Fachkräfte des Kindergartens als wenig belastend für Kinder eingestuft, während 60 % denken, dass diese Veränderung teilweise belastend ist beziehungsweise 27 % die Entwicklungsaufgabe als stark belastend einschätzen (MW=2.13). 23 % der ElementarpädagogInnen halten die Integration zweier Lebensbereiche für wenig belastend, 77 % schreiben der Aufgabe hohes beziehungsweise teilweise Belastungspotenzial zu (MW=2.03). Die Erfahrung neuer Strukturen wird von 95 % als eher beziehungsweise sehr belastend eingestuft (MW=2.35). 24 % der ProbandInnen schätzen die Erprobung neuer Handlungsstrukturen als stark belastend ein, während 63 % nur teilweise Belastungspotenzial vermuten und 14 % mit dieser Entwicklungsaufgabe ein niedriges Belastungspotenzial assoziieren (MW=2.11).

4.1.2 Sicht der Volksschullehrpersonen

Hinsichtlich der Anpassungsstrategien und der damit gegebenen Antwortmöglichkeiten ist anzumerken, dass die Wertelabel bei den Lehrpersonen mit jenen der ElementarpädagogInnen übereinstimmen. Dies heißt: Wert 1 bedeutet „eindeutig“, Wert 2 „eher“, 3 steht für „gleich“, 4 für „eher“, 5 für „eindeutig“. Auch hier beziehen sich die Werte 1 und 2 auf den erstgenannten Begriff und Wert 4 und 5 auf den zweitgenannten.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
12a. Aktivität/Passivität	122	2,27	,97	1,00	4,00
12b. Annäherung/Vermeidung	122	2,30	,81	1,00	4,00
12c. Hohe/Niedrige Reizschwelle	121	2,90	,96	1,00	5,00
12d. Positive/Negative Emotionalität	122	2,22	,90	1,00	5,00
12e. Hohe/Niedrige Aufmerksamkeitsdauer	122	3,69	1,09	1,00	5,00

Abbildung 17: Mittelwerte Anpassungsstrategien Lehrpersonen

Die deskriptive Analyse des Fragenpools 12 zeigt, dass ElementarpädagogInnen das Agieren der Kinder während des Übergangs als eher aktiv beurteilen (MW=2.27). Des Weiteren wird häufiger eine Tendenz zur Annäherung an die neuen Gegebenheiten festgestellt (MW=2.30), als die Vermeidung von Veränderungen. Die Reizschwelle der Kinder wird moderat beziehungsweise eher hoch eingeschätzt (MW=2,90). Die Emotionalität der Kinder wird als eher positiv beurteilt (MW=2,22), wohingegen die Aufmerksamkeitsdauer der Kinder als eher niedrig eingeschätzt wird (MW=3,69).

Hinsichtlich der Frage, wie sehr die Auseinandersetzung von Kindern mit bestimmten Entwicklungsaufgaben aus Sicht der Lehrpersonen der Volksschule zutreffen, ist vor der Präsentation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Auswertung der Frage mittels derselben Werte und Variablen wie bei der Stichprobe der ElementarpädagogInnen erfolgte.

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
13a. Veränderung der Identität	122	1,36	,56	1,00	3,00
13b. Erwerb neuer Kompetenzen	122	1,13	,36	1,00	3,00
13c. Verlust bestehender Beziehungen	122	2,14	,80	1,00	4,00
13d. Bewältigung intensiver Emotionen	122	1,77	,65	1,00	3,00
13e. Knüpfung neuer Kontakte	122	1,20	,48	1,00	3,00
13f. Aufbau neuer Beziehungen	122	1,19	,45	1,00	3,00
13g. Transformation Rollenerwartung SELBST	121	1,91	,73	1,00	4,00
13h. Transformation Rollenerwartung ANDERE	119	2,08	,73	1,00	4,00
13i. Integration zweier Lebensbereiche	122	2,23	,84	1,00	4,00
13j. Erfahrung neuer Strukturen	122	1,16	,41	1,00	3,00
13k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	122	1,34	,47	1,00	2,00

Abbildung 18: Mittelwerte Entwicklungsaufgaben Lehrpersonen

Die Veränderung der Identität der betroffenen Kinder wird von 68 % der Lehrpersonen als tatsächliche Entwicklungsaufgabe begriffen, während 28 % diese Aufgabe als etwas zutreffend und 4 % als kaum zutreffend begreifen (MW=1.36). Die Beurteilung der Entwicklungsaufgabe Erwerb neuer Kompetenzen gestaltet sich eindeutig: 88 % halten diese Aussage als zutreffend, 11 % als etwas zutreffend und nur eine Person als kaum zutreffend (MW=1.13). Der Verlust bestehender Beziehungen ist laut 22 % eine zutreffende Veränderungsaufgabe im Rahmen des Übergangsprozesses, 45 % schätzen diese Variable als etwas zutreffend ein, 30 % als kaum zutreffend und 3 % als nichtzutreffend (MW=2.14). Die Bewältigung intensiver Emotionen wird von 35 % als zutreffende, von 52 % als teilweise zutreffende und von 12 % als kaum

zutreffende Entwicklungsaufgabe beschrieben (MW=1.77). 83 % beurteilen die Knüpfung neuer Kontakte als zutreffend, 14 % als etwas zutreffend und 3 % als kaum zutreffend (MW=1,20). Der Aufbau neuer Beziehungen wird von 84 % der befragten Wiener Volksschullehrpersonen als zutreffend erachtet, 14 % schätzen diese Aussage als etwas zutreffend ein und drei Personen beschreiben sie als kaum zutreffend (MW=1.19). Hinsichtlich der Beurteilung der Transformation der Rollenerwartungen der Kinder konnten folgende Ergebnisse gewonnen werden: Die Veränderung der Rollenerwartungen der betroffenen Kinder an sich selbst beurteilen 30 % der Lehrpersonen als zutreffend, 48 % als etwas zutreffend, 20 % als kaum zutreffend, eine Person als nichtzutreffend (MW=1.91). Die Transformation der Rollenerwartung in Bezug auf andere beschreiben 21 % der befragten Lehrkräfte als zutreffend, 48 % als etwas zutreffend, 27 % als kaum zutreffend und eine Person als nichtzutreffend (MW=2.08). 20 % beschreiben die Integration zweier Lebensbereiche als zutreffende Entwicklungsaufgabe, 44 % als etwas zutreffend, 30 % als kaum zutreffend und 7 % als nichtzutreffend (MW=2.23). Die Erfahrung neuer Strukturen beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule wird eindeutig als zutreffende Entwicklungsaufgabe eingeschätzt (86 %), 12 % halten sie nur für etwas zutreffend und 2 % für kaum zutreffend (MW=1.16). Die letztgenannte Entwicklungsaufgabe – Erprobung neuer Handlungsstrukturen – beurteilen 66 % als zutreffend und 34 % als etwas zutreffend (MW=1.34). Hinsichtlich des Belastungspotenzials jener Entwicklungsaufgaben können mittels der Antworten der Lehrpersonen folgende Schlüsse gezogen werden:

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std Abw</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
14a. Veränderung der Identität	122	2,25	,62	1,00	3,00
14b. Erwerb neuer Kompetenzen	122	2,41	,59	1,00	3,00
14c. Verlust bestehender Beziehungen	122	1,80	,65	1,00	3,00
14d. Bewältigung intensiver Emotionen	122	2,24	,60	1,00	3,00
14e. Knüpfung neuer Kontakte	122	2,03	,73	1,00	3,00
14f. Aufbau neuer Beziehungen	122	2,06	,72	1,00	3,00
14g. Transformation Rollenverständnis SELBST	121	2,08	,63	1,00	3,00
14h. Transformation Rollenverständnis ANDERE	121	1,97	,68	1,00	3,00
14i. Integration zweier Lebensbereiche	122	1,71	,67	1,00	3,00
14j. Erfahrung neuer Strukturen	122	2,41	,70	1,00	3,00
14k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	122	2,27	,64	1,00	3,00

Abbildung 19: Mittelwerte Belastungspotenzial Lehrpersonen

90 % der befragten Lehrpersonen schreiben der Veränderung der Identität der Kinder teilweise beziehungsweise hohes Belastungspotenzial zu. 10 % schätzen diesen Prozess nur als gering belastend ein. (MW=2.25) Der Erwerb neuer Kompetenzen wird von 95 % als teilweise beziehungsweise stark belastend eingeschätzt (MW=2.41). Der Verlust bestehender Beziehungen wird von 32 % als wenig belastend, von 54 % als teilweise belastend und von

13 % als stark belastend eingestuft. (MW=1.80) 91 % der teilnehmenden Lehrkräfte schreiben der Entwicklungsaufgabe Bewältigung intensiver Emotionen eine teilweise beziehungsweise stark belastende Rolle zu. 9 % halten diese Aufgabe für gering belastend. (MW=2.24) Die Knüpfung neuer Kontakte wird von 25 % als wenig belastend, von 48 % als teilweise belastend und von 28 % als stark belastend eingestuft (MW=2.03). Der Aufbau neuer Beziehungen spiegelt ein ähnliches Bild wieder. 23 % schreiben dieser Aufgabe ein niedriges Belastungspotenzial zu, während 48 % die Entwicklungsaufgabe als teilweise belastend und 29 % als hoch belastend beurteilen (MW=2.06). Bezüglich der Transformation von Rollenverständnissen ist folgendes festzuhalten. 84 % der befragten Lehrpersonen der Volksschule schreiben der Transformation des eigenen Rollenverständnisses von Kindern eine hohe beziehungsweise teilweise Belastung zu, während die restlichen 16 % nur ein geringes Belastungspotenzial vermuten (MW=2.08). Die Transformation des Rollenverständnisses von anderen wird von 25 % der Lehrkräfte als wenig belastend eingeschätzt, von 53 % als teilweise belastend und von 21 % als hoch belastend bewertet (MW=1.97). Die Integration zweier Lebensbereiche erachten 41 % als wenig belastend, 47 % als teilweise belastend und 12 % als stark belastend (MW=1.71). 88 % halten die Erfahrung neuer Strukturen als teilweise beziehungsweise stark belastend (MW=2.41). Die Erprobung neuer Handlungsstrukturen wird von 11 % als kaum belastend, von mehr als der Hälfte (52 %) als teilweise belastend und von 38 % als stark belastend eingeschätzt (MW=2.27).

4.1.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Bei der Analyse der deskriptiven Ergebnisse für jede Kategorie im Einzelnen vielen die Resultate einiger Variablen direkt ins Auge. Eine davon war die Frage nach der Aufmerksamkeitsdauer der Kinder während des Übergangs. Während ElementarpädagogInnen diese als eher hoch beziehungsweise neutral beschrieben (MW=2,57), stufen Lehrpersonen der Volksschule die Aufmerksamkeitsdauer im Durchschnitt als eher niedrig ein (MW=3.69).

Mittels der Durchführung eines T-Tests bei unabhängigen Stichproben konnte die Signifikanz jener Werte überprüft werden. Im Zuge dessen konnte ein signifikanter Unterschied ($p=0,000$) hinsichtlich der Einschätzung der Aufmerksamkeitsdauer der Kinder während des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule festgestellt werden.

Gruppenstatistiken

	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
12e. Hohe/Niedrige Aufmerksamkeitsdauer	Lehrperson	122	3,69	1,09	,10
	ElementarpädagogIn	75	2,57	1,00	,12

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
12e. Hohe/Niedrige Aufmerksamkeitsdauer	Varianzen sind gleich	,12	,727	7,18	195,00	,000	1,12	,16	,81	1,42
	Varianzen sind nicht gleich			7,33	166,96	,000	1,12	,15	,81	1,42

Abbildung 20: T-Test Anpassungsstrategien Aufmerksamkeitsdauer

Auch bezüglich der Entwicklungsaufgaben schien die Überprüfung der Signifikanz hinsichtlich der Beantwortung der Fragen beider Stichprobengruppen als notwendig. Tatsächlich konnten auch hier signifikante Unterschiede in der Beantwortung dieser Fragegruppe festgestellt werden.

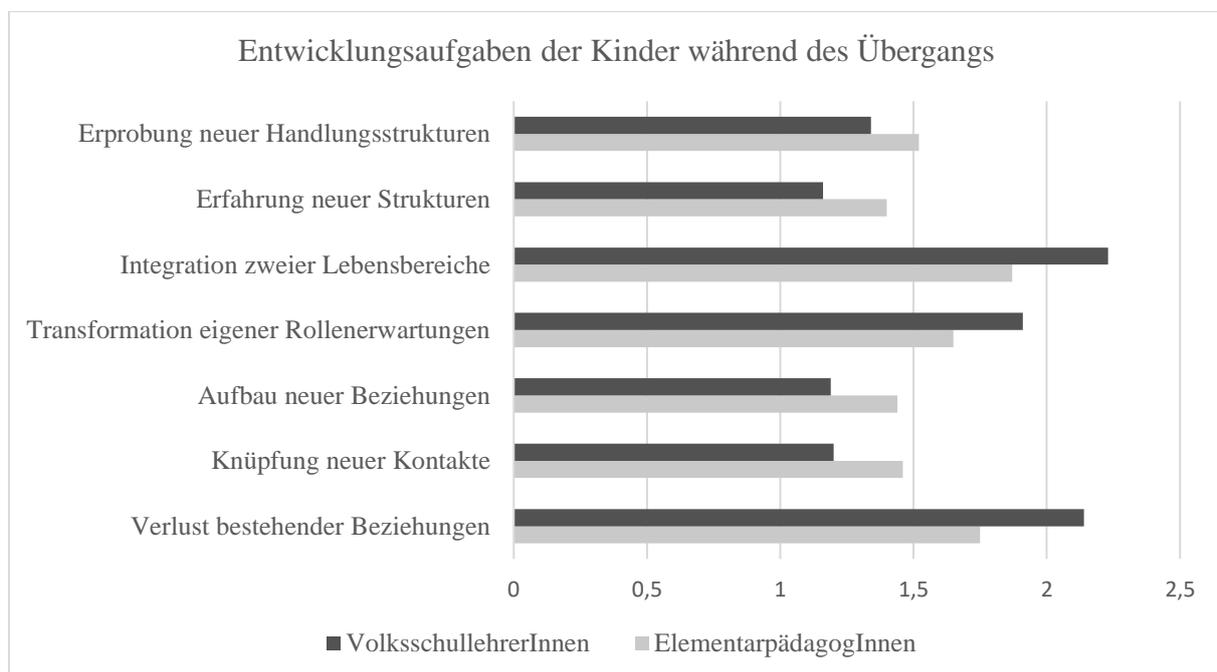


Abbildung 21: Übersicht Mittelwerte Entwicklungsaufgaben (Wert 1=trifft zu; Wert 3=trifft nicht zu)

Der Verlust von bestehenden Beziehungen ($p=0.001$) wird von ElementarpädagogInnen eher als Entwicklungsaufgabe betrachtet ($MW=1.75$) als von Lehrpersonen der Volksschule ($MW=2.14$). Die Knüpfung neuer Kontakte ($p=0.003$) hingegen betrachten vielmehr Lehrpersonen als Herausforderung für Kinder ($MW=1.20$) als ElementarpädagogInnen

(MW=1.46). Hinsichtlich des Aufbaus neuer Beziehungen (p=0.001) konnte ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Stichprobengruppen gefunden werden. Die Lehrpersonen erkennen dies eher als Entwicklungsaufgabe an (MW=1.19) als die befragten ElementarpädagogInnen (MW=1.44). Mit einem Wert von p=0.022 konnte ein signifikanter Unterschied bezüglich der Transformation der eigenen Rollenerwartungen der Kinder gefunden werden. ElementarpädagogInnen neigen eher dazu, diesen Veränderungsprozess als Entwicklungsaufgabe anzusehen (MW=1.65) als Lehrpersonen der Volksschule (MW=1.91). Die Integration zweier Lebensbereiche – Kindergarten und Volksschule – als Entwicklungsaufgabe (p=0.003) wird von ElementarpädagogInnen eher als solch eine angesehen (MW=1.87) als von Lehrpersonen (MW=2.23). Ein weiterer signifikanter Unterschied konnte in Bezug auf die Erfahrung neuer Strukturen beim institutionellen Übergang festgestellt werden (p=0.001). Lehrpersonen fühlen sich eher mit dieser Entwicklungsaufgabe konfrontiert (MW=1.16) als ElementarpädagogInnen (MW=1.40). Die Erprobung neuer Handlungsstrukturen (p=0.020) wird ebenfalls eher von Lehrpersonen (MW=1.34) als von ElementarpädagogInnen (MW=1.52) als Entwicklungsaufgabe angesehen.

Gruppenstatistiken

	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
13c. Verlust bestehender Beziehungen	Lehrperson	122	2,14	,80	,07
	ElementarpädagogIn	75	1,75	,74	,09
13e. Knüpfung neuer Kontakte	Lehrperson	122	1,20	,48	,04
	ElementarpädagogIn	74	1,46	,69	,08
13f. Aufbau neuer Beziehungen	Lehrperson	122	1,19	,45	,04
	ElementarpädagogIn	75	1,44	,64	,07
13g. Transformation Rollenerwartung SELBST	Lehrperson	121	1,91	,73	,07
	ElementarpädagogIn	75	1,67	,68	,08
13i. Integration zweier Lebensbereiche	Lehrperson	122	2,23	,84	,08
	ElementarpädagogIn	75	1,87	,81	,09
13j. Erfahrung neuer Strukturen	Lehrperson	122	1,16	,41	,04
	ElementarpädagogIn	75	1,40	,57	,07
13k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	Lehrperson	122	1,34	,47	,04
	ElementarpädagogIn	75	1,52	,62	,07

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
13c. Verlust bestehender Beziehungen	Varianzen sind gleich	,04	,848	3,46	195,00	,001	,39	,11	,17	,62
	Varianzen sind nicht gleich			3,52	165,97	,001	,39	,11	,17	,61
13e. Knüpfung neuer Kontakte	Varianzen sind gleich	26,88	,000	-3,05	194,00	,003	-,25	,08	-,42	-,09
	Varianzen sind nicht gleich			-2,80	116,56	,006	-,25	,09	-,43	-,07
13f. Aufbau neuer Beziehungen	Varianzen sind gleich	28,96	,000	-3,22	195,00	,001	-,25	,08	-,41	-,10
	Varianzen sind nicht gleich			-2,97	119,13	,004	-,25	,08	-,42	-,08
13g. Transformation Rollenerwartung SELBST	Varianzen sind gleich	,04	,841	2,31	194,00	,022	,24	,10	,04	,45
	Varianzen sind nicht gleich			2,35	164,71	,020	,24	,10	,04	,45
13i. Integration zweier Lebensbereiche	Varianzen sind gleich	,06	,809	2,98	195,00	,003	,36	,12	,12	,60
	Varianzen sind nicht gleich			3,01	161,12	,003	,36	,12	,12	,60
13j. Erfahrung neuer Strukturen	Varianzen sind gleich	34,52	,000	-3,50	195,00	,001	-,24	,07	-,38	-,11
	Varianzen sind nicht gleich			-3,24	120,49	,002	-,24	,08	-,39	-,10
13k. Erprobung neuer Handlungsstrukturen	Varianzen sind gleich	18,29	,000	-2,34	195,00	,020	-,18	,08	-,34	-,03
	Varianzen sind nicht gleich			-2,20	126,33	,030	-,18	,08	-,35	-,02

Abbildung 22: T-Test Entwicklungsaufgaben

Hinsichtlich des Belastungspotenzials dieser Entwicklungsaufgaben können folgende signifikante Unterschiede vermerkt werden.

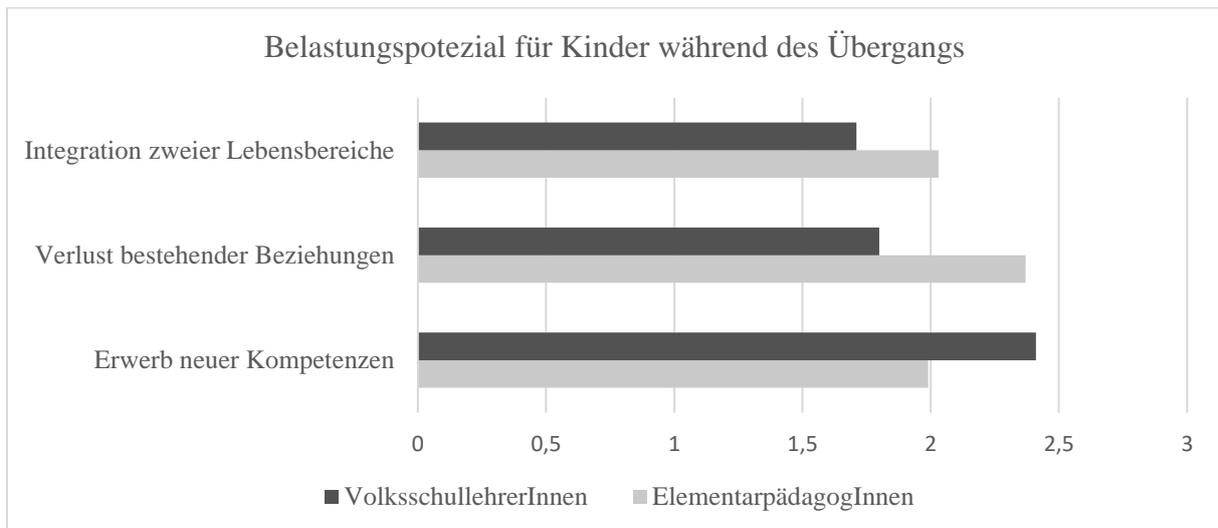


Abbildung 23: Übersicht Mittelwerte Belastungspotenzial (Wert 1=wenig belastend; Wert 3=hoch belastend)

Lehrpersonen schreiben dem Erwerb neuer Kompetenzen erhöhtes Belastungspotenzial zu (MW=2.41), während ElementarpädagogInnen eher im Verlust bestehender Beziehungen (MW=2.37) und der Integration zweier Lebensbereiche (MW=2.03) belastende Merkmale sehen.

Gruppenstatistiken		BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
14b. Erwerb neuer Kompetenzen		Lehrperson	122	2,41	,59	,05
		ElementarpädagogIn	75	1,99	,65	,07
14c. Verlust bestehender Beziehungen		Lehrperson	122	1,80	,65	,06
		ElementarpädagogIn	75	2,37	,67	,08
14i. Integration zweier Lebensbereiche		Lehrperson	122	1,71	,67	,06
		ElementarpädagogIn	74	2,03	,70	,08

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
14b. Erwerb neuer Kompetenzen	Varianzen sind gleich	5,65	,018	4,73	195,00	,000	,42	,09	,25	,60
	Varianzen sind nicht gleich			4,62	144,84	,000	,42	,09	,24	,60
14c. Verlust bestehender Beziehungen	Varianzen sind gleich	2,13	,146	-5,89	195,00	,000	-,57	,10	-,76	-,38
	Varianzen sind nicht gleich			-5,84	152,66	,000	-,57	,10	-,76	-,38
14i. Integration zweier Lebensbereiche	Varianzen sind gleich	2,09	,149	-3,11	194,00	,002	-,31	,10	-,51	-,11
	Varianzen sind nicht gleich			-3,08	149,34	,002	-,31	,10	-,52	-,11

Abbildung 24: T-Test Belastungspotenziale

4.2 Schwerpunkt 4 – Anerkennung und gesellschaftlicher Status

Der inhaltliche Schwerpunkt 4 des Erhebungsinstrumentes beschäftigt sich mit den Einzugsgebieten der Kindergärten beziehungsweise Volksschule, den persönlichen Kontakten zu den jeweils anderen pädagogischen Fachkräften, Fragen zur gesellschaftlichen Stellung des pädagogischen Personals, dem persönlichen Stellenwert und der pädagogischen Relevanz der beiden Berufe und allgemeinen Aussagen über das Verhältnis von Kindergarten und Volksschule hinsichtlich der institutionellen Übergangsgestaltung.

4.2.1 Sicht der ElementarpädagogInnen

Durchschnittlich befinden sich im Einzugsgebiet der Kindergärten 4 Schulen, in welche die Vorschulkinder im Zuge des Übertritts in die Volksschule wechseln. Die Angaben der ElementarpädagogInnen reichten von eine bis fünfzehn Schulen. Neun Personen gaben darüber keine Auskunft. Interessant gestaltet sich das Ergebnis der Frage, ob die ElementarpädagogInnen die zukünftigen Lehrpersonen der Kinder persönlich kennen. Hier antworteten 80 % der KindergartenpädagogInnen mit „nein“, 1 % mit „ja“ und 18 % mit „teilweise“ (MW=2.16). Die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen schätzen 61 % ebendieser als gering und 39 % als mäßig ein (MW=1.39). Die gesellschaftliche Stellung von Volksschullehrpersonen beurteilen 5 % der befragten ElementarpädagogInnen als gering, 57 % als mäßig und 37 % als hoch (MW=2.32). Grundsätzlich wird auf Seiten der ElementarpädagogInnen also dem Lehrberuf eher ein gesellschaftlich höherer Stellenwert zugeschrieben als dem eigenen Beruf. Die Wertschätzung des eigenen Berufs durch Lehrperson setzen 16 % der ElementarpädagogInnen mit geringer Anerkennung, 63 % mit mäßiger Anerkennung und 19 % mit hoher Anerkennung gleich (MW=2.03).

Der Mittelwert MW=1,96 zeigt, dass ElementarpädagogInnen im Durchschnitt ihren eigenen Beruf und den Lehrberuf als pädagogisch gleichwertig einschätzen. Die pädagogische Relevanz des eigenen Berufs schätzen 96 % als sehr relevant und 3 % als mäßig relevant ein (MW=2.93). Im letzten Abschnitt des Schwerpunktes 4 wurden den TeilnehmerInnen Aussagen bezüglich der Übergangsgestaltung und Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule präsentiert. Die ElementarpädagogInnen mussten dann entscheiden, inwieweit sie den Textpassagen zustimmen (Wert 1 = stimme zu, Wert 2 = stimme teilweise zu, Wert 3 = stimme nicht zu, Wert 4 = kann ich nicht beurteilen). Der Aussagen, dass der Kindergarten und die Schule zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume sind, stimmen 21 % zu, 32 % teilweise zu und 46 % nicht zu (MW=2.25).

Gültige Fälle = 76; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
20a. Der KiGa und die Schule sind zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume.	75	2,25	,79	1,00	3,00
20b. Ziele und Aktivitäten können aufeinander abgestimmt werden.	75	1,53	,58	1,00	4,00
20c. Umbrüche und Krisensituationen sind für Entwicklung von Kindern förderlich.	75	2,13	,78	1,00	4,00
20d. Übergang vom KiGa in die Schule ist einschneidendes Erlebnis.	75	1,21	,53	1,00	4,00
20e. Durch Zusammenarbeit von KiGa und Schule kann Übergang unterstützt und erleichtert werden.	75	1,12	,33	1,00	2,00
20f. Gleichzeitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule ist förderlich.	75	1,31	,61	1,00	4,00
20g. Kindergarten soll sich an Schule orientieren.	75	2,64	,58	1,00	4,00
20h. Schuleingangsphase soll kindergartenähnlich sein.	75	1,96	,81	1,00	4,00

Abbildung 25: Mittelwerte Beurteilung von Aussagen ElementarpädagogInnen

Dass die Ziele und Aktivitäten der beiden Institutionen aufeinander abgestimmt werden können, beschreiben 49 % für zutreffend, 49 % als teilweise zutreffend und 1 % meint, dies nicht beurteilen zu können (MW=1.53). Der These, dass Umbrüche und Krisensituationen für die Entwicklung von Kindern förderlich sind, stimmen 20 % zu, 50 % teilweise zu und 25 % nicht zu (MW=2.13). Dass der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ein einschneidendes Erlebnis im Leben der Kinder darstellt, beurteilen 96 % der befragten ElementarpädagogInnen als zutreffend (MW=1.21). Dass dieses Erlebnis durch die Kooperation der beiden Institutionen unterstützt und erleichtert werden kann, beschreiben 87 % als zutreffend und 12 % als teilweise zutreffend (MW=1.12). Der Aussage, dass die gleichzeitige Anpassung der Bildungseinrichtungen förderlich ist, stimmen 74 % zu und 22 % teilweise zu (MW=1.31). Nur 1 % der ElementarpädagogInnen ist der Meinung, dass sich die Strukturen des Kindergartens an jenen der Schule orientieren sollte, während 37 % dieser Aussage teilweise und 57 % dieser Aussage nicht zustimmen (MW=2,64). Jedoch sind 81 % der TeilnehmerInnen dafür, dass die Schuleingangsphase auf Seiten der Lehrpersonen kindergartenähnlich gestaltet werden sollte. 11 % stimmen dieser Aussage nicht zu (MW=1.96).

4.2.2 Sicht der Volksschullehrpersonen

Die befragten Lehrpersonen zählen im Durchschnitt fünf Kindergärten im Einzugsgebiet ihrer Schule, wobei sich die genannte Anzahl zwischen eins und dreißig bewegt (MW=5.35). Ob die Lehrpersonen die ElementarpädagogInnen Ihrer zukünftigen SchülerInnen kennen, beantworten 7 % mit „ja“, 51 % mit „nein“ und 41 % mit „teilweise“ (MW=2.34). Dem Beruf der ElementarpädagogInnen sprechen 45 % der befragten Lehrkräfte einen geringen gesellschaftlichen Stellenwert ein, während 52 % den Eindruck einer mäßigen Anerkennung und 3 % einer hohen Anerkennung haben (MW=1.58). Die gesellschaftliche Stellung ihrer eigenen Profession stufen 20 % als niedrig, 75 % als mäßig und 5 % als hoch ein (MW=1.84). 87 % der Volksschullehrpersonen räumen dem Beruf der ElementarpädagogInnen einen pädagogisch gleichwertigen Stellenwert wie ihrem eigenen Beruf ein (MW=2.03). Die pädagogische Relevanz des Lehrberufs beurteilen 96 % als sehr relevant und 2 % als mäßig relevant (MW=2.98). Die befragten Lehrpersonen beurteilen die Wertschätzung ihres eigenen Berufs durch ElementarpädagogInnen wie folgt: 7 % fühlen sich nur wenig anerkannt, 46 % mäßig anerkannt und 47 % sehr wertgeschätzt (MW=2.40).

Nun erfolgt die Analyse der deskriptiven Ergebnisse der Aussagenbewertung durch die Lehrpersonen. Auch hier wurden folgende Werte vergeben: 1 = „stimme zu“, 2 = „stimme teilweise zu“, 3 = „stimme nicht zu“, 4 = „kann ich nicht beurteilen“.

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 0.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
20a. Der KiGa und die Schule sind zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume.	122	2,43	,70	1,00	4,00
20b. Ziele und Aktivitäten können aufeinander abgestimmt werden.	122	1,39	,55	1,00	3,00
20c. Umbrüche und Krisensituationen sind für Entwicklung von Kindern förderlich.	122	2,29	,78	1,00	4,00
20d. Übergang vom KiGa in die Schule ist einschneidendes Erlebnis.	122	1,25	,49	1,00	4,00
20e. Durch Zusammenarbeit von KiGa und Schule kann Übergang unterstützt und erleichtert werden.	122	1,19	,47	1,00	4,00
20f. Gleichseitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule ist förderlich.	122	1,43	,69	1,00	4,00
20g. Kindergarten soll sich an Schule orientieren.	122	2,22	,69	1,00	4,00
20h. Schuleingangsphase soll kindergartenähnlich sein.	122	2,14	,68	1,00	4,00

Abbildung 26: Mittelwerte Beurteilung von Aussagen Lehrpersonen

Der Aussage, dass der Kindergarten und die Volksschule zwei voneinander klar separierte Bildungsräume darstellen, wird von 10 % als zutreffend, von 40 % als teilweise zutreffend und von 48 % als nichtzutreffend beurteilt (MW=2.43). Der Möglichkeit der Abstimmung von Zielen und Aktivitäten stimmen 65 % zu, 32 % teilweise zu und 3 % nicht zu (MW=1.39). Ob Umbrüche und Krisensituationen als förderlich für die Entwicklung von Kindern anzusehen sind, beantworten 12 % mit ja, 54 % mit teilweise und 26 % mit nein (MW=2.29). Dass der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ein einschneidendes Erlebnis für Kinder ist, wird von 99 % der befragten Lehrpersonen als teilweise zutreffend beziehungsweise zutreffend beurteilt (MW=1.25). In Verbindung damit erachten 98 % die Zusammenarbeit der Institutionen als unterstützend und erleichternd (MW=1.19). Auch die gleichseitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule wird von 94 % als förderlich eingeschätzt (MW=1.43). Der Aussage, dass der Kindergarten schulähnlich organisiert sein sollte, stimmen 12 % zu, 56 % teilweise zu und 30 % nicht zu (MW=2.22). 16 % sind der Meinung, dass die Schuleingangsphase kindergartenähnlich sein sollte, 54 % stimmen dieser Aussage nur teilweise zu und 29 % stimmen ihr nicht zu (MW=2.14).

4.2.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Hinsichtlich der Fragen über Anerkennung und Status der beiden pädagogischen Berufe konnten signifikante Unterschiede in der Beantwortung der beiden Stichprobengruppen gefunden werden. Die gesellschaftliche Stellung der ElementarpädagogInnen schätzen ebendiese (MW=1.39) signifikant geringer ($p=0.013$) ein als Lehrpersonen (MW=1.58).

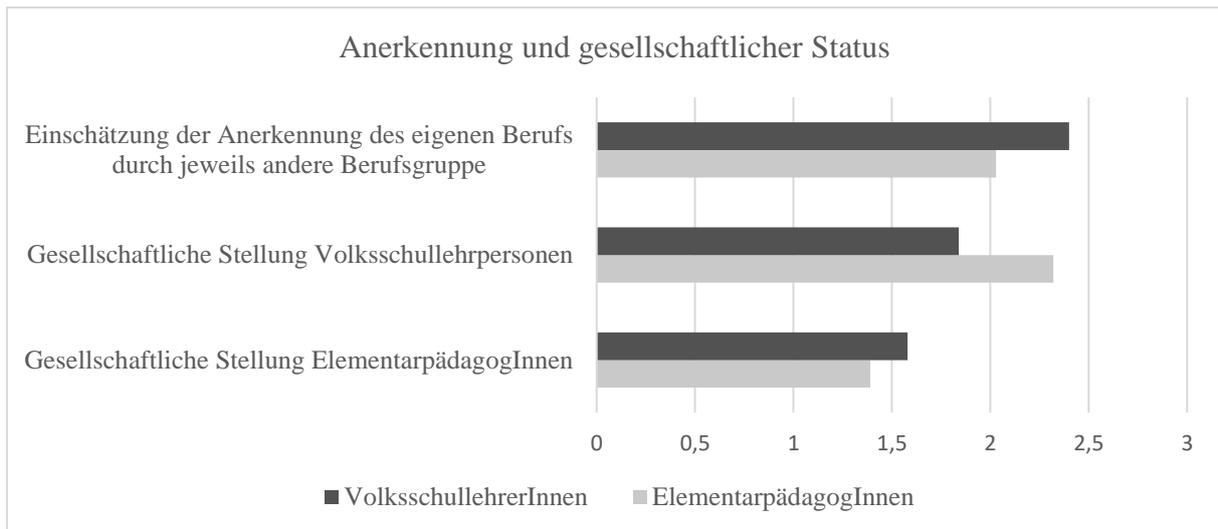


Abbildung 27: Übersicht Mittelwerte Anerkennung (Wert 1=niedrige A.; Wert 3=hohe A.)

Hinsichtlich des gesellschaftlichen Stellenwerts des Lehrberufes kann ein ähnliches Bild gezeichnet werden ($p=0.000$). Auch hier schätzt die genannte Gruppe ihren eigenen Status innerhalb der Gesellschaft als minderwertiger ein (1.84) als die andere Stichprobengruppe, in diesem Fall die ElementarpädagogInnen (MW=2.32).

Gruppenstatistiken					
	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
17a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	Lehrperson	122	1,58	,56	,05
	ElementarpädagogIn	75	1,39	,49	,06
17b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	Lehrperson	122	1,84	,48	,04
	ElementarpädagogIn	75	2,32	,57	,07
17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihres Berufes durch die jeweils andere Berufsgruppe?	Lehrperson	121	2,40	,61	,06
	ElementarpädagogIn	74	2,03	,60	,07

Test bei unabhängigen Stichproben		T-Test für die Mittelwertgleichheit								
	Levene-Test der Varianzgleichheit							95% Konfidenzintervall der Differenz		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	Untere	Obere
17a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	Varianzen sind gleich	4,60	,033	2,50	195,00	,013	,20	,08	,04	,35
	Varianzen sind nicht gleich			2,57	172,07	,011	,20	,08	,05	,35
17b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	Varianzen sind gleich	12,86	,000	-6,26	195,00	,000	-,48	,08	-,63	-,33
	Varianzen sind nicht gleich			-6,00	136,39	,000	-,48	,08	-,63	-,32
17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihres Berufes durch die jeweils andere Berufsgruppe?	Varianzen sind gleich	14,25	,000	4,22	193,00	,000	,38	,09	,20	,55
	Varianzen sind nicht gleich			4,25	157,88	,000	,38	,09	,20	,55

Abbildung 28: T-Test gesellschaftlicher Stellenwert und Wertschätzung

Bezüglich der Wahrnehmung der Wertschätzung des eigenen Berufes durch die jeweils andere pädagogische Professionsgruppe kann folgendes festgehalten werden: Die ElementarpädagogInnen beurteilen die Wertschätzung ihres Berufes signifikant schlechter ($p=0.000$), als die Lehrpersonen die Wertschätzung, die Ihnen durch ElementarpädagogInnen zuteilwird (MW=2.03/MW=2.40). Dies scheint besonders vor dem Hintergrund folgendes Ergebnisses interessant:

Gruppenstatistiken		BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
18. Welchen Stellenwert räumen Sie dem jeweils anderen Beruf ein?	Lehrperson		120	2,03	,34	,03
	ElementarpädagogIn		75	1,96	,42	,05

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
18. Welchen Stellenwert räumen Sie dem jeweils anderen Beruf ein?	Varianzen sind gleich	1,51	,220	1,34	193,00	,182	,07	,05	-,03	,18
	Varianzen sind nicht gleich			1,28	134,27	,203	,07	,06	-,04	,19

Abbildung 29: T-Test Stellenwert des jeweils anderen Berufes

Beiden Gruppen wurde die Frage gestellt, welchen Stellenwert sie dem jeweils anderen Beruf in Vergleich zu ihrer eigenen Profession einräumen. Hier konnte bezüglich der Ergebnisse kein signifikanter Unterschied gefunden werden. Beide Gruppen räumen durchschnittlich der jeweils anderen Berufsgruppe einen gleichwertigen Stellenraum ein (MW=1.96/MW=2.03). Dennoch haben ElementarpädagogInnen den Eindruck, dass sie von Lehrpersonen weniger Anerkennung erfahren, als sie diesen selbst entgegenbringen.

Ein weiterer signifikanter Unterschied kann bezüglich folgender Aussage gefunden werden: „Der Kindergarten soll sich an den Strukturen der Schule orientieren.“

Gruppenstatistiken		BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
20g. Kindergarten soll sich an Schule orientieren.	Lehrperson		122	2,22	,69	,06
	ElementarpädagogIn		75	2,64	,58	,07

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
20g. Kindergarten soll sich an Schule orientieren.	Varianzen sind gleich	,23	,632	-4,39	195,00	,000	-,42	,10	-,61	-,23
	Varianzen sind nicht gleich			-4,56	175,53	,000	-,42	,09	-,60	-,24

Abbildung 30: T-Test Orientierung des Kindergartens an der Schule

Hier zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass ElementarpädagogInnen (MW=2.64) dieser Aussage weniger zustimmen als Lehrpersonen (MW=2.22). Mögliche Gründe dafür folgen in einem separaten Interpretationskapitel.

4.3 Schwerpunkt 5 – Institutionelle Kooperation

Schwerpunkt 5 des Fragebogens beschäftigt sich mit unterschiedlichen Maßnahmen der interinstitutionellen Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule, Zielen der Zusammenarbeit, die Miteinbeziehung der Eltern und deren Beteiligung an der Gestaltung des Übergangs ihrer Kinder.

4.3.1 Sicht der ElementarpädagogInnen

Hinsichtlich der durchgeführten Kooperationsformen zwischen den Fachkräften des Kindergartens und der Volksschule können folgende Ergebnisse gefunden werden: 5 % der ElementarpädagogInnen geben an, regelmäßige Treffen mit den Lehrkräften der Volksschule zu veranstalten. 12 % führen Hospitationen in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen durch. Die Bildung von Partnerschaften zwischen Einrichtungen und Kindern wird von 8 % der befragten ElementarpädagogInnen angewendet. Besprechungen finden bei 11 % statt. 4 % berichten von gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen mit VolksschullehrerInnen. Keine der 75 befragten Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sind an der Planung der Klassenzusammensetzung beteiligt. 5 % der Befragten berichten von einem Austausch mit Lehrpersonen über individuelle pädagogische Schwerpunkte. 11 % berichten von Besuchen der Schulkinder im Kindergarten. 57 % hingegen besuchen mit den Kindergartenkindern die Volksschule. Das Teilen von Erfahrungen mit Lehrpersonen findet bei 12 % der TeilnehmerInnen dieser Stichprobe statt.

Neben der bloßen Abfrage von stattfindenden Maßnahmen zur Zusammenarbeit wurden zusätzliche Aussagen bezüglich der institutionellen Kooperation getätigt. Die ProbandInnen hatten die Aufgabe festzulegen, inwiefern sie den folgenden Darlegungen zustimmen.

Gültige Fälle = 76; Fälle mit fehlenden Werten = 2.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
22a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	74	2,99	,59	1,00	4,00
22b. Es werden Themen wie individueller Förderbedarf bestimmter Kinder und Fragen zur Integration gemeinsam besprochen.	74	2,99	,65	1,00	4,00
22c. Informationen über eigene pädagogische Ansätze und Schwerpunkte werden miteinander geteilt.	75	2,96	,67	1,00	4,00
22d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	75	2,93	,70	1,00	4,00
22e. Die Klassenzusammensetzung wird gemeinsam mit den ElementarpädagogInnen besprochen.	75	3,12	,54	1,00	4,00
22f. Schulkinder besuchen mit den Lehrpersonen den Kindergarten.	75	2,93	,74	1,00	4,00
22g. Kindergartenkinder besuchen mit den ElementarpädagogInnen die Schule.	75	2,09	1,08	1,00	4,00
22h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.	75	2,96	,71	1,00	4,00
22i. Lehrpersonen besuchen den Kindergarten und stellen sich vor.	75	2,84	,75	1,00	4,00
22j. Es finden gemeinsame Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen und KindergartenpädagogInnen statt.	75	3,03	,68	1,00	4,00

Abbildung 31: Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen ElementarpädagogInnen

Die hierfür festgelegten Werte sind wie bereits bei vorhergehenden Fragen wie folgt: Wert 1 = „stimme zu“, Wert 2 = „stimme teilweise zu“, Wert 3 = „stimme nicht zu“, Wert 4 = „kann ich nicht beurteilen“. Die Beantwortung der Aussagen spiegelt die Antworten der zuvor erläuterten Ergebnisse wieder. Die Mittelwerte der Darlegungen zeigen, dass die Haupttendenz der Antworten „stimme nicht zu“ beziehungsweise „stimme teilweise zu“ darstellen. Die Aussage,

die am meisten Zustimmung erhalten hat, ist folgende: „Kindergartenkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule“ (42 % stimmen zu, 16 % stimmen teilweise zu).

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit den Einschätzungen der ElementarpädagogInnen hinsichtlich der möglichen Ziele von institutioneller Kooperation. Die Wertezuschreibung ist dieselbe wie die zuvor erläuterte. 62 % der befragten ElementarpädagogInnen sind der Meinung, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule einen gleitenden Übergang für Kinder ermöglicht. 22 % stimmen dieser Aussage teilweise zu und 7 % stimmen nicht zu (MW=1.60). Die Aussage, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule die Entwicklung der Kinder und deren Anschlussfähigkeit fördert und unterstützt, bestätigen 70 % der TeilnehmerInnen, 16 % sind teilweise dieser Meinung und 7 % widersprechen dieser Aussage (MW=1.49). 82 % der ElementarpädagogInnen bestätigen, dass durch die Kooperation von Elementar- und Primarbildungseinrichtung Ängste der Kinder abgebaut werden können (MW=1.37).

Gültige Fälle = 76; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
23a. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule ermöglicht einen gleitenden Übergang.	75	1,60	,93	1,00	4,00
23b. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule unterstützt die Entwicklung der Kinder und deren Anschlussfähigkeit.	75	1,49	,89	1,00	4,00
23c. Durch die Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen können Ängste auf Seiten der Kinder abgebaut werden.	75	1,37	,88	1,00	4,00
23d. Die Kooperation von VolksschullehrerInnen und ElementarpädagogInnen hilft Kindern dabei, sich frühzeitig mit ihrem neuen Ich als Schulkind zu identifizieren.	75	1,51	,83	1,00	4,00
23e. Die Zusammenarbeit von KiGa und Volksschule steigert das Wohlbefinden der Kinder in der Schule.	75	1,59	1,03	1,00	4,00

Abbildung 32: Mittelwerte Ziele ElementarpädagogInnen

Des Weiteren erachten 64 % die Zusammenarbeit als Möglichkeit, Kinder bei der Identifikation mit ihrem neuen Ich als Schulkind zu helfen. 24 % stimmen dieser Aussage teilweise zu, während ihr 5 % widersprechen (MW=1.51). Hinsichtlich der Steigerung des Wohlbefindens der Kinder durch institutionelle Zusammenarbeit kann festgestellt werden, dass 68 % der ElementarpädagogInnen der Meinung sind, dass dies zutrifft. 14 % stimmen dieser Aussage nur teilweise zu, während 12 % meinen, dies nicht beurteilen zu können (MW=1.59).

Die Miteinbeziehung der Familien in den Prozess des Übergangs auf Seiten des Kindergartens schätzen 7 % der ElementarpädagogInnen als gering ein. 32 % beurteilen die Miteinbeziehung als mäßig und 58 % der Eltern beschreiben diese als hoch (MW=2.55). Die Miteinbeziehung der Familien auf Seiten der Lehrpersonen der Volksschule wird von 10 % der Lehrpersonen als gering, von 41 % als mäßig und von 24 % als hoch eingestuft (MW=2.62). Die aktive Beteiligung der Eltern am Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule

schätzen 41 % als hohe Beteiligung, 41 % als mäßige Beteiligung und 5 % als geringe Beteiligung ein (MW=2.56).

4.3.2 Sicht der Volksschullehrpersonen

Hinsichtlich der Durchführung von Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Volksschule konnten bei der Datenerhebung mit Lehrpersonen folgende Ergebnisse gewonnen werden: 20 % der befragten Lehrkräfte geben an, regelmäßige Treffen mit ElementarpädagogInnen zu veranstalten. 9 % bestätigen die Durchführung von Hospitationen. Auf die Bildung von Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und einzelnen Kindern der jeweiligen Institutionen als Maßnahme der Zusammenarbeit wird von 10 % zurückgegriffen. 18 % tauschen sich in Besprechungen mit KollegInnen der Kindertageseinrichtungen aus. Gemeinsame Fortbildungen mit ElementarpädagogInnen werden von 5 % der VolksschullehrerInnen besucht. 4 % geben an, die Fachkräfte der Kindergärten in die Planung der Klassenzusammensetzung miteinzubeziehen. Der Austausch über pädagogische Schwerpunkte erfolgt bei 8 % der TeilnehmerInnen. 27 % geben an mit ihren Schulkindern den Kindergarten zu besuchen, während 77 % angeben, dass Kindergartenkindern mit zuständigen PädagogInnen die Schule besuchen. Das Teilen von Erfahrungen wird bei 12 % der befragten LehrerInnen in Kooperation mit ElementarpädagogInnen durchgeführt.

Hinsichtlich der Aussagen zu Kooperationsmaßnahmen wurden bei der Stichprobe der Lehrpersonen der Volksschule ähnliche Ergebnisse gewonnen wie bei der Datenerhebung mit ElementarpädagogInnen.

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 4.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
22a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	119	2,68	,85	1,00	4,00
22b. Es werden Themen wie individueller Förderbedarf bestimmter Kinder und Fragen zur Integration gemeinsam besprochen.	119	2,82	,82	1,00	4,00
22c. Informationen über eigene pädagogische Ansätze und Schwerpunkte werden miteinander geteilt.	119	2,82	,80	1,00	4,00
22d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	118	2,56	,85	1,00	4,00
22e. Die Klassenzusammensetzung wird gemeinsam mit den ElementarpädagogInnen besprochen	119	3,05	,58	1,00	4,00
22f. Schulkinder besuchen mit Lehrpersonen den Kindergarten.	119	2,64	,93	1,00	4,00
22g. Kindergartenkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.	119	1,71	,94	1,00	4,00
22h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.	119	2,79	,83	1,00	4,00
22i. Lehrpersonen besuchen den Kindergarten und stellen sich vor.	119	2,72	,87	1,00	4,00
22j. Es finden gemeinsame Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen und KindergartenpädagogInnen statt.	119	2,99	,71	1,00	4,00

Abbildung 33: Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen Lehrpersonen

Auch hier erhielt die Aussage „Kindergartenkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule“ die häufigste Zustimmung (MW=1.71).

Bezüglich der Ziele von institutioneller Zusammenarbeit konnten folgende Ergebnisse gewonnen werden:

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
23a. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule ermöglicht einen gleitenden Übergang.	121	1,61	,90	1,00	4,00
23b. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule unterstützt die Entwicklung der Kinder und deren Anschlussfähigkeit.	121	1,66	,95	1,00	4,00
23c. Durch die Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen können Ängste auf Seiten der Kinder abgebaut werden.	121	1,50	,83	1,00	4,00
23d. Die Kooperation von VolksschullehrerInnen und ElementarpädagogInnen hilft Kindern dabei, sich frühzeitig mit ihrem neuen ich als Schulkind zu identifizieren.	121	1,77	1,00	1,00	4,00
23e. Die Zusammenarbeit von KiGa und Volksschule steigert das Wohlbefinden der Kinder in der Schule.	121	1,76	,97	1,00	4,00

Abbildung 34: Mittelwerte Ziele Lehrpersonen

58 % der befragten Lehrpersonen stimmen der Aussage zu, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule einen gleitenden Übergang der Kinder ermöglicht. 30 % sind teilweise dieser Meinung, während 3 % dieser Zielsetzung von institutioneller Kooperation nicht zustimmen. (MW=1.61) Die Darlegung, dass die Zusammenarbeit außerdem die Entwicklung und Anschlussfähigkeit der Kinder unterstützt, halten 57 % für zutreffend, 28 % für teilweise zutreffend und 4 % für nichtzutreffend (MW=1.66). Der Abbau von Ängsten auf Seiten der Kinder steht für 64 % im Vordergrund. 27 % halten diese Aussage teilweise für eine zutreffende Zielsetzung, während 2 % dieser Aussage nicht zustimmen. 7 % geben an, dies nicht beurteilen zu können (MW=1.50). Die Bemerkung, dass die Kooperation zwischen ElementarpädagogInnen und Primarlehrpersonen Kindern dabei hilft, ihre neue Identität als Schulkind zu akzeptieren und sich damit auseinanderzusetzen, halten 52 % für zutreffend, 30 % für teilweise zutreffend, 6 % für nichtzutreffend und 12 % als nicht beurteilbar. (MW=1.77) 50 % der TeilnehmerInnen messen der Zusammenarbeit das Potenzial zu, dadurch das Wohlbefinden der Kinder in der Schule zu steigern. 34 % stimmen dem teilweise zu, 5 % lehnen dies ab und 11 % merken an, dies nicht beurteilen zu können. (MW=1.76)

Das Miteinbeziehen der Familienmitglieder der Kinder in den Prozess des institutionellen Übergangs auf Seiten des Kindergartens schätzen die befragten Lehrkräfte wie folgt ein: 13 % berichten von dem Eindruck einer geringen Miteinbeziehung, 29 % von mäßiger Miteinbeziehung, 24 % von hoher Miteinbeziehung und 34 % greifen hier auf die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ zurück. (MW=2.79) Die eigene Miteinbeziehung der Familien beziehungsweise seitens der Schule schätzen 16 % der Befragten gering, 40 % mäßig und 36 % als hoch ein. (MW=2.36)

Die aktive Beteiligung der Eltern an der Gestaltung des Übergangs wird von 18 % der Lehrpersonen als gering eingeschätzt. 43 % berichten von mäßiger Beteiligung, während 31 % die Teilhabe als intensiv beschreiben. (MW=2.28)

4.3.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Bei der Zusammenführung der Ergebnisse der jeweiligen Stichprobengruppen konnten hinsichtlich der kooperativen Maßnahmen signifikante Unterschiede in der Beantwortung von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen gefunden werden.

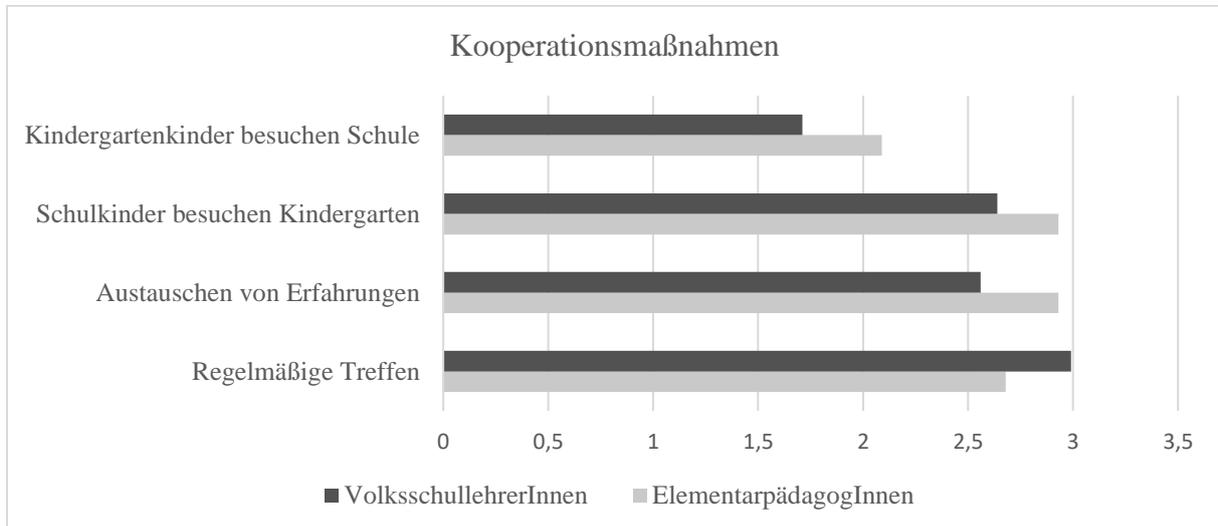


Abbildung 35: Übersicht Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen (Wert 1=stimme zu; Wert 3=stimme nicht zu)

Mit einem Signifikanzwert von $p=0.007$ kann ein Unterschied bezüglich der Beurteilung der Aussage „Es finden regelmäßige Treffen statt“ erkannt werden. ElementarpädagogInnen stimmen dieser Aussage tendenziell häufiger zu als Lehrpersonen (MW=2.68/MW=2.99). Über das Austauschen von Erfahrungen und Herausforderungen kann ausgesagt werden, dass ElementarpädagogInnen diese Aussage signifikant seltener zustimmen (MW=2.93) als Lehrkräfte der Volksschule (MW=2.56).

Gruppenstatistiken		BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
22a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	Lehrperson	119	2,68	,85	,08	
	ElementarpädagogIn	74	2,99	,59	,07	
22d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	Lehrperson	118	2,56	,85	,08	
	ElementarpädagogIn	75	2,93	,70	,08	
22f. Schulkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.	Lehrperson	119	2,64	,93	,09	
	ElementarpädagogIn	75	2,93	,74	,09	
22g. Kindergartenkinder besuche mit ElementarpädagaoInnen die Schule.	Lehrperson	119	1,71	,94	,09	
	ElementarpädagogIn	75	2,09	1,08	,12	

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
22a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	Varianzen sind gleich	24,84	,000	-2,71	191,00	,007	-,31	,11	-,53	-,08
	Varianzen sind nicht gleich			-2,95	189,12	,004	-,31	,10	-,51	-,10
22d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	Varianzen sind gleich	13,50	,000	-3,17	191,00	,002	-,37	,12	-,61	-,14
	Varianzen sind nicht gleich			-3,31	178,31	,001	-,37	,11	-,60	-,15
22f. Schulkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.	Varianzen sind gleich	15,98	,000	-2,32	192,00	,021	-,29	,13	-,54	-,04
	Varianzen sind nicht gleich			-2,44	181,33	,016	-,29	,12	-,53	-,06
22g. Kindergartenkinder besuche mit ElementarpädagaoInnen die Schule.	Varianzen sind gleich	5,54	,020	-2,58	192,00	,011	-,38	,15	-,67	-,09
	Varianzen sind nicht gleich			-2,50	141,32	,014	-,38	,15	-,68	-,08

Abbildung 36: T-Test Kooperationsmaßnahmen

Weitere signifikante Unterschiede ergeben sich bei der Betrachtung der Antworten bezüglich Besuchen von Kindern der jeweils anderen Bildungseinrichtung. ElementarpädagogInnen stimmen sowohl der Aussage, dass Schulkinder den Kindergarten besuchen (ElementarpädagogInnen MW=2.93/Lehrpersonen MW=2.64), als auch der Aussage, dass Kindergartenkinder die Schule besuchen (ElementarpädagogInnen MW=2.09/Lehrpersonen MW=1.71), mit Blick auf die Mittelwerte der Ergebnisse tendenziell weniger zu als Lehrkräfte der Volksschule.

Hinsichtlich der Ziele der interinstitutionellen Kooperation können keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungsgruppen festgestellt werden.

Bezüglich der Miteinbeziehung der Eltern ist festzuhalten, dass 25 % der ElementarpädagogInnen meinen, die Miteinbeziehung der Familien durch die Schule nicht beurteilen zu können. Auf Seiten der LehrerInnen geben 34 % an, das Miteinbeziehen der Familien durch den Kindergarten nicht einschätzen zu können. Die Beurteilung der aktiven Teilhabe der Eltern am Übergangsprozess ihrer Kinder wird von beiden Erhebungsgruppen ähnlich eingestuft. 41 % der ElementarpädagogInnen und 31 % der Volksschullehrpersonen schätzen diese als hoch ein, während 41 % der ElementarpädagogInnen und 43 % der LehrerInnen die Mitgestaltung der Eltern der Rubrik „mäßige Beteiligung“ zuordnen (MW=2.56/MW=2.28).

4.4 Schwerpunkt 6 – Herausforderungen beim Übergangmanagement

Schwerpunkt 6, welcher sich am Ende des Fragebogens befindet, beschäftigt sich mit den institutionellen Herausforderungen in Hinblick auf die institutionelle Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften des Kindergartens und der Volksschule.

4.4.1 Sicht der ElementarpädagogInnen

Generell sind 58 % der ElementarpädagogInnen der Meinung, dass sich die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Volksschule im beruflichen Alltag nur schwierig umsetzen lässt. 36 % halten die Umsetzung für mäßig machbar, während 5 % die Kooperation als einfach umsetzbar beurteilen (MW=2.53)

In einem weiteren Schritt wurden die ProbandInnen um eine Einschätzung der Kooperation und ihrer Rolle im pädagogischen Alltag gebeten. Hierfür wurden jeweils gegensätzliche Zuschreibungen postuliert. Die Aufgabe der TeilnehmerInnen war es, ihrem Empfinden nach anzugeben, welches der beiden Adjektive die Kooperation von ElementarpädagogInnen und Lehrkräften beschreibt. Die Antwortmöglichkeiten wurden folgenderweise codiert: 1 für

„eindeutig“, 2 für „eher“, 3 für „gleich“, 4 für „eher“, 5 für „eindeutig“. Die Werte 1 und 2 beziehen sich jeweils auf den zuerst genannten Begriff, während die Werte 4 und 5 dem zweiten Begriff zugeordnet werden.

Gültige Fälle = 76; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
27a. wichtig/unwichtig	75	1,56	,70	1,00	4,00
27b. unerlässlich/verzichtbar	75	2,28	,81	1,00	4,00
27c. förderlich/hinderlich	75	1,47	,62	1,00	3,00
27d. notwendig/nicht notwendig	75	1,99	,89	1,00	5,00
27e. pädagogisch wertvoll/wertlos	75	1,21	,44	1,00	3,00
27f. erfolgsversprechend/erfolglos	75	1,63	,77	1,00	3,00
27g. machbar/zeitraubend	75	2,85	1,23	1,00	5,00
27h. arbeitserleichternd/arbeitserschwerend	75	2,75	1,00	1,00	5,00

Abbildung 37: Mittelwerte Kooperation im Alltag ElementarpädagogInnen

53 % der befragten ElementarpädagogInnen erachten die Kooperation als eindeutig wichtig, 40 % als eher wichtig, 4 % als gleichsam wichtig wie unwichtig und 3 % als eher unwichtig (MW=1.56). Hinsichtlich der Frage, ob die institutionsübergreifende Zusammenarbeit unerlässlich oder verzichtbar sei, antworteten 16 % mit eindeutig unerlässlich, 46 % mit eher unerlässlich, 30 % mit gleichsam unerlässlich und verzichtbar und 7 % mit eher verzichtbar (MW=2.28). Die nächste Frage beschäftigte sich mit dem Potenzial der Kooperation hinsichtlich einer fördernden Rolle während des Übergangs. 59 % des pädagogischen Fachpersonals des Kindergartens beurteilen die Zusammenarbeit im Kontext des Übertritts als förderlich, 33 % als eher förderlich und 7 % als neutral (MW=1.47). 33 % erachten die Zusammenarbeit als notwendig, 40 % als eher notwendig, 22 % als gleichsam neutral, 3 % als eher nicht notwendig und 1 % als eindeutig nicht notwendig (MW=1.99). Bezüglich der Frage, ob die Zusammenarbeit als pädagogisch wertvoll oder wertlos anzusehen sei, antworten 79 % mit eindeutig wertvoll, 18 % mit eher wertvoll und 1 % mit neutral (MW=1.21). 54 % halten das kollektive Teamwork zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen als erfolgsversprechend, 28 % als eher erfolgsversprechend und 17 % als neutral (MW=1.61). Ein weiterer Abschnitt dieses Fragenpools beschäftigt sich mit der Thematik Zeit: Ist Kooperation im beruflichen Alltag machbar oder zeitraubend? 16 % halten Kooperation für eindeutig machbar, während 8 % diese als eindeutig zeitraubend einstufen. 26 % schätzen die Zusammenarbeit als eher machbar und 28 % als eher zeitraubend ein. Das Ergebnis scheint hier ziemlich ausgeglichen zu sein. (MW=2.85) Hinsichtlich der Frage, ob Kooperation arbeitserleichternd oder arbeitserschwerend sei, antworten 11 % mit eindeutig arbeitserleichternd, 29 % mit eher arbeitserleichternd, 39 % mit gleichsam erleichternd und

erschwerend, 17 % mit eher erschwerend und 4 % mit eindeutig arbeitserschwerend (MW=2.75).

Im Anschluss an diese Frage wurden mögliche Herausforderungen für die Kooperation von Kindergarten und Volksschule präsentiert. Aufgabe war es nun, zu markieren, mit welchen Schwierigkeiten die TeilnehmerInnen im Berufsalltag konfrontiert werden.

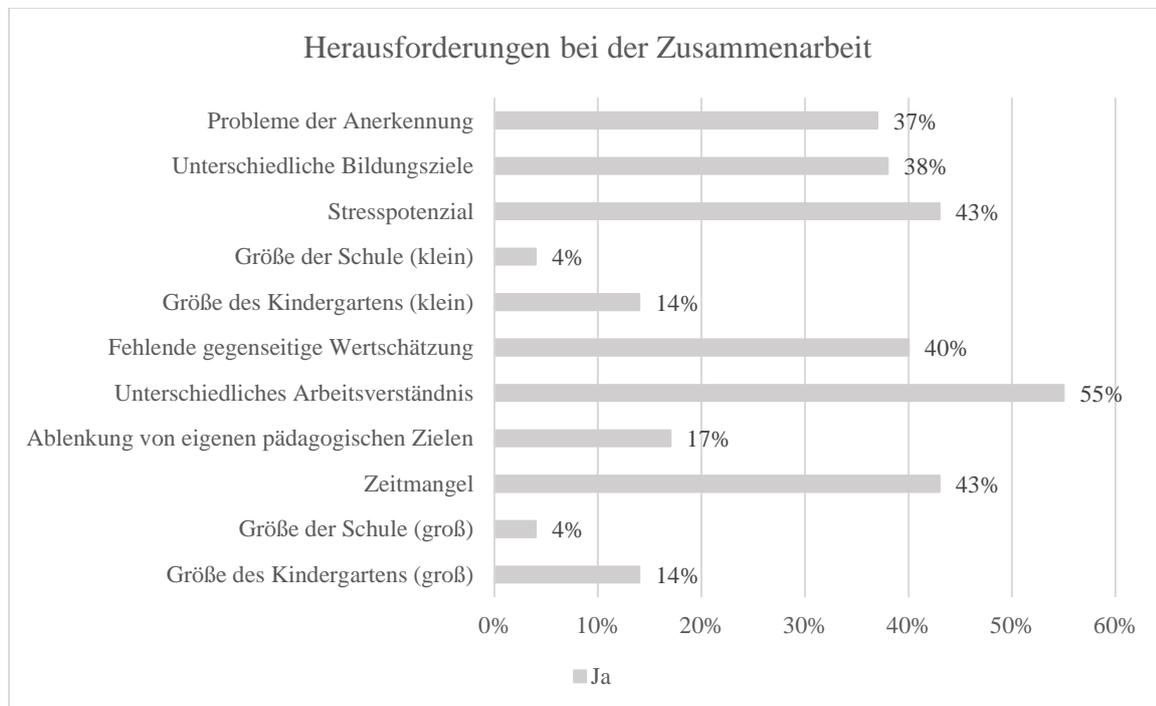


Abbildung 38: Herausforderungen bei der Zusammenarbeit ElementarpädagogInnen

37 % der befragten ElementarpädagogInnen gaben Probleme der Anerkennung des eigenen Berufs auf Seiten der Volksschullehrpersonen als alltägliche Herausforderung bei der Kooperation an. Die fehlende Wertschätzung des eigenen Berufs durch LehrerInnen ist für 40 % ein Grund, der die Zusammenarbeit erschwert. 38 % nennen unterschiedliche Bildungsziele als Problem. Das Stresspotenzial, welches mit der kooperativen Übergangsgestaltung einhergeht, stellt für 43 % eine Herausforderung dar. Unterschiedliche Formen des Arbeitsverständnisses sind für 55 % der ElementarpädagogInnen kooperationserschwerend. Die Größe der Bildungseinrichtungen wird nicht von vielen Befragten als Schwierigkeit angesehen. 17 % befürchten die Ablenkung von eigenen pädagogischen Zielen durch die vernetzte Zusammenarbeit mit der Schule während des Übertritts der Kinder.

Abschließend hatten die TeilnehmerInnen der Studie die Möglichkeit, Anmerkungen oder Fragen zu hinterlassen. Jeder Fragebogen wurde im Zuge der SPSS-Auswertung nummeriert. Die Beschriftung sieht folgenderweise aus: Fall 1, Fall 2, Fall 3, etc. Die Anordnung beziehungsweise Reihung der Fragebögen erfolgte durch das Zufallsprinzip und folgt keiner

inhaltlichen Absicht. Zur Kategorisierung der Aussagen auf inhaltlicher Ebene werden Schlüsselbegriffe und Kernaussagen fett markiert. Es handelt sich hierbei um alle abgegebenen Zusatzergebnisse.

Fall 3: „Ich denke für jedes Kind ist der Übergang in die Schule **individuell** belastbar bis gar nicht belastbar! Egal ob Fachkräfte zusammenarbeiten bzw. miteinander kooperieren oder nicht, kommt es in erster Linie darauf an, wie **resilient** das Kind ist und wie es mit neuen Herausforderungen umgehen kann! Wichtig ist es, dem Kind mit viel Verständnis und Empathie beizustehen und es in einen weiteren Lebensabschnitt feinfühlig zu begleiten!“

Fall 19: „Die Zusammenarbeit mit einer Schule erschwert sich an unserem Standort dadurch, dass die Kinder nach dem Kindergarten in sehr **viele unterschiedliche Schulen** wechseln. Wenn dem nicht so wäre und der Großteil der Kinder dieselbe Schule besuchen würde, würde ich die Zusammenarbeit mit dieser als sinnvoll ansehen und diese auch schätzen (sofern dies auf Gegenseitigkeit beruhen würde).“

Fall 32: „Für manche Kinder ist es sinnvoller, komplett **unbeschrieben** in die neue Lebenssituation Schule/Schulkind zu wechseln und alte **Rollen hinter sich zu lassen**.“

Fall 33: „Ich erlebe bei vielen Schulen großes Interesse an unserer Arbeit, jedoch durch unterschiedliche Kulturen kommt es **selten** zu einer Annäherung. Kaum erlebe ich, dass nach der Schuleinschreibung es zu einem gemeinsamen Austausch über einzelne Kinder kommt, damit VS LehrerInnen einen Einblick in den Entwicklungsstand der Kinder bekommen und demnach ihre pädagogische Arbeit planen können. Oft kommt es zu **schnellen Einschätzungen während der Einschreibung**, welche oft nicht dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen und der **Einstieg ins Bildungssystem damit schon erschwert** wird. Dafür wären viele Dinge leichter, wenn es einen Austausch zwischen Kindergarten und Schule geben würde.“

Fall 49: „Ich erfahre leider gar **keine Zusammenarbeit** zwischen meiner Institution und einer Schule!“

Fall 60: „Ist ein schwieriges Thema. Eine selbstverständliche Kooperation wäre **wünschenswert**.“

Fall 61: „Leider ist das **Interesse von Seiten der Schulen sehr gering**! Würde mir wünschen, dass **Vernetzung, Wertschätzung und Interesse** in Zukunft besser wird, zugunsten der Kinder!“

Fall 66: „Ein einheitlicher Aufnahmetest in den Schulen würde erleichtern, dass wir die Kinder im Kindergarten **besser darauf vorbereiten** können. Ev. **Schnuppernachmittage** in den Schulen könnten die **Angst** vor dem Neuen nehmen.“

Fall 72: „Der Übergang vom Kindergarten zur Volksschule ist für KindergartenpädagogInnen mit sehr viel Schreiarbeiten, Dokumentationen, Bürokratie und auch Personalmangel behaftet. Damit sind für organisatorische Treffen zwischen Kindergarten und Volksschule **keine zeitlichen Möglichkeiten mehr gegeben.**“

4.4.2 Sicht der Volksschullehrpersonen

Die Zusammenarbeit des Fachpersonals von Kindergärten und Volksschulen lässt sich aus Sicht von 3 % Lehrpersonen einfach in den beruflichen Alltag integrieren. 48 % halten die Kooperation für mäßig umsetzbar und weitere 48 % für schwierig umsetzbar. (MW=2.45)

Hinsichtlich der Charakterisierung von interinstitutioneller Kooperation konnten folgende Ergebnisse gewonnen werden: Hinsichtlich der Notwendigkeit der Kooperation gestalten sich die Ergebnisse folgender Weise: 24 % halten die Zusammenarbeit für eindeutig notwendig, 39 % für eher notwendig, 27 % für neutral, 7 % für eher nicht notwendig und 3 % für eindeutig nicht notwendig (MW=2.26).

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 0.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
27a. wichtig/unwichtig	122	1,91	,91	1,00	5,00
27b. unerlässlich/verzichtbar	122	2,50	,91	1,00	5,00
27c. förderlich/hinderlich	122	1,65	,75	1,00	4,00
27d. notwendig/nicht notwendig	122	2,26	1,00	1,00	5,00
27e. pädagogisch wertvoll/wertlos	122	1,68	,88	1,00	5,00
27f. erfolgsversprechend/erfolglos	122	2,02	,88	1,00	5,00
27g. machbar/zeitraubend	122	2,90	1,18	1,00	5,00
27h. arbeitserleichternd/arbeitserschwerend	122	2,66	1,05	1,00	5,00

Abbildung 39: Mittelwerte Kooperation im Alltag Lehrpersonen

Die pädagogische Wertigkeit kooperativer Maßnahmen wurde von 53 % als eindeutig wertvoll, von 30 % als eher wertvoll, von 2 % als eher wertlos und von weiteren 2 % als eindeutig wertlos beschrieben (MW=1.68). 31 % sprechen der Zusammenarbeit eine eindeutig erfolgsversprechende Rolle zu, 42 % halten sie für eher erfolgsversprechend, 22 % für gleichsam erfolgsversprechend und erfolglos, 4 % für eher erfolglos und 1 % für eindeutig erfolglos (MW=2.02). Die Frage, ob die Kooperation machbar oder zeitraubend ist, wurde wie folgt beantwortet: 13 % stimmten für eindeutig machbar, 25 % für eher machbar, 30 % für gleichsam machbar und zeitraubend, 22 % für eher machbar und 10 % für eindeutig zeitraubend (MW=2.90). Dies führt zur Überlegung, ob die interinstitutionelle Zusammenarbeit als arbeitserleichternd oder -erschwerend angesehen wird. 17 % beurteilen sie als eindeutig arbeitserleichternd, 22 % als eher arbeitserleichternd und 41 % als neutral, während 16 % mit eher arbeitserschwerend und 3 % mit eindeutig arbeitserschwerend geantwortet haben. (MW=2.66)

Auch die Lehrpersonen wurden mit einer Auflistung von möglichen Herausforderungen für die Kooperation mit ElementarpädagogInnen konfrontiert. Die Befragten wurden aufgefordert, jene Schwierigkeiten, die im beruflichen Alltag die Zusammenarbeit erschweren, zu markieren. Außerordentlich auffällig scheint hier das Ergebnis bezüglich der Kategorie Zeitmangel – 96 % nannten diesen Faktor als Herausforderung bei der Kooperation im pädagogischen Alltag. Probleme der Anerkennung beziehungsweise fehlende Wertschätzung des eigenen Berufs durch ElementarpädagogInnen spielen nur bei jeweils 7 % eine Rolle. Das Stresspotenzial der Durchführung von kooperativen Aktivitäten wird von 41 % der LehrerInnen als Herausforderung begriffen. 22 % nennen unterschiedliche Bildungsziele des jeweiligen Fachpersonals als Schwierigkeiten bei der Übergangsgestaltung, während 37 % unterschiedliche Formen des Arbeitsverständnisses als Herausforderung ansehen. Die Ablenkung von eigenen pädagogischen Zielen nannten 24 % als Hürde. Dass die Bildungseinrichtungen – Kindergarten und Volksschule – zu groß seien, bemängelten jeweils über 30 % der Lehrpersonen.

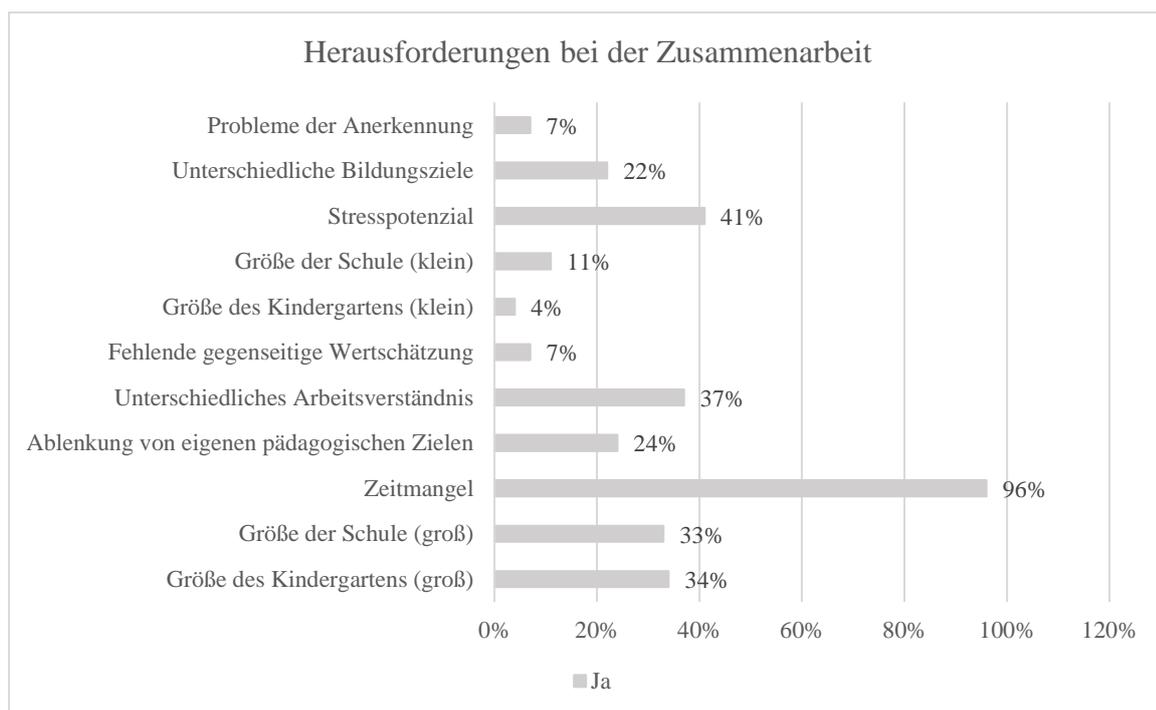


Abbildung 40: Herausforderungen bei der Zusammenarbeit Lehrpersonen

Den befragten Lehrpersonen der Volksschule wurde am Ende des Fragebogens die Möglichkeit geboten, etwaige Anmerkungen oder Fragen schriftlich festzuhalten. Wie auch im Zuge der Datenanalyse der Ergebnisse der ElementarpädagogInnen folgt nun eine Darstellung jener Äußerungen. Die Nummerierung folgt demselben Muster wie bei der zuerst erläuterten Stichprobengruppe. Schlüsselwörter werden hervorgehoben, um Passagen der Anmerkungen,

die als Kernaussage gedeutet werden, zu verdeutlichen. Es folgt eine Darstellung aller Zusatzergebnisse der LehrerInnen.

Fall 6: „**Kindergärten** gehören so wie Schulen **als Bildungsstätten angesehen**. **Kulturell** und demnach **sprachlich** und **religiös** getrennte, bzw. individuelle Einrichtungen **erschweren eine Zusammenarbeit mit öffentlichen Schulen** zwecks mangelnder Deutschkenntnisse und kulturell/religiös unterschiedlicher Erziehungsstile seitens der Elementarpädagogen und Familien/Kinder. Österreichische Werte und die deutsche Sprache werden erst ab der öffentlichen Schule vermittelt. Eine weitere Erschwerung ist: innerhalb der muslimischen Kindergärten wird je nach Herkunftsland getrennt: türkisch-muslimische oder arabisch-muslimische Kindergärten sind inoffiziell präsent. **Nicht einmal unter Kindergärten kann eine Zusammenarbeit auftreten.**“

Fall 16: „Es sollte **keine Freizeitaktivität** sein, sondern irgendwie in die **Arbeitszeit eingerechnet** werden, wenn Kontakte, Gespräche stattfinden!!! Wenn die Vs in der **Übergangszeit noch viel Spielzeit einplant**, gelingt der Schulstart auch recht gut! :-)“

Fall 44: „Eine **Zusammenarbeit** beider Institutionen wäre für die Kinder und für die Schule und somit auch für die Eltern **wichtig**. Von Seiten der **Eltern kam nie eine Bitte** oder ein Ansuchen an die Schule, den Kontakt nahm entweder der Kindergarten oder die Schule auf. Unser großes Problem ist die **Vielzahl der Kindergärten**, mit denen wir kooperieren können oder sollten.“

Fall 50: „Sehr schwierig zu beantworten- jedes Individuum ist doch anders, hat **andere Bedürfnisse**, kann sich leichter oder schwerer integrieren.“

Fall 55: „Wir haben **keinerlei Kooperation** mit Kindergärten, ich **wüsste auch nicht, wann** wir das erledigen sollten. Durch fehlende Unterstützung im VS-Bereich gehen die Nachmittage voll mit Vor- und Nachbereitungen, Kontakten zum Jugendamt usw. drauf. Leider.“

Fall 60: „Ich beneide keine Elementarpädagogin im Kindergarten! Vor allem die herrschende **'Dokumentenwut'** ist im Kindergarten vollkommen fehl am Platz. Lasst doch die Kinder **einfach spielen und sein!**“

Fall 81: „Ich glaube der Übergang Kindergarten - Schule könnte wesentlich stressfreier ablaufen, wenn **Kindergarten und Schule im selben Gebäude** wären. Es sollten nicht alle Kinder gleichzeitig in die erste Klasse kommen, sondern im **Laufe der ersten Klasse**, wenn das Kind bereit ist. Die Kinder wollen in die Schule gehen, sind neugierig und wollen lernen. Aber trotzdem ist der Schritt (meiner Meinung nach der größte in der Schullaufbahn) manchmal momentan zu groß. Wenn die Kinder nun einfach immer wieder eine Klasse besuchen könnten und einfach mitarbeiten mit den Schulkindern, dann wieder zurück in die bekannten Strukturen

des Kindergartens wechseln können, entscheiden sie selber, wann sie bereit sind, komplett in die neue Umgebung zu wechseln und vor allem wesentlich stressfreier. Diese **'Schnupperstunden'** könnten auch schon mit 5 Jahren beginnen. Somit wissen sie schon was auf sie zu kommt und sie würden sich **problemloser eingliedern in die Klassenstruktur.**“

Fall 93: „**Mehrmalige Treffen im Jahr sind mit den vorhandenen Ressourcen nicht machbar. Ein regelmäßiger Austausch einmal jährlich wäre aber durchaus sinnvoll.**“

Fall 101: „In meinen ersten Dienstjahren war ein Kindergarten im Schulgebäude untergebracht. Zu diesem Zeitpunkt gab es auch eine Zusammenarbeit. In den letzten Jahren wurden aber an **vielen anderen Standorten Kindergruppen** errichtet. Seit dieser Zeit gibt es keine Zusammenarbeit mehr.“

Fall 102: „Im Umkreis unserer Schule liegen zirka 50 Kindergärten, Kindergruppen etc. Da es im Elementarbereich so viele unterschiedliche Träger (viele privat!) vorhanden sind, ist eine Bildungspartnerschaft kaum möglich. **Fast jedes Kind aus meiner Klasse kommt aus einem anderen Kindergarten, obwohl alle im selben Bezirk wohnen.**“

4.4.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Hinsichtlich der Umsetzbarkeit von kooperativen Maßnahmen zwischen Kindergarten und Schule konnten keine signifikanten Unterschiede bei der Beantwortung der beiden Stichprobengruppen gefunden werden.

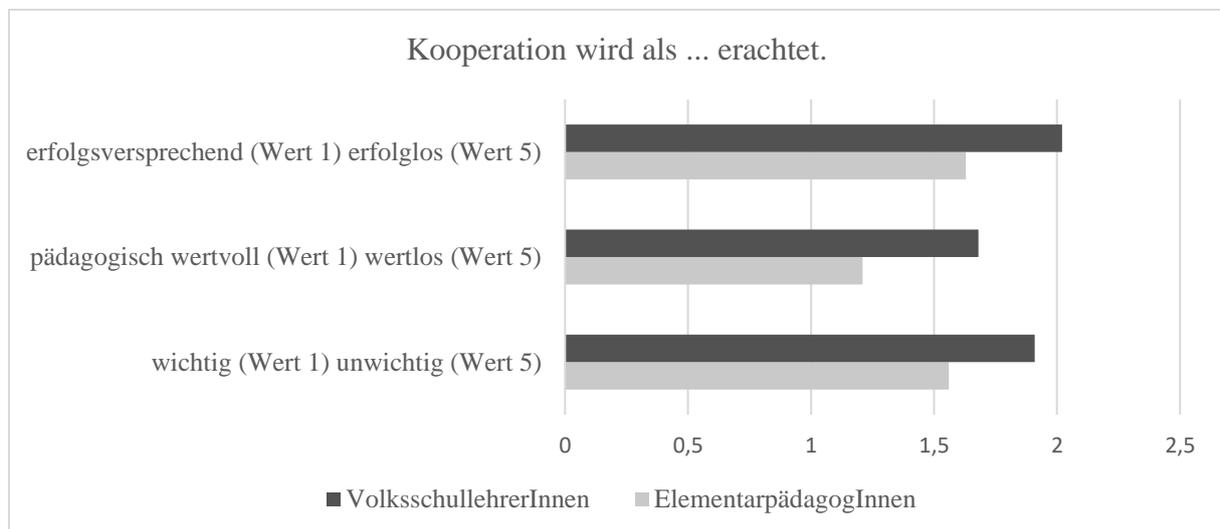


Abbildung 41: Übersicht Mittelwerte Charakterisierung Kooperation

Die Charakterisierung der Zusammenarbeit lieferte hingegen signifikante Ergebnisse. ElementarpädagogInnen empfinden die Zusammenarbeit mit Volksschullehrpersonen tendenziell wichtiger als Lehrpersonen (MW=1.56/MW=1.91). Hinsichtlich der pädagogischen Wertigkeit der Kooperation zeigt sich ein ähnliches Ergebnis. Das befragte Fachpersonal der

elementaren Bildungseinrichtungen erachten kooperative Maßnahmen von Kindergarten und Schule als pädagogisch wertvoller als VolksschullehrerInnen dies tun. (MW=1.21/MW=1.68) Passend zu diesen beiden Ergebnissen, scheint das folgende Resultat: ElementarpädagogInnen sind eher der Meinung, dass die gemeinsame Übergangsgestaltung erfolgsversprechende Ergebnisse erzielen kann, als Lehrpersonen (MW=1.63/MW=2.02).

Gruppenstatistiken

	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
27a. wichtig/unwichtig	Lehrperson	122	1,91	,91	,08
	ElementarpädagogIn	75	1,56	,70	,08
27e. pädagogisch wertvoll/wertlos	Lehrperson	122	1,68	,88	,08
	ElementarpädagogIn	75	1,21	,44	,05
27f. erfolgsversprechend/erfolglos	Lehrperson	122	2,02	,88	,08
	ElementarpädagogIn	75	1,63	,77	,09

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
27a. wichtig/unwichtig	Varianzen sind gleich	1,96	,163	2,85	195,00	,005	,35	,12	,11	,59
	Varianzen sind nicht gleich			3,03	184,98	,003	,35	,12	,12	,58
27e. pädagogisch wertvoll/wertlos	Varianzen sind gleich	36,75	,000	4,25	195,00	,000	,47	,11	,25	,68
	Varianzen sind nicht gleich			4,91	188,72	,000	,47	,10	,28	,65
27f. erfolgsversprechend/erfolglos	Varianzen sind gleich	,26	,611	3,16	195,00	,002	,39	,12	,15	,63
	Varianzen sind nicht gleich			3,27	173,10	,001	,39	,12	,15	,63

Abbildung 42: T-Test Kooperation im Alltag

Hinsichtlich der tatsächlich erlebten Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit von ElementarpädagogInnen und LehrerInnen zeigen sich folgende signifikante Ergebnisse:

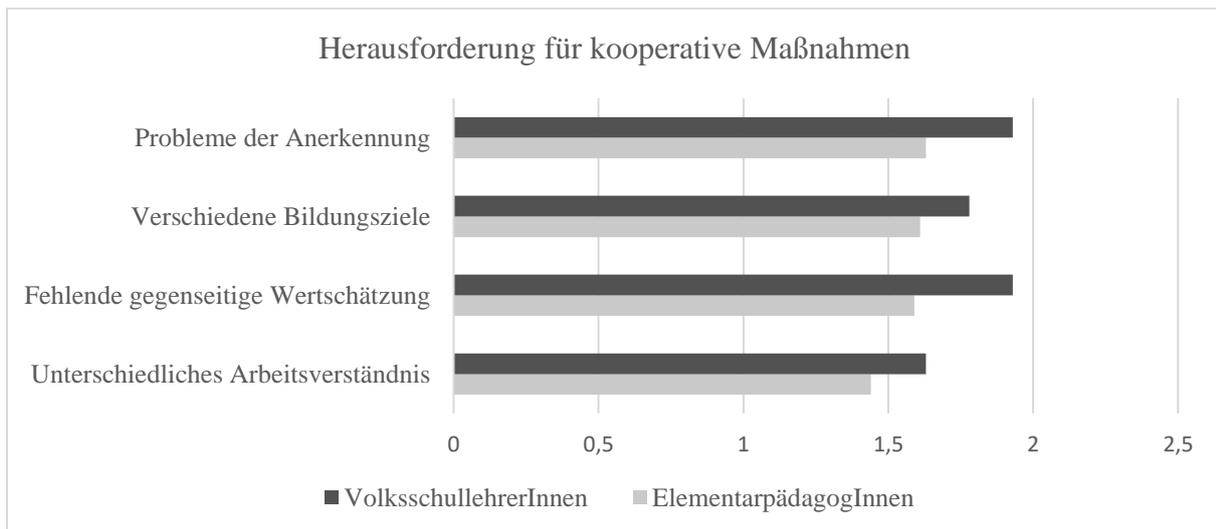


Abbildung 43: Übersicht Mittelwerte Herausforderungen für Kooperation

ElementarpädagogInnen sind eher der Meinung (p=0.009), dass das unterschiedliche Arbeitsverständnis der jeweiligen Berufsgruppen erschwerend für die Kooperation ist (MW=1.44/MW=1.63). Ein weiterer signifikanter Unterschied konnte hinsichtlich der Auffassung unterschiedlicher Bildungsziele gefunden werden (p=0.012)

ElementarpädagogInnen (MW=1.61) sehen diese vermehrt als Herausforderung für die Kooperation als Lehrpersonen (MW=1.78). Auch Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des jeweils anderen Berufs ($p=0.000$; MW=1.63/MW=1.93) und fehlende gegenseitige Wertschätzung der pädagogischen Tätigkeiten ($p=0.000$; MW=1.59/MW=1.93) wird vom Fachpersonal der Kindergärten eher als Problem angesehen als von Volksschullehrpersonen.

Gruppenstatistiken

	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
28e. Unterschiedliches Abreitsverständnis	Lehrperson	122	1,63	,48	,04
	ElementarpädagogIn	75	1,44	,50	,06
28f. Fehlende gegenseitige Wertschätzung	Lehrperson	122	1,93	,25	,02
	ElementarpädagogIn	75	1,59	,50	,06
28j. Verschiedene Bildungsziele	Lehrperson	122	1,78	,42	,04
	ElementarpädagogIn	75	1,61	,49	,06
28k. Probleme der Anerkennung	Lehrperson	121	1,93	,25	,02
	ElementarpädagogIn	75	1,63	,49	,06

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
28e. Unterschiedliches Abreitsverständnis	Varianzen sind gleich	3,02	,084	2,66	195,00	,009	,19	,07	,05	,33
	Varianzen sind nicht gleich			2,64	152,99	,009	,19	,07	,05	,33
28f. Fehlende gegenseitige Wertschätzung	Varianzen sind gleich	192,21	,000	6,53	195,00	,000	,35	,05	,24	,45
	Varianzen sind nicht gleich			5,65	97,22	,000	,35	,06	,23	,47
28j. Verschiedene Bildungsziele	Varianzen sind gleich	20,45	,000	2,53	195,00	,012	,17	,07	,04	,29
	Varianzen sind nicht gleich			2,43	137,75	,016	,17	,07	,03	,30
28k. Probleme der Anerkennung	Varianzen sind gleich	157,81	,000	5,82	194,00	,000	,31	,05	,20	,41
	Varianzen sind nicht gleich			5,07	98,44	,000	,31	,06	,19	,43

Abbildung 44: T-Test Herausforderungen bei der Zusammenarbeit

Im Zuge der Analyse der individuellen Anmerkungen der befragten ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen konnten Kategorien gebildet werden, die die Kernpunkte der Aussagen zusammenfassen.

Kategorie 1: Individualität der Kinder

Sowohl ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen nutzen die Möglichkeit der persönlichen Anmerkungen, um zu verdeutlichen, dass ihrer Empfindung nach auf die Individualität jedes Kindes Rücksicht genommen werden sollte. Einzelpersonen beider Berufsgruppen weisen darauf hin, dass jede Schülerin und jeder Schüle beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule andere Bedürfnisse entwickelt und das Ausmaß der Belastung jener Phase stark variiert.

Kategorie 2: Einzugsgebiete

Einen weiteren Schwerpunkt der individuellen Anmerkungen beider Gruppen bildet das Thema Einzugsgebiete. ElementarpädagogInnen äußern die Herausforderung, dass „ihre“ Vorschulkinder in viele verschiedene Schulen wechseln und so aufgrund der breiten Anzahl eine intensive Kooperation mit diesen erschwert wird. Auch Lehrpersonen merkten die hohe Anzahl an Kindergärten und Kinderbetreuungsgruppen an, welche die Zusammenarbeit

erschweren würden. Eine Lehrperson verweist auf die Vorteile von Bildungscampus, welche Kindergarten und Volksschule in einem Gebäude vereinen und so kooperative Aktivitäten einfacher machen.

Kategorie 3: Unterschiedliche Schwerpunkte der Bildungseinrichtungen

Bei beiden Berufsgruppen standen hier kulturell beziehungsweise religiös geprägte Bildungseinrichtungen – vor allem Kindergärten – im Vordergrund. Aufgrund der vielfältigen Schwerpunkte der Institutionen sei es schwer, eine intensive Zusammenarbeit herzustellen und gemeinsame Bildungsziele und -aufgaben zu finden.

Kategorie 4: Wertschätzung beider Berufe

Auf Seiten der ElementarpädagogInnen wurde der Wunsch nach Wertschätzung und Anerkennung des Berufes durch Lehrpersonen geäußert. Eine Lehrperson postulierte klar, dass Kindergärten als gleichwertige Bildungsstätten angesehen werden sollten und denselben Stellenwert wie Schulen haben sollten.

Kategorie 5: Ressourcenmangel

Das Fachpersonal der elementaren und primären Bildungseinrichtungen verdeutlichte im Zuge der persönlichen Anmerkungen den Mangel an personellen und zeitlichen Ressourcen, welcher die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule erschweren würde.

Kategorie 6: Der Übertritt als neues Lebenskapitel

Eine elementarpädagogische Fachkraft nannte den Übergang von einer Bildungseinrichtung in die nächste als Möglichkeit für Kinder, alte Rollen und Zuschreibungen hinter sich zu lassen und neu anfangen zu können.

Kategorie 7: Gemeinsame Gestaltung als positive Maßnahme

ElementarpädagogInnen äußerten ihren Wunsch nach Kooperation zugunsten der Übergangsgestaltung und vor allem zum Vorteil der betroffenen Kinder.

4.5 Überprüfung der Hypothesen

Im Zuge dieses Kapitels werden die zuvor aufgestellten Hypothesen, welche auf Grundlage ausgewählter Fachliteratur entwickelt wurden, überprüft. Hierfür werden unterschiedliche Analysestrategien angewandt. Bei einigen Hypothesen sind die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung ausreichend und aussagekräftig, teilweise wurde für die Überprüfung auf Kreuztabellen und T-Tests zurückgegriffen. In Verbindung mit einer Kreuztabelle, wird mittels des Chi-Quadrat Tests überprüft, ob Zusammenhänge zwischen Variablen eine aussagekräftige Signifikanz aufweisen. Die Prozentangaben, welche im Zuge einer Kreuztabelle aufgezeigt werden, sagen noch nichts darüber aus, ob es sich in der Gegenüberstellung der Variablen um

signifikante Unterschiede handelt. Dies wird ausschließlich mittels des Chi-Quadrat Tests ermittelt. Auch hier gelten dieselben Signifikanzwerte, welche bereits im Zuge der Auswertung in Hinblick auf den T-Test erläutert wurden. Beträgt der Signifikanzwert $p < 0.05$ ist die Wahrscheinlichkeit eines signifikanten Unterschiedes von über 95 % anzunehmen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt also bei 5 %. (Ebermann 2010)

4.1.1 Hypothese 1

H₁: Die institutionelle Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule ist an den unterschiedlichen Standorten different organisiert. Das Ausmaß und die Gestaltung der Zusammenarbeit der einzelnen Netzwerke weisen unterschiedliche Merkmale auf.

Um die Organisationsstruktur der Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen in den einzelnen Bezirken näher zu beleuchten, wurden einzelne Fragen zu einem Themenkomplex zusammengefasst. Folgende Abschnitte wurden hierfür als adäquat erachtet:

16. Kennen Sie die ElementarpädagogInnen jener Einrichtungen persönlich?

20a. Der Kindergarten und die Volksschule sind zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume.

20b. Ziele und Aktivitäten beider Institutionen können aufeinander abgestimmt werden.

20e. Durch die Zusammenarbeit des Kindergartens und der Volksschule kann der Übergang unterstützt und erleichtert werden.

20f. Die gleichseitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule während des Übergangs ist förderlich für das Kind.

20g. Der Kindergarten soll sich an den Strukturen der Schule orientieren.

20h. Die Schuleingangsphase soll kindergartenähnlich organisiert werden.

22a. Es finden regelmäßige Treffen statt.

22b. Es werden Themen wie individueller Förderbedarf bestimmter Kinder und Fragen zur Integration gemeinsam besprochen.

22c. Informationen über eigene pädagogische Ansätze und Schwerpunkte werden miteinander geteilt.

22d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.

22e. Die Klassenzusammensetzung wird gemeinsam mit den ElementarpädagogInnen entwickelt.

22f. Schulkinder besuchen mit Lehrpersonen den Kindergarten.

22g. Kindergartenkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.

22h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.

22i. Lehrpersonen besuchen den Kindergarten und stellen sich vor.

22j. Es finden gemeinsame Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen und KindergartenpädagogInnen statt.

Auf den ersten Blick konnten Unterschiede hinsichtlich der Übergangsgestaltung in den Einrichtungen der einzelnen Bezirke festgestellt werden. Dieser Eindruck wurde jedoch mittels der Berechnung des Chi-Quadrat Tests widerlegt. Der Signifikanzwert der meisten Testungen lag über 0.05. Lediglich bei den Antworten auf Frage 22h. zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Strukturen der einzelnen Bezirke ($p=0.009$). Die Darstellung der

Kreuztabelle stellt einen Ausschnitt der Gesamtgrafik dar und dient der Veranschaulichung der Auswertung. Die Kreuztabelle verdeutlicht die Verteilung der Antworten auf die Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen der einzelnen Bezirke (in diesem Fall sind nur die Antworttendenzen der pädagogischen Fachkräfte des 1.-12. Wiener Bezirkes ersichtlich). Betrachtet man die Datenanalyse des Chi-Quadrat Tests so sind die Werte in der Spalte „Asymp. Sig. (2-seitig)“ von besonderer Bedeutung. Hier wird der Signifikanzwert der Ergebnisse aufgezeigt. Hinsichtlich der Hypothese 1 kann also gesagt werden, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule an den einzelnen Standorten different organisiert ist, jedoch nur ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Bildung von Partnerschaften von Schul- und Kindergartenkindern besteht.

22h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet. * 8. In welchem Bezirk befindet sich die Volksschule, an der Sie arbeiten? [Anzahl, Zeile %, Spalte %, Gesamt %].

22h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.	8. In welchem Bezirk befindet sich die Volksschule,											
	Innere Stadt	Leopoldstadt	Landstraße	Wieden	Margareten	Mariahilf	Neubau	Josefstadt	Alsergrund	Favoriten	Simmering	Meidling
stimme zu	,00 ,00% ,00%	1,00 6,25% 4,00%	1,00 6,25% 4,17%	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	2,00 12,50% 28,57%	6,00 37,50% 31,58%	,00 ,00% ,00%	2,00 12,50% 10,53%
stimme teilweise zu	,00 ,00% ,00%	1,00 3,57% 4,00%	,00 ,00% ,00%	,00 ,00% ,00%	1,00 3,57% 20,00%	1,00 3,57% 25,00%	,00 ,00% ,00%	2,00 7,14% 66,67%	3,00 10,71% 42,86%	3,00 10,71% 15,79%	2,00 7,14% 11,11%	6,00 21,43% 31,58%
stimme nicht zu	5,00 4,24% 83,33% 2,58%	18,00 15,25% 72,00% 9,28%	18,00 15,25% 75,00% 9,28%	7,00 5,93% 87,50% 3,61%	3,00 2,54% 60,00% 1,55%	2,00 1,69% 50,00% 1,03%	2,00 1,69% 100,00% 1,03%	1,00 ,85% 33,33% ,52%	2,00 1,69% 28,57% 1,03%	8,00 6,78% 42,11% 4,12%	13,00 11,02% 72,22% 6,70%	9,00 7,63% 47,37% 4,64%
kann ich nicht beurteilen	1,00 3,13% 16,67% ,52%	5,00 15,63% 20,00% 2,58%	5,00 15,63% 20,83% 2,58%	1,00 3,13% 12,50% ,52%	1,00 3,13% 20,00% ,52%	1,00 3,13% 25,00% ,52%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 6,25% 10,53% 1,03%	3,00 9,38% 16,67% 1,55%	2,00 6,25% 10,53% 1,03%
Gesamt	6,00 3,09% 100,00%	25,00 12,89% 100,00%	24,00 12,37% 100,00%	8,00 4,12% 100,00%	5,00 2,58% 100,00%	4,00 2,06% 100,00%	2,00 1,03% 100,00%	3,00 1,55% 100,00%	7,00 3,61% 100,00%	19,00 9,79% 100,00%	18,00 9,28% 100,00%	19,00 9,79% 100,00%

Chi-Quadrat Tests.

Statistik	Wert	df	Asymp. Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	92,41	63	,009
Likelihood-Quotient	92,56	63	,009
Zusammenhangstest linear-mit-linear	,39	1	,530
N der gültigen Fälle	194		

Abbildung 45: Kreuztabelle / Chi-Quadrat Test Bezirke

4.1.2 Hypothese 2

H₂: ElementarpädagogInnen schätzen die gesellschaftliche Stellung ihres Berufes geringer ein als Lehrpersonen die gesellschaftliche Stellung des Lehrberufes beurteilen.

Um die vorliegende Hypothese zu überprüfen, werden die Mittelwerte der Antworten auf die Fragen 17a. für ElementarpädagogInnen und 17b. für Volksschullehrpersonen verglichen.

Gültige Fälle = 76; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
17a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	75	1,39	,49	1,00	2,00

Abbildung 46: Mittelwerte gesellschaftliche Stellung ElementarpädagogInnen

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 0.

Variable	N	Mittelwert	Std. Abw	Minimum	Maximum
17b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	122	1,84	,48	1,00	3,00

Abbildung 47: Mittelwerte gesellschaftliche Stellung Lehrpersonen

Die durchgeführten Tests zeigen, dass ElementarpädagogInnen die gesellschaftliche Stellung ihres Berufes im Zuge der ELÜKS-Erhebung geringer einschätzen (MW=1.39), als LehrerInnen ihre eigene gesellschaftliche Stellung beurteilen (MW=1.84).

4.1.3 Hypothese 3

H_3 : *Lehrpersonen der Volksschule schätzen die gesellschaftliche Stellung ihres Berufes höher als die gesellschaftliche Stellung der ElementarpädagogInnen ein.*

Um Hypothese 3 zu prüfen, wurde ein T-Test mit einer Stichprobe durchgeführt. Hierfür wurden die Mittelwerte der Antworten auf die Fragen „Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen/VolksschullehrerInnen ein?“ verglichen.

Statistik bei einer Stichprobe					
	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	
17a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	122	1,58	,56	,05	
17b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	122	1,84	,48	,04	

Test bei einer Stichprobe						
	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
					Testwert = 1,000000	
17a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	11,52	121	,000	,58	,48	,68
17b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	19,37	121	,000	,84	,76	,93

Abbildung 48: T-Test gesellschaftliche Stellung aus Sicht der Lehrpersonen

Betrachtet man die Mittelwerte, so wird ersichtlich, dass Lehrpersonen den gesellschaftlichen Status von ElementarpädagogInnen tendenziell geringer beurteilen als jene gesellschaftliche Anerkennung, die ihnen selbst aufgrund ihres Berufes entgegengebracht wird. Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse der Analyse bestätigt. Die Auswertungstabelle zeigt einen Signifikanzwert von $p=0.000$. Das bedeutet, dass der Unterschied der gesellschaftlichen Wertschätzung der einzelnen Berufe aus Sicht der Lehrpersonen signifikant ist. Hypothese 3, welche besagt, dass Lehrpersonen ihre gesellschaftliche Stellung höher einschätzen als jene der ElementarpädagogInnen, bleibt somit aufrechterhalten.

4.1.4 Hypothese 4

H_4 : *ElementarpädagogInnen beurteilen die Wertschätzung ihres Berufes durch Lehrpersonen geringer als Lehrpersonen die Wertschätzung ihres Berufes durch ElementarpädagogInnen.*

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden eine Kreuztabelle und der Chi-Quadrat Test durchgeführt. Die Analyse zeigt einen Signifikanzwert von $p=0.000$ welcher einen

signifikanten Unterschied hinsichtlich der Wahrnehmung der Wertschätzung des eigenen Berufs durch die jeweils andere Berufsgruppe signalisiert.

Zusammenfassung.

	Fälle					
	Gültig		Fehlende Werte		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihrer Tätigkeit durch die jeweils andere Berufsgruppe? * BERUF	195	99,0%	2	1,0%	197	100,0%

17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihrer Tätigkeit durch die jeweils andere Berufsgruppe? * BERUF [Anzahl, Zeile %, Spalte %, Gesamt %].

17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihrer Tätigkeit durch die jeweils andere Berufsgruppe?	BERUF		Gesamt
	Lehrperson	ElementarpädagogIn	
niedrige Anerkennung	8,00 40,00% 6,61% 4,10%	12,00 60,00% 16,22% 6,15%	20,00 100,00% 10,26% 10,26%
mäßige Anerkennung	56,00 53,85% 46,28% 28,72%	48,00 46,15% 64,86% 24,62%	104,00 100,00% 53,33% 53,33%
hohe Anerkennung	57,00 80,28% 47,11% 29,23%	14,00 19,72% 18,92% 7,18%	71,00 100,00% 36,41% 36,41%
Gesamt	121,00 62,05% 100,00% 62,05%	74,00 37,95% 100,00% 37,95%	195,00 100,00% 100,00% 100,00%

Chi-Quadrat Tests.

Statistik	Wert	df	Asymp. Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	17,12	2	,000
Likelihood-Quotient	17,91	2	,000
Zusammenhangstest linear-mit-linear	16,38	1	,000
N der gültigen Fälle	195		

Abbildung 49: Kreuztabelle / Chi-Quadrat Test Wertschätzung des Berufs

Um zu erörtern, welche der beiden Stichprobengruppen ihre Anerkennung durch die KollegInnen der anderen Bildungseinrichtung geringer einschätzen werden nun auch noch die Mittelwerte der Antworten beider ProbandInnengruppen verglichen.

Gültige Fälle = 75; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung des Berufs als ElementarpädagogIn durch Lehrpersonen?	74	2,03	,60	1,00	3,00

Abbildung 50: Mittelwert Wertschätzung durch Lehrpersonen ElementarpädagogInnen

Gültige Fälle = 122; Fälle mit fehlenden Werten = 1.

Variable	N	Mittelwert	Std Abw	Minimum	Maximum
17c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung Ihres Berufs als Lehrperson durch ElementarpädagogInnen?	121	2,40	,61	1,00	3,00

Abbildung 51: Mittelwert Wertschätzung durch ElementarpädagogInnen Lehrpersonen

Die Mittelwerte verdeutlichen, dass ElementarpädagogInnen die Wertschätzung ihres Berufes durch Lehrpersonen tendenziell geringer einschätzen (MW=2.03) als LehrerInnen die Anerkennung des Lehrberufs durch ElementarpädagogInnen einstufen (MW=2.40). Die Signifikanz dieses Ergebnisses wurde bereits mit Hilfe der Kreuztabelle beziehungsweise des Chi-Quadrat Tests bestätigt. Die Hypothese kann somit bestätigt werden.

4.1.5 Hypothese 5

H_5 : *Das Ausmaß der stattfindenden Kooperationsmaßnahmen unterscheidet sich sowohl innerhalb einer Berufsgruppe als auch im Vergleich der beiden Erhebungsgruppen.*

Um die Überprüfung dieser Hypothese zu ermöglichen, wurde eine neue Variable gebildet. Diese ergab sich aus der Anzahl der angegebenen Kooperationsmaßnahmen aller TeilnehmerInnen. Die Werte der Variable wurden wie folgt vergeben: Jeder angegebene Wert entspricht zugleich der durchgeführten Anzahl an kollektiven Aktivitäten zwischen Kindergarten und Schule (1 = eine Kooperationsmaßnahme, 2 = zwei Kooperationsmaßnahmen, ..., 9 = neun Kooperationsmaßnahmen, 0 = keine Kooperation). Zuerst werden die Ergebnisse innerhalb der jeweiligen Stichprobengruppen separiert betrachtet.

Gruppenstatistiken		BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie hoch ist die Anzahl der differnten durchgeführten Kooperationsmaßnahmen?	Lehrperson		122	1,89	1,67	,15
	ElementarpädagogIn		75	1,24	1,33	,15

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie hoch ist die Anzahl der differnten durchgeführten Kooperationsmaßnahmen?	Varianzen sind gleich	5,38	,021	2,87	195,00	,005	,65	,23	,20	1,10
	Varianzen sind nicht gleich			3,03	182,00	,003	,65	,22	,23	1,08

Abbildung 52: T-Test Anzahl der Kooperationsmaßnahmen

Der Mittelwert der Anzahl der von ElementarpädagogInnen durchgeführten Kooperationsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit LehrerInnen der Volksschule beträgt $MW=1.24$. Rundet man dieses Ergebnis, so bedeutet dies, dass KindergartenpädagogInnen durchschnittlich eine kooperative Aktivität durchführen. Die Anzahl der wenigsten stattfindenden Maßnahmen von ElementarpädagogInnen beträgt null, während die höchste Anzahl an Formen der Zusammenarbeit sechs ist. Die Auswertung der Antworten der Lehrpersonen zeigt einen Mittelwert von $MW=1.89$. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen tendenziell zwei Kooperationsstrategien zur Übergangsgestaltung anwenden. Bei dieser Stichprobe wurde von TeilnehmerInnen – wie auch bei den ElementarpädagogInnen – teilweise angegeben, dass keinerlei kooperative Maßnahmen gesetzt werden. Die höchste Anzahl an Vernetzungsstrategien lautet acht. Vergleicht man nun dieses Ergebnis, so wird ersichtlich, dass Lehrpersonen signifikant die Durchführung mehrere Kooperationsstrategien nennen als ElementarpädagogInnen ($p=0.005$). Hypothese 5 wird somit bestätigt.

4.1.6 Hypothese 6

H_6 : *Es wird davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen dem Empfinden der pädagogischen Fachkräfte, ob die Zusammenarbeit einfach, mäßig oder schwierig umzusetzen ist und dem Ausmaß der durchgeführten Kooperationsmaßnahmen.*

Um den Zusammenhang zwischen dem Empfinden des pädagogischen Personals hinsichtlich der Umsetzbarkeit von Kooperationsmaßnahmen und der Anzahl der durchgeführten Formen von Zusammenarbeit zu überprüfen, wurden in einem ersten Schritt eine Kreuztabelle beziehungsweise ein Chi-Quadrat Test erstellt.

26. Die Zusammenarbeit von E. und L. lässt sich im beruflichen Alltag ... umsetzen. * Wie hoch ist die Anzahl der differnten durchgeführten Kooperationsmaßnahmen? [Anzahl, Zeile %, Spalte %, Gesamt %].

26. Die Zusammenarbeit von E. und L. lässt sich im beruflichen Alltag ... umsetzen.	Wie hoch ist die Anzahl der differnten durchgeführten Kooperationsmaßnahmen?									Gesamt
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
einfach	1,00 12,50% 2,56% ,51%	1,00 12,50% 1,16% ,51%	2,00 25,00% 7,41% 1,02%	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 37,50% 25,00% 1,52%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 12,50% 100,00% ,51%	8,00 100,00% 4,06% 4,06%
mäßig	15,00 17,44% 38,46% 7,61%	35,00 40,70% 40,70% 17,77%	11,00 12,79% 40,74% 5,58%	5,00 17,44% 75,00% 7,61%	3,00 3,49% 25,00% 1,52%	4,00 4,65% 66,67% 2,03%	1,00 1,16% 25,00% ,51%	2,00 2,33% 100,00% 1,02%	,00 ,00% ,00% ,00%	86,00 100,00% 43,65% 43,65%
schwierig	23,00 22,33% 58,97% 11,68%	50,00 48,54% 58,14% 25,38%	14,00 13,59% 51,85% 7,11%	5,00 4,85% 25,00% 2,54%	6,00 5,83% 50,00% 3,05%	2,00 1,94% 33,33% 1,02%	3,00 2,91% 75,00% 1,52%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	103,00 100,00% 52,28% 52,28%
Gesamt	39,00 19,80% 100,00% 19,80%	86,00 43,65% 100,00% 43,65%	27,00 13,71% 100,00% 13,71%	20,00 10,15% 100,00% 10,15%	12,00 6,09% 100,00% 6,09%	6,00 3,05% 100,00% 3,05%	4,00 2,03% 100,00% 2,03%	2,00 1,02% 100,00% 1,02%	1,00 ,51% 100,00% ,51%	197,00 100,00% 100,00% 100,00%

Chi-Quadrat Tests.

Statistik	Wert	df	Asymp. Sig. (2-seitig)
Pearson Chi-Quadrat	54,65	16	,000
Likelihood-Quotient	32,92	16	,008
Zusammenhangstest linear-mit-linear	8,07	1	,004
N der gültigen Fälle	197		

Abbildung 53: Kreuztabelle / T-Test Umsetzbarkeit und Anzahl der Maßnahmen

Der asymptotische Signifikanzwert des Chi-Quadrat Tests zeigt, dass ein Zusammenhang besteht. Somit bleibt Hypothese 6 aufrechterhalten

4.1.7 Hypothese 7

H_7 : *Sowohl ElementarpädagogInnen als auch Volksschullehrpersonen nennen Zeitmangel als eine Herausforderung bei der Umsetzung von Kooperation.*

Diese Hypothese konnte bereits im Zuge der Darstellung der deskriptiven Ergebnisse bestätigt werden. Zur erneuten Veranschaulichung folgt nun die Auswertung der Daten mittels eines T-Tests.

Gruppenstatistiken					
	BERUF	N	Mittelwert	Std. Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
28c. Zeitmangel	Lehrperson	122	1,04	,20	,02
	ElementarpädagogIn	75	1,07	,25	,03

Test bei unabhängigen Stichproben		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stdfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
28c. Zeitmangel	Varianzen sind gleich	2,52	,114	-,79	195,00	,428	-,03	,03	-,09	,04
	Varianzen sind nicht gleich			-,75	130,32	,453	-,03	,03	-,09	,04

Abbildung 54: T-Test Zeitmangel

Die Wertevergabe der Antworten auf die Frage, ob Zeitmangel als Herausforderung für die interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen angesehen wird, gliedert sich wie folgt: 1 für „ja“ und 2 für „nein“. Die Mittelwerte verdeutlichen (MW=1.07/MW=1.04), dass beide Berufsgruppen fehlende zeitliche Ressourcen als Hürde für die vernetzende Kooperation ansehen. Der T-Test veranschaulicht, dass hier kein signifikanter Unterschied in der Beantwortung der beiden Stichprobengruppen besteht. Dies bedeutet, dass Zeitmangel von beiden Gruppierungen gleichermaßen als Herausforderung angesehen wird. Hypothese 7 kann somit bestätigt werden.

4.1.8 Hypothese 8

H₈: *ElementarpädagogInnen nennen Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des eigenen Berufes auf Seiten der Lehrpersonen als Erschwernis bei der Zusammenarbeit.*

Bei Analyse der gewonnenen Daten wird deutlich, dass eine Herausforderung bei der Durchführung von kooperativen Maßnahmen die Wahrnehmung der fehlenden Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des Berufs von ElementarpädagogInnen darstellt.

28k. Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des jeweiligen Berufs

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	1	28	37,33	37,33	37,33
nein	2	47	62,67	62,67	100,00
Gesamt		75	100,0	100,0	

28k. Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des jeweiligen Berufs

N	Gültig	75
	Fehlende Werte	0
Mittelwert		1,63
Std Abw		,49
Minimum		1,00
Maximum		2,00

Abbildung 55: Häufigkeit Probleme der Anerkennung ElementarpädagogInnen

Mit einem Prozentsatz von 37.33 % handelt es sich hierbei jedoch nicht um die am häufigsten genannte Herausforderung aus Sicht von ElementarpädagogInnen. Dennoch kann die Hypothese bestätigt werden.

4.1.9 Hypothese 9

H₉: *Lehrpersonen der Volksschule nennen das unterschiedliche Arbeitsverständnis und verschiedene Bildungsziele als Hindernis von intensiver Kooperation.*

Mittels einer Häufigkeitsanalyse konnte überprüft werden, inwiefern ein unterschiedliches Arbeitsverständnis und verschiedene Bildungsziele von Lehrpersonen als Herausforderung bei der kooperativen Übergangsgestaltung gesehen wird.

28e. Unterschiedliches Arbeitsverständnis

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	1	45	36,89	36,89	36,89
nein	2	77	63,11	63,11	100,00
<i>Gesamt</i>		122	100,0	100,0	

28e. Unterschiedliches Arbeitsverständnis

<i>N</i>	<i>Gültig</i>	122
	<i>Fehlende Werte</i>	0
<i>Mittelwert</i>		1,63
<i>Std Abw</i>		,48
<i>Minimum</i>		1,00
<i>Maximum</i>		2,00

28j. Verschiedene Bildungsziele

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja	1	27	22,13	22,13	22,13
nein	2	95	77,87	77,87	100,00
<i>Gesamt</i>		122	100,0	100,0	

28j. Verschiedene Bildungsziele

<i>N</i>	<i>Gültig</i>	122
	<i>Fehlende Werte</i>	0
<i>Mittelwert</i>		1,78
<i>Std Abw</i>		,42
<i>Minimum</i>		1,00
<i>Maximum</i>		2,00

Abbildung 56: Häufigkeit Anerkennung, Bildungsziele Lehrpersonen

Mit 36.89 % beziehungsweise 22.13 % sind die Antwortmöglichkeiten „Unterschiedliches Arbeitsverständnis von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen“ und „Verschiedene Bildungsziele von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen“ hinsichtlich einer Rangordnung dennoch erst nach den Faktoren „Zeitmangel“, „Stresspotenzial“ und „Einzugsgebiet“

einzuordnen. Vor dem Hintergrund der Formulierung der Hypothese, welche lediglich die Nennung jener Herausforderungen postuliert, jedoch nichts über deren Stellenwert aussagt, kann diese dennoch bestätigt werden.

Im Zuge dieses Kapitels wurde versucht, die gewonnen Daten der beiden Erhebungen aufzuschlüsseln, in einem ersten Schritt zu analysieren und die Hypothesen im Rahmen dieser Studie hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit zu prüfen. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Interpretation der Ergebnisse. Es werden erste Schlüsse gezogen und die Auswertung der Daten mittels der ausgewählten Fachliteratur, welche eingangs vorgestellt wurde, angereichert.

5 Interpretation der ELÜKS Ergebnisse

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Interpretation der bereits präsentierten Ergebnisse, welche im Zuge der ELÜKS-Studie gewonnen wurden. Um die Transparenz und Verständlichkeit der Darstellungen zu gewährleisten, wird die Interpretation anhand der inhaltlichen Schwerpunkte gegliedert.

5.1 Schwerpunkt 3 – Kinder am Übergang

Im Zuge der Analyse der Fragen des dritten inhaltlichen Schwerpunktes, welcher sich mit Anpassungsstrategien und Entwicklungsaufgaben der Kinder und dem Belastungspotenzial des Übergangs beschäftigt, konnte ein signifikanter Unterschied ($p=0.000$) zwischen den Beantwortungen der ElementarpädagogInnen und der Lehrpersonen hinsichtlich der Aufmerksamkeitsdauer der Kinder vermerkt werden. Während das pädagogische Fachpersonal des Kindergartens diese als eher hoch beziehungsweise neutral beschreibt ($MW=2.57$), schätzen Lehrpersonen die Aufmerksamkeitsdauer der Kinder als eher niedrig ein ($MW=3.69$). Vor dem Hintergrund der recherchierten Fachliteratur scheint dies nicht verwunderlich. Aufgrund der unterschiedlichen formalen und inhaltlichen Kontexte, in welche die jeweiligen Bildungseinrichtungen gebettet sind, kann versucht werden, dieses Ergebnis zu erklären. Wie Leut et al. (2010, 9) erläutern, lassen sich bezüglich der Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Kindergärten und Volksschulen eindeutige Unterschiede erkennen. Während Lernprozesse im Kindergarten implizit, ganzheitlich und spielerisch angeregt werden, steht in der Volksschule die explizite Wissenstradierung im Vordergrund. Durch die unterschiedlichen didaktischen Vorgehensweisen werden die Kinder auch auf verschiedene Weise zu aktiven Handlungen und Lernprozessen animiert. Dies könnte möglicherweise eine Erklärung für die different empfundene Aufmerksamkeitsdauer sein.

Auch hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben können signifikante Unterschiede vermerkt werden. Besonders spannend scheinen hier die differenten Antworttendenzen. Während ElementarpädagogInnen den Verlust bestehender Beziehungen ($p=0.001$), die Transformation von eigenen Rollenerwartungen ($p=0.022$) und die Integration zweier Lebensbereiche ($p=0.003$) eher als Entwicklungsaufgabe ansehen als Lehrpersonen, empfinden diese die Knüpfung neuer Kontakte ($p=0.003$) und den Aufbau neuer Beziehungen ($p=0.001$) als Herausforderungen für die betroffenen Kinder. Dies spiegelt stark den Verantwortungs- und Handlungsbereich der jeweiligen Berufsgruppe wieder. Der Verlust vorhandener Beziehungen inkludiert möglicherweise auch die Verbindung der ElementarpädagogInnen mit den Kindern. Da die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens unmittelbar selbst von dieser

Entwicklungsaufgabe betroffen sind, messen sie dieser möglicherweise einen höheren Stellenwert bei als Lehrpersonen. Auch die Integration zweier Lebensbereiche, in diesem Fall Kindergarten und Schule, wird eher von ElementarpädagogInnen als Entwicklungsaufgabe genannt als von Volksschullehrpersonen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass ElementarpädagogInnen die Kinder sozusagen von einer Lebenswelt in die nächste übergeben und so die Wichtigkeit beziehungsweise Relevanz des zuvor existenten und gegenwärtigen Lebensbereichs und den damit verbundenen Rollenerwartungen und -anforderungen als mindestens gleichwertig wie die neue Lebensphase angesehen wird. Lehrpersonen, die zwangsläufig weniger Kontakt und Verbindung zum Kindergartenalltag der Vorschulkinder haben, messen diesem Lebensabschnitt der Kinder eventuell weniger Präsenz bei als den neuen Gegebenheiten. Die Lehrkräfte sehen vielmehr die Knüpfung neuer Kontakte ($p=0.003$) und den Aufbau neuer Beziehungen ($p=0.001$) als Entwicklungsaufgaben der Kinder während des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. Auch der Erwerb neuer Kompetenzen ($p=0.000$), die Erprobung neuer Handlungsstrukturen ($p=0.020$) und die Erfahrung neuer Strukturen ($p=0.001$) werden tendenziell eher von Lehrpersonen als Entwicklungsaufgaben angesehen als von ElementarpädagogInnen. Dies impliziert, dass Entwicklungsaufgaben, die im eigenen Aufgabenbereich und Berufsfeld stattfinden beziehungsweise diese betreffen, eher wahrgenommen und als vordergründig erachtet werden, als Entwicklungsaufgaben, welche sich im Handlungsfeld der jeweils anderen Berufsgruppe befinden. Der Fokus auf den institutionellen Lebensbereich der Kinder, der mit der eigenen pädagogischen Berufsbezeichnung verbunden ist, könnte auf eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben von interinstitutioneller Zusammenarbeit sein. Möglicherweise sind pädagogische Fachkräfte verschlossen gegenüber Aufgaben, Belastungen und Förderpotenziale, die außerhalb ihres Handlungsbereiches liegen und schöpfen dadurch nicht das gesamte Potenzial ihrer Tätigkeiten mit besonderem Augenmerk auf kooperativen Aktivitäten aus. Dies würde den Ansatz von Carle et al. (2009, 3) bestätigen, welcher die Auffassung beinhaltet, dass die Zusammenarbeit verschiedener Instanzen und Institutionen „unschätzbare Potenziale“ birgt.

5.2 Schwerpunkt 4 – Anerkennung und gesellschaftlicher Status

Schwerpunkt 4 umfasst Fragen über Anerkennung und Status beider pädagogischer Berufe. Ein signifikanter Unterschied ($p=0.013$) konnte hier hinsichtlich des gesellschaftlichen Status der beiden Berufsgruppen gefunden werden. Auffällig ist, dass sowohl ElementarpädagogInnen, als auch Volksschullehrpersonen ihren eigenen gesellschaftlichen Status geringer einschätzen, als dies die jeweils andere Gruppe macht. Dies bedeutet, dass das Selbstbild, welches die

pädagogischen Fachkräfte von sich haben, im Vergleich zu dem Fremdbild, das andere PädagogInnen von dieser Profession entwickeln, eher negativ behaftet ist. Besonders spannend ist die Wahrnehmung der Wertschätzung des eigenen pädagogischen Berufes durch die jeweils andere Berufsgruppe. ElementarpädagogInnen beurteilen die Wertschätzung ihrer Profession durch LehrerInnen signifikant schlechter ($p=0.000$) als Lehrpersonen die Wertschätzung, die ihnen von ElementarpädagogInnen entgegengebracht wird. Jedoch zeigt die Auswertung der Frage, welchen Stellenwert die PädagogInnen der jeweils anderen Berufsgruppe beimessen, dass hier kein signifikanter Unterschied gefunden werden kann. Dies bedeutet, dass die Wertschätzung, die ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen dem jeweils anderen pädagogischen Personal zuschreiben, ausgeglichen ist – beide erachten den Beruf im Vergleich zu ihren eigenen pädagogischen Handlungsaufgaben als gleichwertig. Hierbei stellt sich die Frage, wodurch das verschobene Selbstbild der eigenen Berufsgruppe verursacht wird. Welche Rahmenbedingungen führen dazu, dass ElementarpädagogInnen die Wertschätzung ihrer Profession signifikant schlechter einschätzen, als dies tatsächlich der Fall ist? Warum ist dies bei Lehrpersonen nicht der Fall? Bei Gegenüberstellung der Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur konnten mögliche Gründe dafür gefunden werden. Rauschenbach (1992, 409) weist explizit auf die bildungspolitisch notwendige Diskussion über „die gesellschaftliche wie fachinterne Anerkennung beruflicher pädagogischer und sozialer Tätigkeiten“ hin. Er meint damit, dass die pädagogische Arbeit auf elementarem und primärem Bildungsniveau zu wenig geschätzt werde und im gesellschaftlichen Kontext, sowie im beruflichen Bereich, zu wenig Anerkennung bekäme. (Rauschenbach 1992, 409) Die Tatsache, dass ElementarpädagogInnen ihren Berufsstatus sowohl im gesellschaftlichen, als auch im pädagogischen Bereich als minderwertig hinsichtlich des Status von Lehrpersonen der Volksschule einstufen, könnte in der differentiellen Ausbildungsebene beider Berufe gründen. Das dadurch entstehende Hierarchiegefälle wird anscheinend vor allem von jener Berufsgruppe wahrgenommen, die im Kontext der Bildungsstufe unterlegen scheint – den ElementarpädagogInnen. (Dollase 2010, 40) Somit kann von einem ersten Hinweis auf das Status- und Anerkennungsproblem als Herausforderung für gleichberechtigte Kooperation zwischen PädagogInnen des Kindergartens und der Volksschule gesprochen werden. Ein weiterer signifikanter Unterschied hinsichtlich der Ergebnisse innerhalb des vierten Schwerpunktes konnte bezüglich der Aussage „Der Kindergarten soll sich an den Strukturen der Schule orientieren“ gefunden werden ($p=0.000$). Wie bereits bei den Ergebnissen des dritten Schwerpunktes zeigt sich auch hier wieder die Tendenz, dass PädagogInnen stark auf die Aufgaben und Handlungserwartungen, die ihrer Bildungseinrichtung zugeschrieben werden, fixiert sind. ElementarpädagogInnen stimmen

dieser Aussage tendenziell weniger zu als Lehrpersonen der Volksschule. Dies lässt darauf schließen, dass Volksschullehrkräfte eher der Meinung sind, dass die Strukturen des Kindergartens schulähnlich organisiert werden sollten und so eine Anpassung an die Rahmenbedingungen der Schule gewünscht werden. Spannend scheint hier, dass im Gegenzug dazu ElementarpädagogInnen nicht signifikant öfter als Lehrpersonen der Meinung sind, dass die Schule kindergartenähnlich organisiert werden sollte.

5.3 Schwerpunkt 5 – Institutionelle Kooperation

Schwerpunkt 5 umfasst Fragen zu unterschiedlichen kooperativen Maßnahmen von Kindergarten und Volksschule, Zielen dieser Zusammenarbeit und die Miteinbeziehung beziehungsweise tatsächliche Teilnahme der Eltern und Familien am Übergangsprozess.

Besonders interessant erscheinen die Ergebnisse hinsichtlich der explizit genannten Kooperationsmaßnahmen, welche während des Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule getroffen werden. Jene Aussagen, die bei der Beantwortung der beiden Stichprobengruppen signifikante Unterschiede aufweisen, zeigen in jedem Fall eine höhere Zustimmung auf Seiten der Lehrpersonen als auf Seiten der ElementarpädagogInnen. Die Lehrkräfte der Volksschule berichten prozentuell häufiger von regelmäßigen interinstitutionellen Treffen und Besprechungen, von Situationen des Austausches über Erfahrungen und Herausforderungen, von Besuchen der Schulkinder im Kindergarten und von Besuchen der Kindergartenkinder in der Schule. Was der Grund für diese Ergebnisse sein könnte, ist unbekannt. Betrachtet man die Angaben zum Einzugsgebiet der jeweiligen Bildungseinrichtungen, so zeigt sich ein Bild, dass sowohl eine hohe Anzahl von Kindergärten pro Schule, als auch eine hohe Anzahl von Schulen pro Kindergärten aufweist. Aufgrund dessen wurde erwartet, dass sich die Antworten der einzelnen Berufsgruppen hinsichtlich der durchgeführten Kooperationsmaßnahmen im Wesentlichen nicht signifikant unterscheiden. Eventuell ist die differente Anzahl an TeilnehmerInnen der jeweiligen Stichprobengruppen ausschlaggebend für dieses Ergebnis, da sich die Teilnahme der Lehrpersonen (n=122) an der vorliegenden Studie reger gestaltete als jene der ElementarpädagogInnen (n=75). Allerdings sei erneut darauf hingewiesen, dass im Zuge dieser Forschungsarbeit keine Repräsentativität der Ergebnisse angestrebt wurde. Die Tatsache, dass 25 % der ElementarpädagogInnen angeben, die Miteinbeziehung der Familien in den Übergangsprozess auf Seiten der Schule nicht beurteilen zu können und 34 % der Lehrpersonen dasselbe in Hinblick auf die Miteinbeziehung der Familienmitglieder auf Seiten des Kindergartens aussagen, weist möglicherweise auf mangelnden Austausch über Übergangsaktivitäten der jeweils anderen Bildungsinstitution hin.

Die fehlende Einsicht in die Handlungsaktionen der anderen Berufsgruppe lässt auf einen fehlenden Dialog zwischen ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen schließen. Die aktive Teilhabe und Beteiligung der Eltern am Transitionsprozess beurteilen 41 % der ElementarpädagogInnen und 31 % der Lehrkräfte als intensiv. Was dies vor dem Hintergrund der Ergebnisse der EKÜKS-Studie bedeutet, soll in einem separaten Kapitel erläutert werden.

5.4 Schwerpunkt 6 – Herausforderungen beim Übergangsmanagement

Schwerpunkt 6 beschäftigt sich mit Fragen bezüglich institutionell und individuell bedingter Herausforderungen für die Kooperation von Kindergarten und Volksschule.

Die Umsetzbarkeit der Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag lässt sich aus Sicht der ElementarpädagogInnen und der Lehrpersonen tendenziell mäßig bis schwierig umsetzen. Hinsichtlich der Charakterisierung von Kooperation konnten für folgende Eigenschaften ähnliche Ergebnisse im Rahmen der Antworten beider Stichproben gefunden werden. Die Zusammenarbeit von ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen wird als eher unerlässlich, eindeutig bis eher förderlich, eher notwendig, gleichsam machbar wie zeitraubend und gleichsam arbeitserleichternd wie arbeitserstauernd angesehen. Signifikante Unterschiede können bezüglich der Eingliederung in wichtig oder unwichtig, pädagogisch wertvoll oder pädagogisch wertlos und erfolgsversprechend und erfolglos vermerkt werden. ElementarpädagogInnen neigen eher dazu, die Kooperation mit Lehrpersonen während des Übergangs als wichtig einzustufen. Auch der pädagogische Wert der Zusammenarbeit wird von PädagogInnen des Kindergartens als höher eingeschätzt als dies bei LehrerInnen der Volksschule der Fall ist. Des Weiteren tendieren pädagogische Fachkräfte der Elementarinstitution eher dazu, Kooperation als eine erfolgsversprechende Transitionsmaßnahme zu begreifen. Vor dem Hintergrund jener Ergebnisse stellt sich die Frage, warum in allen drei Fällen ElementarpädagogInnen die Zusammenarbeit mit KollegInnen der Schule eher mit positiven Eigenschaften assoziieren als Lehrpersonen. ElementarpädagogInnen empfinden kooperative Maßnahmen als wichtiger ($p=0.005$), pädagogisch wertvoller ($p=0.000$) und erfolgsversprechender ($p=0.002$) als Volksschullehrkräfte. Möglicherweise hängt dies erneut mit den Status- und Anerkennungsproblemen, welche sich im Laufe der Zeit zwischen den beiden Professionsgruppen etabliert haben, zusammen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass ElementarpädagogInnen die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen eher schätzen und forcieren als umgekehrt. Eventuell ist hierfür die Rolle der übergebenden Instanz, welche den PädagogInnen der Kindergärten zugesprochen wird, verantwortlich. Sie kennen die Kinder bereits einige Zeit, haben deren Entwicklungsprozesse begleitet, gefördert und dokumentiert

und haben im Zuge des Übertritts die Aufgabe, ebendiese Kinder, mit denen sie täglichen Kontakt pflegen, in eine andere Institution zu übergeben und die Verantwortung an die pädagogischen Fachkräfte der Volksschule abzugeben. Eine weitere Überlegung wäre, dass hier eine Art Abnabelungsprozess – nicht nur auf Seiten der Kinder, sondern auch auf Seiten der ElementarpädagogInnen – stattfindet. Dies würde wiederum die eingangs vorgestellte Theorie Niesels (2004, 91) der ko-konstruktiven Transition hinterfragen, welche ElementarpädagogInnen (und Lehrpersonen) eine moderierende Rolle zuschreibt. Begreift man jedoch vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse das pädagogische Personal des Kindergartens ebenfalls als aktiv Beteiligte, die den Übergang zwar nicht durchleben, dennoch von den Folgen und Nebenwirkungen betroffen sind, so müsse man diese nicht nur der moderierenden, sondern auch der bewältigenden Rolle verschreiben. (Niesel 2004, 91) Es scheint interessant, die emotionale Behaftung der ElementarpädagogInnen hinsichtlich des Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule zu hinterfragen. Hierfür wird Griebels (2004, 38) Idee der Übergangskompetenz eines sozialen Konstruktes als adäquat erachtet, welches die Wirkungsbereiche und Eingebundenheit aller beteiligten Personen am institutionellen Übergang hinterfragt.

Hinsichtlich der erlebten Herausforderungen, welche die Kooperation erschweren würden, konnten folgende Ergebnisse gefunden werden: Die Haupthürde bei der Zusammenarbeit mit Volksschullehrpersonen sehen ElementarpädagogInnen im unterschiedlichen Arbeitsverständnis und den differenten Bildungszielen der jeweiligen Professionen. Darüber hinaus nennen sie das Stresspotenzial, die Probleme der Anerkennung und Wertschätzung und den Mangel an freier Zeit für die Kooperation als erschwerende Rahmenbedingungen. Lehrpersonen wiederum nennen fehlende zeitliche Kapazitäten an erster Stelle, gefolgt vom Stresspotenzial kooperativer Maßnahmen, unterschiedlichen Arbeitsverständnissen und den zu umfangreichen Einzugsgebieten der Bildungseinrichtungen. Probleme der Anerkennung und fehlende gegenseitige Wertschätzung spielen hier eine untergeordnete Rolle und wurden nicht in den Fokus gerückt. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird die 1983 durchgeführte Studie von Huppertz und Rumpf als passend erachtet. Die Stichproben speisten sich hier aus 384 Volksschullehrpersonen und 200 ElementarpädagogInnen, welche bezüglich kooperativer Organisationsstrukturen befragt wurden. Bei Gegenüberstellung jener Ergebnisse mit den Resultaten der ELÜKS-Studie können folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede gezogen werden:

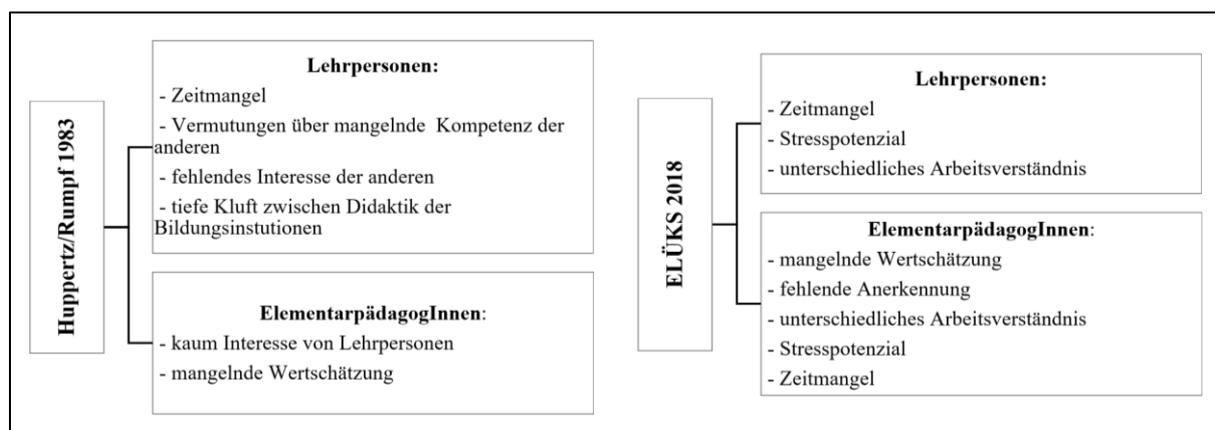


Abbildung 57: Gegenüberstellung Herausforderungen (Huppertz/Rumpf 1983)

Obwohl die Stichprobengrößen im Rahmen der ELÜKS-Studie kleiner sind als jene der Erhebung von Huppertz und Rumpf (1983) und trotz der Tatsache, dass die Ergebnisse der beiden Forscher bereits 35 Jahre alt sind und möglicherweise nicht mehr dem rezenten Forschungsstand entsprechen, kann gesagt werden, dass Übereinstimmungen hinsichtlich der Herausforderungen im beruflichen Alltag für ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen vermerkt werden können. Sowohl die Lehrkräfte, die im Zuge der Forschungsarbeit von Huppertz und Rumpf (1983) befragt wurden, als auch die VolksschullehrerInnen der ELÜKS-Studie nannten als Hauptherausforderung für gelingende Kooperation den Mangel an zeitlichen Kapazitäten im pädagogischen Alltag. Eine weitere Gemeinsamkeit hinsichtlich der Befragung dieser Stichprobengruppe beschäftigt sich mit den pädagogischen Rahmenbedingungen: Was in der vorliegenden Masterarbeit als „unterschiedliches Arbeitsverständnis“ postuliert wurde, könnte mit der Bezeichnung „tiefe Kluft zwischen der Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs“ gleichgesetzt werden (Huppertz/Rumpf 1983). Dies bestätigen auch Drexl et al. (2012) in ihrer Darstellung des Projektes „Bildungshaus 3-10“. Die Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sind durch Anforderungen und Erwartungen an die Entwicklung der Kinder gebunden und lassen häufig wenig freien Spielraum zu Erprobung neuer Strategien. Die Pädagogik der Elementareinrichtungen zielt auf entwicklungsfördernde Maßnahmen in spielerischer Umgebung und ist durch das „Spiel als Haupttätigkeit des Kindes gekennzeichnet“ (Drexl et al. 2012, 451). Lehrpersonen der Volksschule hingegen stehen vor der Aufgabe, Wissensinhalte an SchülerInnen weiterzugeben, die sich hinsichtlich ihrer Entwicklung und Reife in völlig unterschiedlichen Phasen befinden. Auf Grundlage des Lehrplans müssen Themenkomplexe gelehrt und vor allem die Anschlussfähigkeit der Kinder bezüglich des Übertritts in die Sekundarstufe geschult werden (Drexl et al. 2012, 451). Der mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule einhergehende Paradigmenwechsel kann somit nicht nur für die betroffenen Kinder eine

Krisensituation bedeuten, sondern stellt auch für ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen eine Herausforderung hinsichtlich der gemeinsamen Gestaltung und kollektiven Erarbeitung einer gemeinsamen Pädagogik und Didaktik dar. (Greene/Borkowski 2009, 160ff.; Hacker 1998, 87f.)

Wie bereits aus den zuvor erläuterten Abschnitten der Analyse und Interpretation hervorgeht, nehmen die fehlende Wertschätzung und der Mangel an Anerkennung der pädagogischen Profession eine tragende Rolle hinsichtlich der Hürden für kooperative Maßnahmen ein. Auch im Zuge der Gegenüberstellung der Resultate mit den Ergebnissen der Studie von Huppertz und Rumpf (1983) wird deutlich, dass vor allem aus Sicht der Lehrpersonen ein Hierarchiegefälle zugunsten der Lehrpersonen der Volksschule besteht. ElementarpädagogInnen berichten von wenig Interesse und Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf Seiten der Lehrkräfte. Des Weiteren fühlen sie sich in ihrer Position als ElementarpädagogInnen nur gering wertgeschätzt. Diese Annahmen konnten sowohl im Zuge der Studie von Huppertz et al. (1983), als auch im Rahmen der ELÜKS-Datenerhebung bestätigt werden. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass Lehrpersonen KollegInnen des Kindergartens dieselbe pädagogische Relevanz in Hinblick auf die Übergangsgestaltung zusprechen und tendenziell beide Professionen als pädagogisch gleichwertig betrachten.

Im Rahmen dieses Kapitels wurde versucht, die zuvor aufgegliederten Ergebnisse und Hypothesenüberprüfungen in einem ersten Schritt mit der Literatur zu verknüpfen und etwaige Gemeinsamkeiten und Differenzen aufzuzeigen. Eine intensivere Beschäftigung mit den gewonnenen Daten der Studie in Vernetzung mit dem rezenten Forschungsstand der Transitionsthematik erfolgt im nächsten Abschnitt.

6 Interpretation und Diskussion der Auswertung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungsfragen. Zu Verständniszwecken werden diese erneut vorgestellt:

Forschungsfrage 1

Wie gestaltet sich aus Sicht der ElementarpädagogInnen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Forschungsfrage 2

Wie gestaltet sich aus Sicht der Volksschullehrpersonen die interinstitutionelle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule?

Forschungsfrage 3

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Erfahrungen mit der Kooperation von Kindergarten und Volksschule zur Begleitung des institutionellen Übergangs von Kindern können bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse aller drei Stichprobegruppen Eltern, ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen herausgearbeitet werden?

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurde versucht, die drei aufgezeigten Forschungsfragen anhand der gewonnenen Daten und rezenter Forschungsliteratur zu beantworten. Vor dem Hintergrund der 2017 stattgefundenen EKÜKS-Studie, welche sich mit der Elternperspektive auf die Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule beschäftigte, wurden im Zuge der ELÜKS-Studie ElementarpädagogInnen und LehrerInnen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt.

6.1 Perspektive der ElementarpädagogInnen

Niesel (2004, 91) schreibt ElementarpädagogInnen im Rahmen des Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Volksschule eine moderierende Rolle zu. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse eröffnet sich jedoch eine weitere Perspektive. Im Zuge der Auswertung der Daten könnte der Eindruck entstehen, ElementarpädagogInnen sähen ihre eigene Rolle als Mischform von BewältigerIn und ModeratorIn. Es sei jedoch nicht gesagt, dass sich das pädagogische Fachpersonal des Kindergartens darüber bewusst ist. Diese Annahme stellt lediglich die freie Interpretation der empirischen Ergebnisse dar. Ausgangspunkte für diese Annahme sind eine Reihe von Analyseresultaten, die auf eine Art Abnabelungsprozess zwischen ElementarpädagogIn und Kind schließen lassen. Betrachtet man die Antworttendenzen bezüglich der Entwicklungsaufgaben und Belastungspotenziale, welche ElementarpädagogInnen als vordergründig erachten, so lässt sich ein Muster erkennen. Kinder

wären im Laufe der Transition laut Aussage der PädagogInnen vor allem mit jenen Übergangskompetenzen konfrontiert, welche das pädagogische Personal des Kindergartens auf irgendeine Art und Weise selbst miteinschließen. Maßgeblich hierfür ist der Belastungsfaktor „Verlust bestehender Beziehungen“. Möglicherweise assoziieren ElementarpädagogInnen mit jenen Beziehungen beispielsweise nicht nur die Freundschaften der Vorschulkinder zu Kindergartenkindern, sondern auch die Verbindung zwischen ihnen selbst und den vom Übergang betroffenen Kindern. Auch der Entwicklungsaufgabe „Integration zweier Lebensbereiche“, welche die Eingliederung des Kontexts Schule in den bereits bestehenden geistigen und praktischen Begriff Kindergarten auf Seite der Kinder umfasst, wird Belastungspotenzial zugeschrieben. Hier sind ElementarpädagogInnen eher der Auffassung, dass jene Aufgabe mäßiges bis hohes Belastungspotenzial birgt. Eine mögliche Erklärung ist, dass die PädagogInnen des Kindergartens die Sphäre ebendieser Einrichtung im Leben der Kinder als vordergründig erachten und vielmehr eine Integration des Bereichs Schule in das bereits vorhandene Realitätsbild der Kinder, welches den Kindergarten umfasst, von den betroffenen Kindern verlangt wird. Dies lässt auf eine emotionale Komponente auf Seite der KindergartenpädagogInnen schließen, aufgrund welcher ElementarpädagogInnen selbst als bewältigende AkteurInnen im Prozess der Transition begriffen werden könnten.

Widmet man sich nun den Voraussetzungen für Kooperation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen, so nennt Koslowski (2009, 133) die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Handlungsmaximen der anderen Berufsgruppe als erfolgsversprechend. Auch die Transparenz und Aufgeschlossenheit gegenüber der anderen pädagogischen Berufsgruppe nennt er als Grundvoraussetzungen für kooperative Bestrebungen. Scheinen diese Faktoren für Koslowski (2009, 133) noch so grundlegend, so muss im Rahmen der Zusammenarbeit der befragten ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen der Volksschule bereits an einem Punkt eingegriffen werden, der chronologisch weitaus frühzeitiger angesiedelt ist. 80 % der befragten KindergartenpädagogInnen geben an, die künftigen Lehrpersonen der Vorschulkinder nicht zu kennen. Nun kann natürlich bei einem durchschnittlichen Einzugsgebiet von vier Schulen pro Kindergarten nicht erwartet werden, dass eine intensive Zusammenarbeit mit jeder potenziellen Lehrperson besteht. Dennoch verwundert dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der häufig proklamierten vernetzenden Zusammenarbeit von elementaren und primären Bildungseinrichtungen. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die durchschnittliche Anzahl der durchgeführten Kooperationsformen, welche von Seiten der ElementarpädagogInnen stattfinden, so können folgende Erkenntnisse gewonnen werden. Die Kooperationsmaßnahme, die im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit am häufigsten auf Seiten der

ElementarpädagogInnen vermerkt werden kann, ist der Besuch der Kindergartenkinder in der Volksschule. Mehr als die Hälfte der befragten PädagogInnen gibt an, diese Form der vernetzenden Aktivität praktisch umzusetzen, gefolgt von „Teilen von Erfahrungen mit Lehrpersonen“, wovon 12 % der Befragten berichten. Besonders spannend scheint, dass keine der TeilnehmerInnen in die Planung der Klassenzusammensetzung miteinbezogen wird. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse scheinen auch die Antworten hinsichtlich der Ziele von interinstitutioneller Transitionsgestaltung interessant. 62 % nennen die Ermöglichung eines fließenden, gleitenden Übergangs als Ziel der Institutionsvernetzung. Der Meinung, dass kooperative Maßnahmen die Anschlussfähigkeit der Kinder fördern, sind 70 % der befragten ElementarpädagogInnen. 82 % verstehen die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule als Möglichkeit, Ängste und Bedenken auf Seiten der Kinder abzubauen und diesen entgegenzuwirken. 64 % sind der Auffassung, dass die institutionelle Kooperation Kindern außerdem dabei hilft, sich mit ihrer neuen Rolle als Schulkind zu identifizieren. Die Steigerung des kindlichen Wohlbefindens bildet für 68 % ein Ziel der Zusammenarbeit. Die eben präsentierten Ergebnisse zeigen, dass alle Zielsetzungen beziehungsweise als Vorteile postulierten Effekte von interinstitutioneller Kooperation von mehr als der Hälfte der befragten ElementarpädagogInnen bestätigt werden. Dennoch ist das Ausmaß der tatsächlich stattfindenden Zusammenarbeit prozentuell gering. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Hindernisse aus Sicht der KindergartenpädagogInnen bestehen beziehungsweise welche Schwierigkeiten und Herausforderungen die tatsächliche Umsetzung der als positiv erachteten Kooperation erschweren. An erster Stelle der am häufigsten genannten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen steht laut der befragten ElementarpädagogInnen die Problematik unterschiedlicher Arbeitsverständnisse (55 %). Geene und Borkowski (2009, 160) nennen als Schlüsselbegriffe für die alltägliche Praxis im Kindergarten „informelle Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Orientierung am Kind“. Diese Begriffe legen den Eindruck nahe, dass die inhaltlichen Handlungsprinzipien der KindergartenpädagogInnen hauptsächlich die Förderung der Entwicklung individueller Merkmale der Kinder fokussieren. Wissensvermittlung und Lernprozesse im Sinne einer leistungsgeprägten Atmosphäre scheinen hier nicht vordergründig. (Geene/Borkowski 2009, 160; Hacker 1998, 87f.) Die Vorbereitung der Kinder auf den Paradigmenwechsel, der mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule verbunden ist, birgt laut Angaben der ElementarpädagogInnen außerdem erhebliches Stresspotenzial für die pädagogischen Fachkräfte selbst (43 %). Ein weiterer Faktor, welcher als hinderlich bei der Umsetzung kooperativer Maßnahmen angesehen wird, ist der Mangel an Zeit im beruflichen Alltag.

ElementarpädagogInnen berichten von umfangreichen bürokratischen und dokumentarischen Aufgabenstellungen, welche im Rahmen der Beschäftigungszeit erledigt werden müssen. Zusätzliche Zeit für intensive Zusammenarbeit mit VolksschullehrerInnen sei kaum einzurichten (43 %). Außerdem nannten 40 % der befragten KindergartenpädagogInnen die fehlende gegenseitige Wertschätzung des jeweils anderen Berufs als Kooperationserschwerinis. 63 % schätzen die Anerkennung des eigenen Berufs durch Lehrpersonen als mäßig, während 16 % geringe Wertschätzung wahrnehmen und 19 % hohe Anerkennung auf Seiten der LehrerInnen vermerken. Doch nicht nur der berufliche Stellenwert innerhalb des pädagogischen Kollegiums wird mäßig bis gering eingeschätzt. 61 % der ElementarpädagogInnen schreiben sich selbst aufgrund ihres Berufs einen geringen gesellschaftlichen Stellenwert zu, während 39 % die gesellschaftliche Anerkennung als mäßig erachten. Die Wertschätzung des Lehrberufs innerhalb der Gesellschaft hingegen stufen 57 % als mäßig und 37 % als hoch ein. Diese Ergebnisse scheinen besonders vor folgendem Resultat interessant: 96 % der befragten ElementarpädagogInnen schätzen die pädagogische Relevanz in Hinblick auf die Bildung der Kinder als hoch ein. Das bedeutet, dass die befragten KindergartenpädagogInnen zwar selbst der Auffassung sind, dass sie pädagogisch wertvolle Arbeit leisten, dennoch den Status ihres Berufs nach Wahrnehmung anderer als wenig anerkannt beziehungsweise wertgeschätzt beurteilen. Hierbei stellt sich die Frage, woraus der Mangel an beruflichem Selbstbewusstsein auf Seiten der ElementarpädagogInnen resultiert. Rauschenbach (1992, 409) nennt das fehlende Professionsbewusstsein pädagogischer Berufe als Grund für Status- und Anerkennungsproblematiken. Ein weiterer möglicher Erklärungsversuch für die minderwertige Selbsteinschätzung des pädagogischen Fachpersonals des Kindergartens könnten die unterschiedliche Bildungsebenen der Abschlüsse der jeweiligen Berufe darstellen. Während Lehrpersonen auf Hochschulniveau abschließen, beschränkt sich die Ausbildung der ElementarpädagogInnen auf die Sekundarstufe II. In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass ausgebildete KindergartenpädagogInnen seit Kurzem die Möglichkeit haben, ihre Ausbildung auf Hochschulniveau fortzusetzen. Hierbei handelt es sich um einen neuetablierten Bachelorlehrgang an der Fachhochschule Campus Wien, welche „als erste Hochschule ein Studium für ausgebildete KindergartenpädagogInnen mit Berufs- und Leitungserfahrung“ anbietet. (FH Campus Wien 2018) Diese Form der Weiterbildung soll die Akademisierung des Berufsfeldes der ElementarpädagogInnen vorantreiben. Anzumerken ist hierbei, dass das Studium die Fortbildung von KindergartenpädagogInnen forciert, welche bereits einige Jahre Berufserfahrung mitbringen und im besten Fall als KindergartenleiterInnen tätig sind. Somit ist

eine umfassende, generalisierende Akademisierung der Ausbildung von ElementarpädagogInnen nicht gegeben.

Eine von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien neuangebotene Studienrichtung ist der Bachelorlehrgang „Elementarbildung. Inklusion und Leadership“. Im Zuge eines dreijährigen Studiums wird eine „professions-, wissenschafts-, und praxisorientierte Ausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen“ angestrebt. (KPH Wien/Krems, 2018) Auch hier wird „eine einschlägige mehrjährige Berufserfahrung“ vorausgesetzt, was wiederum den Unterschied zum Lehramt für die Primarschule darstellt. Dieses Studium kann bereits nach Absolvierung der Matura ohne jegliche Berufserfahrung begonnen werden. (KPH Wien/Krems, 2018)

In Hinblick auf die 2017 durchgeführte EKÜKS-Studie scheinen auch die Antworten bezüglich der Miteinbeziehung der Familien und tatsächlichen aktiven Teilhabe der Eltern an der Übergangsgestaltung interessant. 58 % der befragten ElementarpädagogInnen beurteilten die Miteinbeziehung der Familienmitglieder in den Prozess des Übergangs auf Seiten des Kindergartens als hoch, 32 % als mäßig. Die Miteinbeziehung der Familien durch das Fachpersonal der Schule wird hingegen von 41 % als mäßig eingestuft und 25 % meinen, dies nicht beurteilen zu können. 82 % der KindergartenpädagogInnen erachten die aktive Beteiligung der Eltern an der Transitionsgestaltung als hoch beziehungsweise mäßig (41 % / 41 %). Die Tatsache, dass die ProbandInnen sich nicht in der Lage fühlen, etwas über die Grundstrukturen der schulischen Elternarbeit während des Übergangs auszusagen, könnte ein weiteres Indiz für mangelnden Austausch zwischen den beiden Berufsgruppen darstellen.

Dieses Kapitel stellt eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse dar, welche im Zuge der Datenerhebung mit der Stichprobengruppe der ElementarpädagogInnen gewonnen wurden. Im Rahmen dessen wurde versucht, die erste Forschungsfrage zu beantworten, welche sich mit der Sicht der KindergartenpädagogInnen auf die Strukturen und Rahmenbedingungen der institutionellen Zusammenarbeit mit Lehrpersonen beschäftigt.

Der nächste Abschnitt umfasst die Darstellung der Daten, welche durch die Analyse der von Lehrpersonen ausgefüllten Fragebögen akquiriert wurden. Die anschließende Interpretation soll Aufschlüsse über mögliche Erklärungen und Ursachenzusammenhänge liefern beziehungsweise eine Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ermöglichen.

6.2 Perspektive der VolksschullehrerInnen

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Sichtweise der Lehrpersonen hinsichtlich der Gestaltung und Organisationsstrukturen institutioneller Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule. Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben der Kinder können folgende Ergebnisse vermerkt werden: Als vordergründige Aufgaben im Zuge der Übergangsproblematik werden von Lehrpersonen die Veränderung der Identität der Kinder (68 %), der Erwerb neuer Kompetenzen (88 %), die Knüpfung neuer Kontakte (83 %), der Aufbau neuer Beziehungen (84 %) und die Erfahrung neuer Strukturen (86 %) erachtet. Hier ist besonders das wechselseitige Verhältnis bezüglich der Ergebnisse der ElementarpädagogInnen interessant. Jene Entwicklungsaufgaben, die dem eigenen Handlungsspielraum zuzuordnen sind, werden als wesentlich erachtet. LehrerInnen erachten einerseits Aufgaben, die mit den leistungsorientierten Strukturen des Schulsystems in Verbindung gebracht werden können, als maßgeblich und andererseits stehen Entwicklungsaufgaben im Fokus, die sich mit der Bekanntmachung noch unbekannter sozialer Kontakte beschäftigen. Beide inhaltlichen Schwerpunkte sind eindeutig dem Kontext Schule zuzuordnen und fallen in den Aufgaben- und Verantwortungsbereich der befragten Stichprobe. Hinsichtlich des Belastungspotenzials jener Entwicklungsaufgaben ist festzuhalten, dass vor allem der Erwerb neuer Kompetenzen (95 %) als potenziell belastend verstanden wird. Dies lässt sich mit dem Spannungsfeld der Interinstitutionalität begründen. Kinder, die sich am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule befinden, durchleben den Übertritt von einem spielerischen Setting, welches durch die Haupttätigkeit des Spiels geprägt ist (Hauser 2005, 143ff.), in eine neue Welt, die durch Wissensvermittlung, Kompetenzstandards und Bewertungssysteme gekennzeichnet ist (Drexl et al. 2012, 451f.). Dies schlägt sich auch in den Antworten der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte nieder. Während ElementarpädagogInnen die Sphäre des Kindergartens mit all seinen strukturellen Organisationsstrukturen in den Fokus rücken, drängen sich innerhalb der Beantwortungstendenzen der Lehrpersonen Aussagen, die die Wesensstrukturen der Schule implizit verkörpern, in den Vordergrund. Dies verdeutlicht das minder bis mäßig ausgeprägte vernetzte Interesse an den Handlungsräumen und Herausforderungen im Alltag der jeweils anderen pädagogischen Berufsgruppe. Das Augenmerk liegt stets auf dem eigenen Verantwortungsbereich.

Des Weiteren scheint die Auseinandersetzungen mit den Zielen und positiven Effekten der institutionellen Zusammenarbeit sowohl für die Kinder, als auch das Fachpersonal 98 % der befragten LehrerInnen erachten kooperative Maßnahmen zur Übergangsgestaltung als unterstützend und erleichternd für die betroffenen Vorschulkinder. Die gleichseitige

strukturelle Anpassung von Kindergarten und Volksschule wird von 94 % für den Prozessverlauf als förderlich erachtet. 65 % der Lehrpersonen stimmen der Aussage zu, dass Ziele und Aktivitäten der ElementarpädagogInnen und Lehrkräfte aufeinander abgestimmt werden können. Doch wie sieht es mit der tatsächlichen Absprache von Bildungsinhalten und -zielsetzungen aus?

8 % der befragten Lehrpersonen geben an, sich tatsächlich mit ElementarpädagogInnen über pädagogische Ansätze und Schwerpunkte auszutauschen. Dies scheint verwunderlich, vor dem Hintergrund des Ergebnisses, dass 65 % der Meinung sind, dass der Austausch über Ziele und Aktivitäten möglich sei. Hier stellt sich die Frage, ob dies in der Formulierung der Aussage gründet, welche lediglich die Möglichkeit der Absprache beinhaltet und nicht ihre tatsächliche Umsetzung beschreibt: „Ziele und Aktivitäten **können** aufeinander abgestimmt werden“. Welche Formen der Kooperation werden also tatsächlich aus Sicht der Lehrpersonen durchgeführt? 77 % berichten von Besuchen der Kindergartenkinder in der Schule, 20 % geben an, regelmäßige Kooperationstreffen mit ElementarpädagogInnen zu veranstalten. Mehr als die Hälfte der befragten LehrerInnen ist der Meinung, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule einen gleitenden Übergang für Kinder ermöglicht (58 %), sie in der Findung ihrer neuen Identität als Schulkind unterstützt (52 %), ihre Anschlussfähigkeit für zukünftige Transitionssituationen schult (57 %) und das kindliche Wohlbefinden steigert (50 %). Der Abbau von Ängsten wird von 64 % als Zielsetzung beziehungsweise Effekt kooperativer Maßnahmen während des Übertritts angesehen. Wie auch bei den Ergebnissen der Befragung der ElementarpädagogInnen wird hier deutlich, dass der Großteil der Lehrpersonen den Vorteilen und pädagogischen Zielen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule zustimmt, dennoch das tatsächliche Ausmaß an Kooperation bescheiden ausfällt. 49 % der LehrerInnen geben an, die ElementarpädagogInnen ihrer künftigen SchülerInnen teilweise persönlich zu kennen, während 51 % diese Aussage verneinen. Dieses Ergebnis zeigt das ambivalente Spannungsverhältnis der Transitionsthematik im Kontext pädagogischer Kooperation. Trotz der Zustimmung, dass kooperative Maßnahmen in Vernetzung mit anderen pädagogischen Fachkräften Vorteile mit sich ziehen und die Übergangssituation für Kinder förderlich mitbestimmen, ist die tatsächliche Umsetzung und Durchführung in der Praxis weitaus unausgereifter. Herausforderungen, die aus Sicht der LehrerInnen die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften erschweren, sind unter anderem der Zeitmangel im beruflichen Alltag, von welchem 96 % der betroffenen Personen meinen, betroffen zu sein. Auch Geene und Bokowski (2009, 161) berichten von Kooperation als Arbeitsbelastung und nennen fehlende zeitliche Ressourcen als häufigen Grund für ausbleibende Zusammenarbeit.

Des Weiteren weisen sie auf die Rolle der Lehrpersonen in Bezug auf weitere Transitionsprozesse hin. Meist ist es so, dass LehrerInnen der vierten Volksschulklasse im darauffolgenden Schuljahr die neue erste Klasse übernehmen. Betrachtet man hier die gesteigerten schulischen und gesellschaftlichen Erwartungen, die sowohl an die Kinder als auch die Lehrpersonen gestellt werden, scheint die Schwierigkeit, kooperative Aktivitäten in den ausgelasteten Schulalltag einzubinden, nachvollziehbar. Das von 43 % der befragten Lehrpersonen genannte Stresspotenzial kooperativer Zusammenarbeit kann auch aus einer anderen Perspektive erläutert werden. LehrerInnen der vierten Klasse Volksschule kann eine doppelseitige, parallel verlaufende Transitionsaufgabe zugeschrieben werden. Zum einen sollen Vorschulkinder gleitend und entwicklungsstützend in die Schule übertreten, zum anderen soll der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I möglichst reibungslos erfolgen. (Hacker 1998, 88; Strätz 2010, 67) Hierbei scheint es interessant, das unterstützende Transitionsangebot dieser Lehrpersonen in Hinblick auf beide Übertritte, in die sie mehr oder weniger involviert sind, gegenüberzustellen. Erfolgt die Zusammenarbeit eher auf der Übergangsebene mit dem Kindergarten oder der Sekundarstufe I? Grundsätzlich halten 48 % der befragten Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit ElementarpädagogInnen für mäßig umsetzbar, weitere 48 % für schwierig umsetzbar. Fehlende gegenseitige Wertschätzung und Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wirksamkeit der eigenen Tätigkeit spielten bei den befragten Lehrerinnen in Hinblick auf Herausforderungen für Kooperation nur eine untergeordnete Rolle. Jeweils 7 % nennen diese Faktoren als Hindernis für die Teamaktivitäten mit ElementarpädagogInnen. Dies zeichnet ein gegenteiliges Bild, als es im Zuge der Befragung der PädagogInnen des Kindergartens der Fall war. Dies führt zu folgender Frage: Wie schätzen Lehrpersonen ihre eigene gesellschaftliche Stellung beziehungsweise die Wertschätzung ihres Berufs durch ElementarpädagogInnen ein? Den eigenen gesellschaftlichen Stellenwert aufgrund des Lehrberufs schätzen 75 % als mäßig ein. 96 % beurteilen die pädagogische Relevanz in Hinblick auf die Bildungsbegleitung von Kindern als sehr relevant. 87 % der LehrerInnen sprechen ElementarpädagogInnen einen gleichwertigen pädagogischen Stellenwert zu. 46 % fühlen sich vom pädagogischen Fachpersonal des Kindergartens mäßig anerkannt, 47 % sprechen von einer hohen Anerkennung. Aufgrund dieser Ergebnisse kann vor dem Hintergrund der Antworten der ElementarpädagogInnen von einem Ungleichgewicht hinsichtlich des pädagogischen Selbstverständnisses beider Berufsgruppen gesprochen werden. Die Daten zeigen, dass Lehrpersonen der Volksschule ein ausgeprägteres berufliches Selbstbewusstsein besitzen als ihre KollegInnen, die im Kindergarten tätig sind. Auch Huppertz und Rumpf (1983, 126ff.) kamen im Zuge ihrer Studie zur Erkenntnis, dass die mangelnde

Wertschätzung des Berufs der ElementarpädagogInnen durch Lehrpersonen von ersteren oftmals als Hindernis für gelingende Kooperation angesehen wird.

Hinsichtlich der Elternarbeit, welche sowohl im Kontext des Kindergartens als auch der Schule stattfindet, lieferte die Perspektive der LehrerInnen folgende Ergebnisse:

34 % der befragten VolksschullehrerInnen sind der Meinung, das Ausmaß der Miteinbeziehung der Eltern in den Prozess des Übergangs durch ElementarpädagogInnen nicht beurteilen zu können. Hierdurch wird erneut der Mangel an Austausch über pädagogische Aktivitäten und Handlungsweisen aufgezeigt. Das jeweils andere Fachpersonal ist nicht in der Lage, aussagekräftige Information über die Elternarbeit der KollegInnen zu überliefern. Der Dialog zwischen den beiden Bildungsinstitutionen scheint mangelhaft. Die Miteinbeziehung der Familien seitens der Schule schätzen 40 % als mäßig und 36 % als hoch ein. Die tatsächliche aktive Teilhabe und Mitgestaltung des Übergangs der Eltern beurteilen 43 % als mäßig und 31 % als hoch.

Was diese Ergebnisse vor allem in Hinblick auf die 2017 durchgeführte EKÜKS-Studie bedeuten, soll im Zuge des nächsten Kapitels beleuchtet werden. Im Rahmen dessen wird versucht, die dritte Forschungsfrage zu beantworten, welche die Triangulation der Teilergebnisse – Befragungen der Eltern, ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen, vorsieht. Die Perspektiven der ElementarpädagogInnen und Volksschullehrpersonen auf die Übergangsgestaltung und den Organisationsrahmen kooperativer Maßnahmen wurden im Einzelnen dargestellt und interpretiert. Nun folgt die Zusammenführung der Ergebnisse mit besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse der EKÜKS-Studie, welche sich mit der Elternsicht auf den Übertritt der Kinder vom elementaren Bildungssektor in die Primarschule beschäftigte.

6.3 Triangulation der Teilergebnisse – Eltern, ElementarpädagogInnen, Lehrpersonen

Im folgenden Kapitel werden die Teilergebnisse der drei Erhebungsstränge miteinander vernetzt. Das Ziel der EKÜKS-Studie war es, die Elternsicht und Elternwünsche am Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule zu beleuchten. Grundsätzlich können die Ergebnisse der Erhebung in zwei Oberkategorien gegliedert werden: Bedenken und Ängste der Eltern sowie Aspekte der Kommunikation und Kooperation. In Verbindung mit der vorliegenden ELÜKS-Studie ist vor allem der zweite thematische Schwerpunkt von Interesse. 86 % der befragten Mütter und Väter stimmen zu, intensiv beziehungsweise teilweise von ElementarpädagogInnen

in Entscheidungen miteinbezogen zu werden. 69 % der Eltern bejahen die Frage, ob die derzeitigen KindergartenpädagogInnen über die Schulwahl der Eltern und ihrer Kinder informiert wurden. Nur 35 % der Eltern berichten von kooperativen Maßnahmen zwischen Kindergarten und Schule. Des Weiteren konnte anhand der Analyse der EKÜKS-Daten die Hypothese bestätigt werden, dass sich das Ausmaß der stattfindenden Kooperation innerhalb der einzelnen Bundesländer different gestaltet. Vor allem im Raum Wien vermerkten die befragten Elternteile einen Mangel an institutioneller Zusammenarbeit während des Übergangs. Ein Aspekt, welcher dem Schwerpunkt Ängste der Eltern zuzuordnen ist, scheint vor dem Hintergrund der ELÜKS-Daten interessant. Mehr als die Hälfte der Eltern äußert Bedenken bezüglich des Wohlbefindens ihrer Kinder während des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. Betrachtet man dieses Ergebnis, so muss daran erinnert werden, dass 50 % der Lehrpersonen der Volksschule und 68 % der ElementarpädagogInnen der Meinung sind, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule das Wohlbefinden der Kinder steigern kann. Dies wirft die Frage auf mit welcher Begründung das pädagogische Fachpersonal dennoch die intensive Umsetzung der Zusammenarbeit nicht durchführt. Möglicherweise ist der mangelnde Austausch aller AkteurInnen, die am Übergang der Kinder beteiligt sind, ausschlaggebend. Niesel (2004, 91ff.) schreibt Eltern eine ambivalente Rolle im Zuge der Transition ihrer Kinder zu. Zum einen sind sie MitbewältigerInnen, die aktiv am Prozess des Übertritts teilhaben und durch ihre emotionale Einbindung in den Vorgang als AktionärInnen angesehen werden können. Andererseits sind sie wie auch ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen auf der Ebene der Moderierenden anzusiedeln. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, die triangulierende Vernetzung aller moderierenden AkteurInnen zu forcieren (Hopf et al. 2004, 11). Der transparente Austausch von Informationen und Bedenken wird als wesentlicher Bestandteil gelingender Kooperation und Übergangsgestaltung erachtet. (Katschnig et al. 2018, 32f.) Auch Strätz (2010) weist darauf hin, dass „Eltern in die gemeinsame Gestaltung des Übergangs noch nicht überall so intensiv einbezogen [werden], wie dies notwendig wäre“ (Strätz 2010, 70). Durch die Miteinbeziehung in den Prozess der kooperativen Organisation des Übergangs könnte die Doppelrolle der Eltern positiv herangezogen werden. Denn diese sind „die einzigen Bezugspersonen [...], die das Kind während der gesamten Zeit des Übergangs begleiten und unterstützen können“ (Strätz 2010, 70). Möglicherweise bleibt erfolgsversprechendes Potenzial der triangulierenden Zusammenarbeit aller Parteien ungenutzt. Die tatsächliche aktive Teilhabe und Mitgestaltung der Eltern wird von 41 % der ElementarpädagogInnen und 31 % der Lehrpersonen als intensiv beschrieben. Hier kann laut Strätz (2010, 70) durch transparentes Übergangsmanagement auf Seiten der PädagogInnen

beider Einrichtungen die Anteilnahme der Familienmitglieder gesteigert werden. Er bezeichnet diesen Vorgang als Übertragung von Anteilnahme: „Eltern, die so detailliert über Entwicklungslinien informiert werden, dürften eher als uniformierte Eltern die Frage stellen, welchen Beitrag sie selbst für die Entwicklung ihres Kindes leisten können“ (Strätz 2010, 70). Dies würde bedeuten, dass Familienmitglieder, die eine intensive Zusammenarbeit von KindergartenpädagogInnen und Volksschullehrpersonen wahrnehmen beziehungsweise über kooperative Maßnahmen der Übergangsgestaltung informiert werden, eher die Notwendigkeit beziehungsweise das Bedürfnis verspüren selbsttätig zu werden und am Prozess der Transition aktiv teilzunehmen. Auch das Konzept des Bildungskompasses verdeutlicht die Vorteile der Miteinbeziehung der Eltern in die Organisation des Übertritts vom Kindergarten in die Volksschule. Transparente Strukturen im Zuge des Übergangsmanagements stehen hier im Fokus pädagogischer Bestrebungen. Die aktive Einbeziehung der Eltern wird als erfolgsversprechend für die Zusammenarbeit und förderliche Begleitung des Übergangs der Kinder erachtet. (Charlotte Bühler Institut 2016, 19f.)

Im Zuge der EKÜKS-Studie wurde die Frage aufgeworfen, „ob die aus der Sicht einiger Eltern fehlende Kooperation der beiden Institutionen tatsächlich zu kurz kommt oder ob angebotene gemeinsame Aktivitäten des Kindergartens mit der Schule von Seiten der Eltern nicht angenommen werden“ (Katschnig et al. 2018, 34). In Hinblick auf die Ergebnisse der ELÜKS-Studie, im Rahmen welcher Befragungen mit Wiener ElementarpädagogInnen und Lehrperson durchgeführt wurde, kann diese Frage folgendermaßen beantwortet werden:

Tatsächlich kann ein Mangel an kooperativen Verzahnungsaktivitäten der Bildungseinrichtungen Kindergarten und Volksschule festgestellt werden. Bildungspolitische Strukturmerkmale und Status- beziehungsweise Anerkennungsprobleme werden von pädagogischen Fachkräften als Herausforderungen für die tatsächliche Umsetzung genannt. Ob stattfindende Zusammenarbeitsaktivitäten von Eltern wahrgenommen werden, kann aktiv von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen beeinflusst werden. Werden vernetzende Maßnahmen nur im pädagogischen Fachkollektiv besprochen und Eltern nicht miteinbezogen, können diese von Familienmitgliedern auch nicht als solche zur Kenntnis genommen werden. Da die Beteiligung der Eltern von Seiten der KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen jedoch tendenziell mäßig bis hoch eingestuft wird, besteht die Annahme, dass der Mangel an Kooperationsaktivitäten, welcher von Müttern und Vätern vernommen wird, innerhalb der pädagogischen Praxis der Realität entspricht und nicht Ergebnis eines Ausschlusses der Eltern vom Übergangsmanagement ist.

Im Rahmen des gesamten vorangegangenen Kapitels wurde eine Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und den Ergebnissen der Datenerhebung angestrebt. Die vernetzte Gegenüberstellung aller Quellen soll die Beantwortung der skizzierten Forschungsfragen gewährleisten und Anlässe für Interpretationen bieten.

Der folgende Abschnitt beinhaltet eine generelle Zusammenfassung der vorliegenden Masterarbeit, eine Präsentation ausgewählter Schlussfolgerungen und Anregungen für weitere Forschungsprojekte.

7 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick

Mittels der vorliegenden Forschungsarbeit wurde versucht, an die Ergebnisse der EKÜKS-Studie, welche 2017 im Rahmen eines Masterseminars am Institut für Bildungswissenschaft stattfand, anzuknüpfen. Im Zuge der Ausgangserhebung wurde versucht, die Sichtweise von Eltern, deren Kinder sich am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule befinden, zu beleuchten. Ein besonderes Hauptaugenmerk lag hierbei auf den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Mütter und Väter in Hinblick auf den Prozess der Transition, damit verbundenen Ängste und Bedenken sowie die Wahrnehmung institutioneller Kooperationsmaßnahmen zur Begleitung des Übertritts von Seiten der Kindergärten beziehungsweise der Volksschulen. Da Eltern vor allem im Ballungsraum Wien einen Mangel an institutionsübergreifender Zusammenarbeit vermerkten, sollte mit Hilfe der vorliegenden Forschungsarbeit eine Perspektivenerweiterung gewährleistet werden, um einen tieferen Einblick in die Thematik zu ermöglichen. Aus diesem Grund wurden im Zuge dessen sowohl ElementarpädagogInnen als auch Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Sichtweisen auf die Möglichkeiten, Grenzen und Strukturen institutioneller Vernetzung befragt.

Der Aufbau der Arbeit und die damit verbundenen Forschungsschritte dienten der Beantwortung der Forschungsfragen und Überprüfung der daraus entwickelten Hypothesen. In einem ersten Schritt wurde fachadäquate Literatur zur Transitionsthematik und Kooperation von Bildungsinstitutionen ausgewählt und der rezente Forschungsstand, welcher sich daraus ergab, dargestellt. Unter anderem wurde hierbei im Sinne der Übergangsforschung erläutert, welche Bedeutung Transitionen im Laufe des Lebens einnehmen, was sie für die Bildungskarrieren der Einzelpersonen bedeuten und wodurch sie zu einem gesellschaftlichen Phänomen werden. Des Weiteren wurden Entwicklungsaufgaben, deren Belastungspotenziale für betroffene Kinder, Kooperationsformen und deren Umsetzbarkeit aufgezeigt. Auch mögliche Ziele, Herausforderungen und praktische Beispiele der institutionellen Zusammenarbeit wurden näher beleuchtet. Um all dies zu veranschaulichen, wurden drei Praxisbeispiele ausgewählt: institutionelle Netzwerkprojekte (Deutschland), das pädagogische Projekt „Bildungshaus 3-10“ (Deutschland) und der Bildungskompass (Österreich).

Der nächste Abschnitt der Forschungsarbeit beschäftigte sich mit der Darstellung des empirischen Forschungsdesigns und den Zusammenhängen der beiden Studien EKÜKS und ELÜKS. Außerdem folgte die Präsentation der Forschungsfragen und Hypothesen, welche im weiteren Verlauf der Arbeit beantwortet beziehungsweise geprüft werden sollten. Das Erhebungsinstrument und die Auswahl und Akquirierung der Stichprobe erfolgte ebenfalls.

Betrachtet man die Praxisbeispiele, welche im Zuge des Kapitels Forschungsstand der Transitionsthematik vorgestellt wurden, so stößt man auch hier auf Grenzen und Spannungsverhältnisse, die mit Kooperationsbestrebungen zwischen dem Fachpersonal der Kindergärten und Volksschulen einhergehen.

Die gewonnenen Ergebnisse wurden im Anschluss mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet und interpretiert. Hierfür wurden neben den Daten aus der Erhebung die Erkenntnisse, die im Zuge der Literaturrecherche gewonnen wurden, herangezogen. Um die Darstellung der Ergebnisse und Interpretationsansätze transparent und übersichtlich zu gestalten, wurden in einem ersten Schritt die Resultate der einzelnen Stichprobenanalysen separiert aufgezeigt und im weiteren Verlauf einander gegenübergestellt. Abschließend wurde versucht, die Forschungsfragen zu beantworten und daraus Schlüsse zu ziehen.

Zusammenfassend können aufgrund der gewonnen Ergebnisse im Zuge der EKÜKS und ELÜKS Studien interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Die folgenden Anmerkungen sollen nicht eine erneute Darstellung der Ergebnisse, sondern einen Ausblick für weitere mögliche Forschungsarbeiten darstellen. Ein zentraler Punkt, welcher aufgrund der Analyseresultate und der damit verbundenen Interpretation in den Fokus des Interesses gerückt ist, ist das fehlende Professionsbewusstsein beziehungsweise der Professionalisierungsbedarf pädagogischer Fachkräfte. Aufgrund des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis in pädagogischen Berufen konnten sich Berufe wie beispielsweise der Lehrberuf oder der Beruf der ElementarpädagogIn bis heute nicht als Professionen etablieren. Ein Weg in diese Richtung könnte die Angleichung der Ausbildungsbiografien der beiden pädagogischen Berufsgruppen sein. Nicht nur die „Schein-Akademisierung“ des Elementarbereichs, sondern die tatsächliche Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau könnte die Vernetzung der Bildungseinrichtungen erleichtern und im Zuge dessen intensivieren. Aufgrund der persönlichen Anmerkung einer Lehrerin kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der minderwertigen gesellschaftlichen Anerkennung des Berufs der ElementarpädagogInnen nicht um einen subjektiven Eindruck ebendieser handelt, sondern tatsächlich ein sozioökonomisches Phänomen unserer Gesellschaft widerspiegelt.

Im Zuge des Projektes „Bildungskompass“ eines interdisziplinären Forschungsteams des Charlotte Bühler Instituts (2016) wird das „gegenseitige Vertrauen in die Kompetenzen aller Beteiligten“ und eine damit einhergehende beständige Vertrauensbasis als Grundvoraussetzung und Erleichterung interinstitutioneller Zusammenarbeit postuliert. Auch Koslowski (2009, 133) nennt als basale Ausgangsbedingung „Vertrauen und Vertrauensbildung in Kooperationskontexten“. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse scheint dies eine

möglicherweise oberflächliche Betrachtung der Thematik und Leugnung der Grundproblematik zu sein. Vielmehr könnte man hier von einer Romantisierung der institutionellen Kooperation sprechen, welche die grundlegenden strukturellen Rahmenbedingungen beider Bildungsinstitutionen außer Acht lässt. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die VertreterInnen des Bildungskompasses in der gemeinsamen Vertrauensbasis nicht das Allheilmittel des Übergangsmangements sehen und der Kritikpunkt der Romantisierung eine Überspitzung der Problematik darstellt. Zu den grundlegend differenten strukturellen Rahmenbedingungen, welche eben erwähnt wurden, zählen unter anderem die begrenzten zeitlichen Kapazitäten, das Stresspotenzial, welches zusätzliche Organisations- und Koordinationsaufgaben bergen und die unterschiedlichen gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen, die an das jeweilige Fachpersonal gestellt werden. Eine Möglichkeit, die Belastung durch kooperative Maßnahmen zu verringern, könnte das Zusammenschließen von Bildungsnetzwerken sein, wie es auch im Praxisbeispiel 1 der Fall ist. Durch die enge Zusammenarbeit einzelner elementarer und primärer Bildungseinrichtungen haben Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen die Möglichkeit, einen intensiven interinstitutionellen Austausch während des Übergangs der Kinder in den Fokus zu rücken und mehrere Kooperationsformen anzubieten. Eventuell kann auf diese Weise auch die im Rahmen des Bildungskompasses genannte ominöse Vertrauensbasis zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen aufgebaut werden. Durch transparente Bildungsaktivitäten im Zuge der institutionellen Vernetzung von Kindergarten und Volksschule könnte die aktive Miteinbeziehung der Eltern der betroffenen Kinder in weiterer Folge dazu führen, dass die Tendenz der Mütter und Väter, ihre Kinder in Tandemschulen zu übergeben, steigt. Hierfür scheint es interessant, die Entwicklungen der Übergabetendenzen der Mütter und Väter im Rahmen von Bildungscampus und Netzwerkeinrichtungen zu erforschen. Ist die intensive Zusammenarbeit des Kindergartens mit einer bestimmten Volksschule ein ausschlaggebender Faktor für Eltern, ihre Kinder in weiterer Folge an ebendieser Schule anzumelden?

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass institutionelle Kooperation während des Übergangs vom Kindergarten in die Schule von ElementarpädagogInnen sowie von Volksschullehrpersonen als förderlich und unterstützend angesehen wird. Der Großteil der ProbandInnen ist sich einig, dass durch gezielte Zusammenarbeit das Wohlbefinden der Kinder gestärkt werden kann und so Ängste und anfängliche Schwierigkeiten, welche sich im weiteren Verlauf der Bildungslaufbahn manifestieren können, abgebaut beziehungsweise verhindert werden können. Trotz der allgemeinen Zustimmung zu kooperativen Maßnahmen stellt sich die Frage, warum die tatsächliche Umsetzung der Vernetzung tendenziell gering ausfällt. Der

Mangel an zeitlichen Ressourcen stellt sowohl für die befragten ElementarpädagogInnen als auch die Lehrpersonen ein Haupthindernis für die Durchführung interinstitutioneller Kooperationsaktivitäten dar. Eventuell müsste aus bildungspolitischer Sicht ein bezahltes Zeitfenster extra für ebendiese Aufgabe eingeplant und so die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule gesetzlich verankert werden. Denn wie sagte eine Vertreterin der angefragten Kindergartenträger in Hinblick auf unbezahlten beruflichen Mehraufwand: dieser würde „ungern gemacht werden. Solange er nicht von der Zentrale vorgegeben wird.“ Möglicherweise ist tatsächlich die Festlegung einer verpflichtenden Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen die einzige Möglichkeit, eine intensive Vernetzung der Institutionen zu gewährleisten. Doch dann wäre immer noch nicht die Frage geklärt, ob dies der richtige Weg ist, um Kindern einen erfolgsversprechenden Einstieg in ihre Schulkarriere zu ermöglichen.

8 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G., Wetzelhütter, D. (2011): The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 230-238
- Binz, C., Graßhoff, G., Pfaff, A., Schmenger, S., Ullrich, H. (2012): Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3-2012, 333-348
- Bmukk (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, 23-24
- Breuer, A., Reh, S. (2010): Zwei ungleiche Professionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. In: *Soziale Passagen* (2010), 2, 29-46
- Carle, U., Koeppel, G., Wenzel, D. (2009): Kooperation – Chance für bessere Bildung von Anfang an. In: Wenzel, D., Koeppel, G., Carle, U. (Hrsg.) (2009): *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Schneider Verlag: Hohengehren, 3-9
- Charlotte Bühler Institut (2016): Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich.
- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C., Stenger, U. (2010): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Dollase, R. (2010): Übergänge gestalten: Vom Kindergarten in die Schule – oder: Zur Verkomplizierung einfacher Vorgänge. In: Lin-Kitzling, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2010): *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 35-48
- Drexler, D., Höke, J., Rehm, A., Schumann, I., Sturmhöfel, N. (2012): Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? Didaktische Ansätze und systembedingte Verschiedenheit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4,2012, 443-455
- Ebermann, E. (2010): *Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren*. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie.
<https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-94.html>
- Faust, G. (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Thole, W., Roßbach, H.-G., Föllig-Albers, M., Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen und Farmington Hills, 225-240

- Faust, G., Wehner, F., Kratzmann, J. (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule – Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. Journal für Bildungsforschung Online. Volume 3 (No. 2), 38-61
- Faust, G., & Roßbach, H.-G. (2014): Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(S2), 119-140
- FH Campus Wien (2018): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. <https://www.fh-campuswien.ac.at/departments/soziales/studiengaenge/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html>
- Friedrichs, J. (1990). Methoden empirischer Sozialforschung (14. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Geppert, G., Knapp, M., Kilian, M., & Katschnig, T. (2015): School choice under the pressure of reform efforts. SP, 20(1), 9-28
- Gernand, B., Hüttenberger, M. (1989): Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung, dargestellt am Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt (Inauguraldissertation). Darmstadt
- Gerstenmaier, J., Mandl, M. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(6), 867-888
- Griebel, W., Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindegarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. Don Bosco: München
- Griebel, W., Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder: Freiburg, 136-151
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 25-46
- Griebel, W. (2007): Bedeutung der Schnittstellen – gemeinsam schaffen wir es leichter. Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Staatsinstitut für Frühpädagogik: München
- Griebel, W. (2012): Anschlussfähige Bildungsprozesse: Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule mit der Familie. In: Erziehung & Unterricht, 162(3/4), 200-207

- Griebel, W., Niesel, R., & Textor, M. R. (IPZF): Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie, Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch. Würzburg: Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/98.html>
- Hacker, H. (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. Julius Klinghardt: Bad Heilbrunn
- Häder, M. (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Lehrbuch. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Hanke, P., Hein, A. K. (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 91-110
- Hansel, A. (2010): Frühe Bildungsprozesse und Anschlussfähigkeit. In: Lin-Kitzling, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Julius Klinghardt: Bad Heilbrunn, 49-66
- Hauser, B. (2005): Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Waxmann Verlag: Münster, 143-169
- Hein, A. K., Eckerth, M., Hanke, P. (2011): Die Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule durch Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern – Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In: Kucharz, D., Irion, T., Reinhoffer, B. (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 95-98
- Hopf, A., Zill-Sahm, I., Franken, B. (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. Beltz: Weinheim und Basel
- Huppertz, N., Rumpf, J. (1983): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Beiträge zur Theoriebildung. Bardtenschlager: München
- Katschnig, T., Lindner, K.-T., Mühlegger, S. (2017): EKÜKS Datenbank 2017.
- Katschnig, T., Lindner, K.-T., Mühlegger, S. (2018): „Gemeinsame Projekte zwischen Kindergarten und Volksschule, Schnuppertage, Besuch von VolksschülerInnen im Kindergarten“. Elternsicht und Elternwünsche am Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule. In: Erziehung und Unterricht, 26-36

- Koslowski, C. (2009): Interdisziplinäre Kooperation mit Partnern aus dem Umfeld. In: Wenzel, D., Koeppel, G., Carle, U. (Hrsg.) (2009): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Schneider Verlag: Hohengehren, 124-136
- Koslowski, C. (2015): Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation. Beltz Verlag. Weinheim und Basel
- KPH Wien/Krems (2018): 3-jähriges Bachelorstudium. Elementarbildung. Inklusion und Leadership.
- Kristen, C. (2003): School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany. Waxmann Verlag
- Kuchling, C., Steinkellner, L. (2014): Einzelschulwahlentscheidungen: Warum sich Eltern für eine bestimmte Schule entscheiden. Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Klagenfurt
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: European Journal of personality, 1(3), 141-169
- Leu, H. R., Diller, A., Rauschenbach, T. (2010): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Einleitung. In: Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 7-18
- Lin-Kitzling, S. (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Perspektive – eine Einführung. In: Lin-Kitzling, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 8-18
- Mayntz, R (Hrsg.) (2002): Akteure – Mechanismen – Modelle: Zur Theoriefähigkeit makrosozialer Analysen, Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln. No. 42, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag
- Meidinger, H.-P. (2010): Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: Lin-Kitzling, S., Di Fuccia, D., Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2010): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 19-34
- Niesel, R.; Griebel, W. (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco: München

- Niesel, R. (2004): Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schumacher, E. (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 89-101
- Rank, A. (2009): Qualität der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und ihre Auswirkungen. Erste Ergebnisse der Studie „Subjektive Theorien von ErzieherInnen“. In: Wenzel, D., Koeppel, G., Carle, U. (Hrsg.) (2009): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Schneider Verlag: Hohengehren, 144-155
- Rauschenbach, T. (1992): Sind nur Lehrer Pädagogen? : disziplinäre Selbstvergewisserung im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, 385-417
- Schorndorf: Hofmann (2010): Bildungschancen durch Bewegung - von früher Kindheit an!
- Schumacher, E. (2005): Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Die ‚Neue Schuleingangsphase‘. In: Plieninger, M., Schumacher, E. (Hrsg.) (2005): Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Schwäbisch Gmünd, 11-24
- Schumacher, E. (2004): Einführung. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 19-24
- Seckinger, M. (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule: kein einfaches Unternehmen. In: Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 201-214
- Statistik Austria (Hrsg.) (2015): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Statistik Austria
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018a): Kindertagesheime, Gruppen, Kinder und Personal nach Bundesländern 2016. Wien: Statistik Austria
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018b): Lehrerinnen und Lehrer inkl. Karenzierte 1923/24 bis 2016/17 nach Bundesland. Wien: Statistik Austria
- Strätz, R. (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Administrative Vorgaben und praktische Erfahrungen. In: Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 63-72

- Tippelt, R. (2004): Geleitwort. In: Schumacher, E. (Hrsg): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 7-17.
- Thun-Hohenstein, L. (2005): Übergänge. In: Thun-Hohenstein, L. (Hrsg.) (2010): Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 7-12
- Vogt, F. (2009): Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul-Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur? In: Wenzel, D., Koepfel, G., Carle, U. (Hrsg.) (2009): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Schneider Verlag: Hohengehren, 3-9
- Zentner, M. (1993): Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im Licht moderner Temperamentsforschung. Junfermann: Paderborn

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess (Niesel 2004, 91)	3
Abbildung 2: Faktoren zur Bewältigung von Veränderungen (Griebel 2004, 29).....	8
Abbildung 3: Temperamentsklassifikation nach Zentner (1993).....	10
Abbildung 4: Übergangsgestaltung im Netzwerk A (Binz et al. 2012, 339)	29
Abbildung 5: Übergangsgestaltung im Netzwerk B (Binz et al. 2012, 344)	31
Abbildung 6: Bildungskompass (Charlotte Bühler Institut 2016)	35
Abbildung 7: Schwerpunkte EKÜKS-Studie	36
Abbildung 8: Design der Studie	40
Abbildung 9: Fragebogen ElementarpädagogInnen.....	46
Abbildung 10: Fragebogen Lehrpersonen	47
Abbildung 11: Telefonische Teilnahmebestätigung nach Bezirken.....	52
Abbildung 12: Verteilung der ElementarpädagogInnen auf die Wiener Bezirke	54
Abbildung 13: Verteilung der Lehrpersonen auf die Wiener Bezirke	56
Abbildung 14: Mittelwert Anpassungsstrategien ElementarpädagogInnen.....	57
Abbildung 15: Mittelwert Entwicklungsaufgaben ElementarpädagogInnen	58
Abbildung 16: Mittelwerte Belastungspotenzial ElementarpädagogInnen.....	59
Abbildung 17: Mittelwerte Anpassungsstrategien Lehrpersonen	61
Abbildung 18: Mittelwerte Entwicklungsaufgaben Lehrpersonen	61
Abbildung 19: Mittelwerte Belastungspotenzial Lehrpersonen.....	62
Abbildung 20: T-Test Anpassungsstrategien Aufmerksamkeitsdauer.....	64
Abbildung 21: Übersicht Mittelwerte Entwicklungsaufgaben.....	64
Abbildung 22: T-Test Entwicklungsaufgaben	65
Abbildung 23: Übersicht Mittelwerte Belastungspotenzial	66
Abbildung 24: T-Test Belastungspotenziale	66
Abbildung 25: Mittelwerte Beurteilung von Aussagen ElementarpädagogInnen.....	67
Abbildung 26: Mittelwerte Beurteilung von Aussagen Lehrpersonen.....	69
Abbildung 27: Übersicht Mittelwerte Anerkennung.....	70
Abbildung 28: T-Test gesellschaftlicher Stellenwert und Wertschätzung.....	70
Abbildung 29: T-Test Stellenwert des jeweils anderen Berufes	71
Abbildung 30: T-Test Orientierung des Kindergartens an der Schule.....	71
Abbildung 31: Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen ElementarpädagogInnen.....	72
Abbildung 32: Mittelwerte Ziele ElementarpädagogInnen.....	73
Abbildung 33: Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen Lehrpersonen	74

Abbildung 34: Mittelwerte Ziele Lehrpersonen.....	75
Abbildung 35: Übersicht Mittelwerte Kooperationsmaßnahmen	76
Abbildung 36: T-Test Kooperationsmaßnahmen	76
Abbildung 37: Mittelwerte Kooperation im Alltag ElementarpädagogInnen.....	78
Abbildung 38: Herausforderungen bei der Zusammenarbeit ElementarpädagogInnen.....	79
Abbildung 39: Mittelwerte Kooperation im Alltag Lehrpersonen.....	81
Abbildung 40: Herausforderungen bei der Zusammenarbeit Lehrpersonen	82
Abbildung 41: Übersicht Mittelwerte Charakterisierung Kooperation	84
Abbildung 42: T-Test Kooperation im Alltag.....	85
Abbildung 43: Übersicht Mittelwerte Herausforderungen für Kooperation	85
Abbildung 44: T-Test Herausforderungen bei der Zusammenarbeit	86
Abbildung 45: Kreuztabelle / Chi-Quadrat Test Bezirke.....	89
Abbildung 46: Mittelwerte gesellschaftliche Stellung ElementarpädagogInnen.....	89
Abbildung 47: Mittelwerte gesellschaftliche Stellung Lehrpersonen	90
Abbildung 48: T-Test gesellschaftliche Stellung aus Sicht der Lehrpersonen	90
Abbildung 49: Kreuztabelle / Chi-Quadrat Test Wertschätzung des Berufs	91
Abbildung 50: Mittelwert Wertschätzung durch Lehrpersonen ElementarpädagogInnen.....	91
Abbildung 51: Mittelwert Wertschätzung durch ElementarpädagogInnen Lehrpersonen.....	91
Abbildung 52: T-Test Anzahl der Kooperationsmaßnahmen	92
Abbildung 53: Kreuztabelle / T-Test Umsetzbarkeit und Anzahl der Maßnahmen.....	93
Abbildung 54: T-Test Zeitmangel.....	94
Abbildung 55: Häufigkeit Probleme der Anerkennung ElementarpädagogInnen	94
Abbildung 56: Häufigkeit Anerkennung, Bildungsziele Lehrpersonen.....	95
Abbildung 57: Gegenüberstellung Herausforderungen (Huppertz/Rumpf 1983).....	103

Anhang

Erhebungsinstrument ElementarpädagogInnen



Sehr geehrte **ElementarpädagogInnen!**

Mein Name ist und im Zuge meiner Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaft erforsche ich das **Erleben des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.**

Grundlegender Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens bildet die 2017 stattgefunden Erhebung EKÜKS (Eltern und Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Schule), welche im Rahmen eines Masterseminars an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt wurde. Jene Studie beschäftigte sich mit den Erfahrungen und Eindrücken von Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Übertritts ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule. Nachzulesen ist jene Studie in der Zeitschrift für Erziehung und Unterricht in der Ausgabe 1-2 des Jahres 2018 (Katschnig, Lindner, Mühlegger 2018).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die **Kooperation der beiden Institutionen** grundsätzlich als förderliche Maßnahme zur Begleitung des Übertritts verstanden wird. Um die tatsächlichen **Möglichkeiten, Grenzen sowie Vor- und Nachteile jener Zusammenarbeit aufzeigen** zu können, werden im Rahmen meiner Masterarbeit Lehrpersonen der Volksschule und ElementarpädagogInnen bezüglich ihrer Meinungen und Erfahrungen hinsichtlich des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule befragt. Die geplante Forschungsarbeit soll demnach sowohl die Perspektive der **ElementarpädagogInnen** als auch die Sichtweise der **Volksschullehrpersonen** in Hinblick auf die interinstitutionelle Kooperation zur Unterstützung der Transition von Kindern vom Kindergarten in die Volksschule erforschen.

All Ihre persönlichen Angaben dienen dem Zweck der Wissenschaft und werden vertraulich im Rahmen des Projektes behandelt.

Die Bearbeitungsdauer beträgt etwa 10 Minuten.

Ausgefüllte Fragebögen können an Ihrer Schule gesammelt werden und werden im Anschluss von mir abgeholt.

Gerne können Sie den Fragebogen auch **online** ausfüllen:

<https://www.umfrageonline.com/s/0909c04>

Unter dieser Adresse stehe ich Ihnen auch gerne für Fragen und Rückmeldungen zur Verfügung: katharina-theresa.lindner@univie.ac.at

Letztes Abgabedatum: 20.April 2018

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Ich bitte Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen. Die Daten werden vertraulich gehandhabt.

1. Sie sind...

Geschlecht: w m

2. Wie alt sind Sie?

Jahre: _____

3. Seit wie vielen Dienstjahren üben Sie bereits den Beruf als ElementarpädagogIn aus?

Jahre: _____

4. Wie alt sind die Kinder, die Sie derzeit betreuen?

Alter: _____

5. Arbeiten Sie als gruppenleitende Fachkraft?

Ja Nein

6. Wie gestaltet sich grundsätzlich Ihr Berufsalltag?

Ich arbeite hauptsächlich im Team. Ich arbeite eher alleine. Ich arbeite sowohl im Team als auch alleine.

7. Wie hoch ist das Ausmaß Ihrer Beschäftigung als ElementarpädagogIn pro Woche

_____ Stunden pro Woche

Ich bitte Sie, nun auch noch einige Angaben zu Ihrem Arbeitsplatz zu machen. Die Daten werden vertraulich gehandhabt.

8. In welchem Bezirk befindet sich der Kindergarten, in welchem Sie arbeiten?

<input type="radio"/> 1. Innere Stadt	<input type="radio"/> 2. Leopoldstadt	<input type="radio"/> 3. Landstraße	<input type="radio"/> 4. Wieden	<input type="radio"/> 5. Margarethen
<input type="radio"/> 6. Mariahilf	<input type="radio"/> 7. Neubau	<input type="radio"/> 8. Josefstadt	<input type="radio"/> 9. Alsergrund	<input type="radio"/> 10. Favoriten
<input type="radio"/> 11. Simmering	<input type="radio"/> 12. Meidling	<input type="radio"/> 13. Hietzing	<input type="radio"/> 14. Penzing	<input type="radio"/> 15. Fünfhaus
<input type="radio"/> 16. Ottakring	<input type="radio"/> 17. Hernals	<input type="radio"/> 18. Währing	<input type="radio"/> 19. Döbling	<input type="radio"/> 20. Brigittenau
<input type="radio"/> 21. Floridsdorf	<input type="radio"/> 22. Donaustadt	<input type="radio"/> 23. Liesing		

9. Verfolgt das Kindergartenprofil einen bestimmten pädagogischen Schwerpunkt?

<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Montessori	<input type="radio"/> Sport	<input type="radio"/> Waldorf	<input type="radio"/> Begabtenförderung
<input type="radio"/> Musik	<input type="radio"/> Anderer Schwerpunkt: _____			

10. Wie viele Kindergruppen gibt es derzeit in Ihrem Kindergarten?

_____ Gruppen

11. Es handelt sich um eine

private öffentliche Einrichtung.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit Ihren Eindrücken hinsichtlich des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.

12. Die folgenden Begriffe beschreiben mögliche Anpassungsstrategien von Kindern in unbekanntem Situationen. Welche Anpassungsstrategien erleben Sie eher bei der Bewältigung des Übergangs?

	ein- deutig	eher	gleich	eher	ein- deutig	
a. Aktivität	<input type="radio"/>	Passivität				
b. Annäherung	<input type="radio"/>	Vermeidung				
c. Hohe Reizschwelle	<input type="radio"/>	Niedrige Reizschwelle				
d. Positive Emotionalität	<input type="radio"/>	Negative Emotionalität				
e. Hohe Aufmerksamkeitsdauer	<input type="radio"/>	Niedrige Aufmerksamkeitsdauer				

13. Die folgenden Begriffe beschreiben Entwicklungsaufgaben, mit welchen Kinder während des Übertritts konfrontiert werden. Wie sehr trifft die Auseinandersetzung von Kindern mit diesen Entwicklungsaufgaben aus Ihrer Sicht zu?

	trifft zu	trifft etwas zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
a. Veränderung der Identität vom Kindergartenkind zum Schulkind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Erwerb neuer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Verlust bestehender Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Bewältigung intensiver Emotionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Knüpfung neuer Kontakte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aufbau neuer Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf sich selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Integration zweier Lebensbereiche (Kindergarten und Schule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Erfahrung neuer Strukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Erprobung neuer Handlungsstrategien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Wie schätzen Sie das Belastungspotenzial jener Entwicklungsaufgaben während des Übertritts vom Kindergarten in die Volksschule für Kinder ein?

	Niedriges Belastungs- potenzial	Teilweise Belastungs- potenzial	Hohes Belastungs- potenzial
a. Veränderung der Identität vom Kindergartenkind zum Schulkind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Erwerb neuer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Verlust bestehender Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Bewältigung intensiver Emotionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Knüpfung neuer Kontakte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aufbau neuer Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf sich selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Niedriges Belastungspotenzial	Teilweise Belastungspotenzial	Hohes Belastungspotenzial
i. Integration zweier Lebensbereiche (Kindergarten und Schule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Erfahrung neuer Strukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Erprobung neuer Handlungsstrategien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen betreffen Ihre Einschätzungen zur Statusanerkennung von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen.

15. Wie viele Volksschulen gibt es im Einzugsgebiet Ihres Kindergartens?

_____ Schulen

16. Kennen Sie die Lehrpersonen jener Einrichtungen persönlich?

Ja. Nein. Teilweise.

17. Beantworten Sie bitte folgende Fragen nach Ihrem eigenen Empfinden.

	geringe Anerkennung	mäßige Anerkennung	hohe Anerkennung
a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung des Berufs als ElementarpädagogIn durch Lehrpersonen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Welchen Stellenwert räumen Sie dem Lehrberuf im Vergleich zum Beruf als ElementarpädagogIn ein?

pädagogisch minderwertig pädagogisch gleichwertig pädagogisch mehrwertig

19. Wie schätzen Sie die pädagogische Relevanz Ihres Berufes (ElementarpädagogIn) ein?

kaum relevant mäßig relevant sehr relevant

20. Wie sehr stimmen sie folgenden Aussagen zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Der Kindergarten und die Volksschule sind zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ziele und Aktivitäten beider Institutionen können aufeinander abgestimmt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Umbrüche und Krisensituationen sind für die Entwicklung von Kindern förderlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist ein einschneidendes Erlebnis im Leben eines Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Durch die Zusammenarbeit des Kindergartens und der Volksschule kann der Übergang unterstützt und erleichtert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Die gleichzeitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule während des Übergangs ist förderlich für das Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Der Kindergarten soll sich an den Strukturen der Schule orientieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Die Schuleingangsphase soll kindergartenähnlich organisiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beantworten Sie nun bitte Fragen bezüglich Ihrer Zusammenarbeitsstruktur mit elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen.

21. In welcher Form findet Kooperation zwischen den Fachkräften des Kindergartens und der Volksschule statt?

<input type="radio"/> a. Regelmäßige Treffen	<input type="radio"/> f. Gemeinsame Planung der Klassenzusammensetzung
<input type="radio"/> b. Hospitationen	<input type="radio"/> g. Austausch über pädagogische Schwerpunkte
<input type="radio"/> c. Bildung von Partnerschaften	<input type="radio"/> h. Besuche mit Schulkindern im Kindergarten
<input type="radio"/> d. Besprechungen	<input type="radio"/> i. Besuche mit Kindergartenkindern in der Schule
<input type="radio"/> e. Gemeinsame Fortbildungen	<input type="radio"/> j. Teilen von Erfahrungen
k. Andere: _____	

22. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen hinsichtlich Ihrer Zusammenarbeit mit Lehrpersonen zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Es werden Themen wie individueller Förderbedarf bestimmter Kinder und Fragen zur Integration gemeinsam besprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Informationen über eigene pädagogische Ansätze und Schwerpunkte werden miteinander geteilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Die Klassenzusammensetzung wird gemeinsam mit den Lehrpersonen entwickelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Schul Kinder besuchen mit Lehrpersonen den Kindergarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Kindergarten Kinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Lehrpersonen besuchen den Kindergarten und stellen sich vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Es finden gemeinsame Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen und KindergartenpädagogInnen statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen hinsichtlich der Ziele von institutioneller Zusammenarbeit zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule ermöglicht einen gleitenden Übergang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule unterstützt die Entwicklung der Kinder und deren Anschlussfähigkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Durch die Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen können Ängste auf Seiten der Kinder abgebaut werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Die Kooperation von VolksschullehrerInnen und ElementarpädagogInnen hilft Kindern dabei, sich frühzeitig mit ihrem neuen Ich als Schulkind zu identifizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule steigert das Wohlbefinden der Kinder in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Beantworten Sie bitte folgende Fragen.

	Geringe Miteinbeziehung	Mäßige Miteinbeziehung	Hohe Miteinbeziehung	Kann ich nicht beurteilen
a. Wie schätzen Sie die Miteinbeziehung der Familien in den Prozess des Übergangs auf Seiten des Kindergartens ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Wie schätzen Sie die Miteinbeziehung der Familien in den Prozess des Übergangs auf Seiten der Schule ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Wie schätzen Sie die Beteiligung der Eltern an der Gestaltung und Teilhabe des Übergangs ihrer Kinder ein?

<input type="radio"/> Geringe Beteiligung	<input type="radio"/> Mäßige Beteiligung	<input type="radio"/> Hohe Beteiligung	<input type="radio"/> Kann ich nicht beurteilen
---	--	--	---

Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit institutionellen Herausforderungen in Hinblick auf die Kooperation von Kindergarten und Volksschule.

26. Bitte vervollständigen Sie folgenden Satz: Die Zusammenarbeit von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen lässt sich im beruflichen Alltag...

- einfach umsetzen. mäßig umsetzen. schwierig umsetzen.

27. Wie schätzen Sie die Kooperation zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen sein?

	ein- deutig	eher	gleich	eher	ein- deutig	
a. wichtig	<input type="radio"/>	unwichtig				
b. unerlässlich	<input type="radio"/>	verzichtbar				
c. förderlich	<input type="radio"/>	hinderlich				
d. notwendig	<input type="radio"/>	nicht notwendig				
e. pädagogisch wertvoll	<input type="radio"/>	pädagogisch wertlos				
f. erfolgsversprechend	<input type="radio"/>	erfolglos				
g. machbar	<input type="radio"/>	zeitraubend				
h. arbeitserleichternd	<input type="radio"/>	arbeiterschwerend				

28. Welche Herausforderungen können im Berufsalltag die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule erschweren?

<input type="radio"/> a. Größe des Kindergartens (zu groß)	<input type="radio"/> g. Größe des Kindergartens (zu klein)
<input type="radio"/> b. Größe der Schule (zu groß)	<input type="radio"/> h. Größe der Schule (zu klein)
<input type="radio"/> c. Zeitmangel	<input type="radio"/> i. Stresspotenzial
<input type="radio"/> d. Ablenkung von eigenen pädagogischen Zielen	<input type="radio"/> j. Verschiedene Bildungsziele von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen
<input type="radio"/> e. Unterschiedliches Arbeitsverständnis von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen	<input type="radio"/> k. Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des jeweils anderen Berufs
<input type="radio"/> f. Fehlende gegenseitige Wertschätzung der pädagogischen Tätigkeiten	l. Andere: _____

Anmerkungen bzw. was ich noch sagen wollte:

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Erhebungsinstrument VolksschullehrerInnen



Sehr geehrte Lehrpersonen!

Mein Name ist und im Zuge meiner Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaft erforsche ich das **Erleben des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule**.

Grundlegender Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens bildet die 2017 stattgefundene Erhebung EKÜKS (Eltern und Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Schule), welche im Rahmen eines Masterseminars an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt wurde. Jene Studie beschäftigte sich mit den Erfahrungen und Eindrücken von Eltern und Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Übertritts ihrer Kinder vom Kindergarten in die Volksschule. Nachzulesen ist jene Studie in der Zeitschrift für Erziehung und Unterricht in der Ausgabe 1-2 des Jahres 2018 (Katschnig, Lindner, Mühlegger 2018).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die **Kooperation der beiden Institutionen** grundsätzlich als förderliche Maßnahme zur Begleitung des Übertritts verstanden wird. Um die tatsächlichen **Möglichkeiten, Grenzen sowie Vor- und Nachteile jener Zusammenarbeit aufzeigen** zu können, werden im Rahmen meiner Masterarbeit Lehrpersonen der Volksschule und ElementarpädagogInnen bezüglich ihrer Meinungen und Erfahrungen hinsichtlich des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule befragt. Die geplante Forschungsarbeit soll demnach sowohl die Perspektive der **ElementarpädagogInnen** als auch die Sichtweise der **Volksschullehrpersonen** in Hinblick auf die interinstitutionelle Kooperation zur Unterstützung der Transition von Kindern vom Kindergarten in die Volksschule erforschen.

All Ihre persönlichen Angaben dienen dem Zweck der Wissenschaft und werden vertraulich im Rahmen des Projektes behandelt.

Die Bearbeitungsdauer beträgt etwa 10 Minuten.

Ausgefüllte Fragebögen können an Ihrer Schule gesammelt werden und werden im Anschluss von mir abgeholt.

Gerne können Sie den Fragebogen auch **online** ausfüllen:

<https://www.umfrageonline.com/s/9016ca2>

Unter dieser Adresse stehe ich Ihnen auch gerne für Fragen und Rückmeldungen zur Verfügung: katharina-theresa.lindner@univie.ac.at

Letztes Abgabedatum: 20.April 2018
VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Ich bitte Sie, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen. Die Daten werden vertraulich gehandhabt.

29. Sie sind...

Geschlecht: w m

30. Wie alt sind Sie?

Jahre: _____

31. Seit wie vielen Dienstjahren üben Sie bereits den Lehrberuf aus?

Jahre: _____

32. Auf welcher Klassenstufe unterrichten Sie derzeit?

Klasse: _____

33. Arbeiten Sie als klassenführende Lehrperson?

Ja Nein

34. Wie gestaltet sich grundsätzlich Ihr Berufsalltag?

Ich arbeite hauptsächlich im Team. Ich arbeite eher alleine. Ich arbeite sowohl im Team als auch alleine.

35. Wie hoch ist das Ausmaß Ihrer Beschäftigung als Lehrperson pro Woche

_____ Stunden pro Woche

Ich bitte Sie, nun auch noch einige Angaben zu Ihrem Arbeitsplatz zu machen. Die Daten werden vertraulich gehandhabt.

36. In welchem Bezirk befindet sich die Volksschule, an der Sie arbeiten?

<input type="radio"/> 1. Innere Stadt	<input type="radio"/> 2. Leopoldstadt	<input type="radio"/> 3. Landstraße	<input type="radio"/> 4. Wieden	<input type="radio"/> 5. Margarethen
<input type="radio"/> 6. Mariahilf	<input type="radio"/> 7. Neubau	<input type="radio"/> 8. Josefstadt	<input type="radio"/> 9. Alsergrund	<input type="radio"/> 10. Favoriten
<input type="radio"/> 11. Simmering	<input type="radio"/> 12. Meidling	<input type="radio"/> 13. Hietzing	<input type="radio"/> 14. Penzing	<input type="radio"/> 15. Fünfhaus
<input type="radio"/> 16. Ottakring	<input type="radio"/> 17. Hernals	<input type="radio"/> 18. Währing	<input type="radio"/> 19. Döbling	<input type="radio"/> 20. Brigittenau
<input type="radio"/> 21. Floridsdorf	<input type="radio"/> 22. Donaustadt	<input type="radio"/> 23. Liesing		

37. Verfolgt das Schulprofil Ihrer Schule einen bestimmten pädagogischen Schwerpunkt?

<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Montessori	<input type="radio"/> Sport	<input type="radio"/> Waldorf	<input type="radio"/> Begabtenförderung
<input type="radio"/> Musik	<input type="radio"/> Anderer Schwerpunkt: _____			

38. Wie viele Schulklassen gibt es derzeit in Ihrer Schule?

_____ Klassen

39. Es handelt sich um eine

private öffentliche Einrichtung.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit Ihren Eindrücken hinsichtlich des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule.

40. Die folgenden Begriffe beschreiben mögliche Anpassungsstrategien von Kindern in unbekanntem Situationen. Welche Anpassungsstrategien erleben Sie eher bei der Bewältigung des Übergangs während der Schuleingangsphase?

	ein- deutig	eher	gleich	eher	ein- deutig	
a. Aktivität	<input type="radio"/>	Passivität				
b. Annäherung	<input type="radio"/>	Vermeidung				
c. Hohe Reizschwelle	<input type="radio"/>	Niedrige Reizschwelle				
d. Positive Emotionalität	<input type="radio"/>	Negative Emotionalität				
e. Hohe Aufmerksamkeitsdauer	<input type="radio"/>	Niedrige Aufmerksamkeitsdauer				

41. Die folgenden Begriffe beschreiben Entwicklungsaufgaben, mit welchen Kinder während des Übertritts konfrontiert werden. Wie sehr trifft die Auseinandersetzung von Kindern mit diesen Entwicklungsaufgaben aus Ihrer Sicht zu?

	trifft zu	trifft etwas zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
a. Veränderung der Identität vom Kindergartenkind zum Schulkind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Erwerb neuer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Verlust bestehender Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Bewältigung intensiver Emotionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Knüpfung neuer Kontakte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aufbau neuer Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf sich selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Integration zweier Lebensbereiche (Kindergarten und Schule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Erfahrung neuer Strukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Erprobung neuer Handlungsstrategien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Wie schätzen Sie das Belastungspotenzial jener Entwicklungsaufgaben während des Übertritts vom Kindergarten in die Volksschule für Kinder ein?

	Niedriges Belastungs- potenzial	Teilweise Belastungs- potenzial	Hohes Belastungs- potenzial
a. Veränderung der Identität vom Kindergartenkind zum Schulkind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Erwerb neuer Kompetenzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Verlust bestehender Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Bewältigung intensiver Emotionen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Knüpfung neuer Kontakte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aufbau neuer Beziehungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf sich selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Niedriges Belastungspotenzial	Teilweise Belastungspotenzial	Hohes Belastungspotenzial
h. Transformation von Rollenerwartungen in Bezug auf andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Integration zweier Lebensbereiche (Kindergarten und Schule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Erfahrung neuer Strukturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Erprobung neuer Handlungsstrategien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Andere: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen betreffen Ihre Einschätzungen zur Statusanerkennung von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen.

43. Wie viele Kindergärten gibt es im Einzugsgebiet Ihrer Schule?

_____ Kindergärten

44. Kennen Sie die ElementarpädagogInnen jener Einrichtungen persönlich?

Ja. Nein. Teilweise.

45. Beantworten Sie bitte folgende Fragen nach Ihrem eigenen Empfinden.

	geringe Anerkennung	mäßige Anerkennung	hohe Anerkennung
a. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von ElementarpädagogInnen ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Wie schätzen Sie die gesellschaftliche Stellung von VolksschullehrerInnen ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Wie beurteilen Sie die Wertschätzung des Lehrberufs durch ElementarpädagogInnen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Welchen Stellenwert räumen Sie dem Beruf der ElementarpädagogInnen im Vergleich zum Lehrberuf ein?

pädagogisch minderwertig pädagogisch gleichwertig pädagogisch mehrwertig

47. Wie schätzen Sie die pädagogische Relevanz Ihres Berufes (Lehrberuf) ein?

kaum relevant mäßig relevant sehr relevant

48. Wie sehr stimmen sie folgenden Aussagen zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Der Kindergarten und die Volksschule sind zwei voneinander klar getrennte Bildungsräume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ziele und Aktivitäten beider Institutionen können aufeinander abgestimmt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Umbrüche und Krisensituationen sind für die Entwicklung von Kindern förderlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist ein einschneidendes Erlebnis im Leben eines Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Durch die Zusammenarbeit des Kindergartens und der Volksschule kann der Übergang unterstützt und erleichtert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Die gleichzeitige Anpassung von Kindergarten und Volksschule während des Übergangs ist förderlich für das Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Der Kindergarten soll sich an den Strukturen der Schule orientieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Die Schuleingangsphase soll kindergartenähnlich organisiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beantworten Sie nun bitte Fragen bezüglich Ihrer Zusammenarbeitsstruktur mit elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen.

49. In welcher Form findet Kooperation zwischen den Fachkräften des Kindergartens und der Volksschule statt?

<input type="radio"/> Regelmäßige Treffen	<input type="radio"/> Gemeinsame Planung der Klassenzusammensetzung
<input type="radio"/> Hospitationen	<input type="radio"/> Austausch über pädagogische Schwerpunkte
<input type="radio"/> Bildung von Partnerschaften	<input type="radio"/> Besuche mit Schulkindern im Kindergarten
<input type="radio"/> Besprechungen	<input type="radio"/> Besuche mit Kindergartenkindern in der Schule
<input type="radio"/> Gemeinsame Fortbildungen	<input type="radio"/> Teilen von Erfahrungen

Andere: _____

50. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen hinsichtlich Ihrer Zusammenarbeit mit ElementarpädagogInnen zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Es finden regelmäßige Treffen statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Es werden Themen wie individueller Förderbedarf bestimmter Kinder und Fragen zur Integration gemeinsam besprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Informationen über eigene pädagogische Ansätze und Schwerpunkte werden miteinander geteilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Es werden Erfahrungen und Herausforderungen ausgetauscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Die Klassenzusammensetzung wird gemeinsam mit den ElementarpädagogInnen entwickelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Schulkinder besuchen mit Lehrpersonen den Kindergarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Kindergartenkinder besuchen mit ElementarpädagogInnen die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Es werden Partnerschaften von Schulkindern mit Kindergartenkindern gebildet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Lehrpersonen besuchen den Kindergarten und stellen sich vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Es finden gemeinsame Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen und KindergartenpädagogInnen statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen hinsichtlich der Ziele von institutioneller Zusammenarbeit zu?

	stimme zu	stimme teilweise zu	stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
a. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule ermöglicht einen gleitenden Übergang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule unterstützt die Entwicklung der Kinder und deren Anschlussfähigkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Durch die Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen können Ängste auf Seiten der Kinder abgebaut werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Die Kooperation von VolksschullehrerInnen und ElementarpädagogInnen hilft Kindern dabei, sich frühzeitig mit ihrem neuen Ich als Schulkind zu identifizieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule steigert das Wohlbefinden der Kinder in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Beantworten Sie bitte folgende Fragen.

	Geringe Miteinbeziehung	Mäßige Miteinbeziehung	Hohe Miteinbeziehung	Kann ich nicht beurteilen
a. Wie schätzen Sie die Miteinbeziehung der Familien in den Prozess des Übergangs auf Seiten des Kindergartens ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Wie schätzen Sie die Miteinbeziehung der Familien in den Prozess des Übergangs auf Seiten der Schule ein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Wie schätzen Sie die Beteiligung der Eltern an der Gestaltung und Teilhabe des Übergangs ihrer Kinder ein?

<input type="radio"/> Geringe Beteiligung	<input type="radio"/> Mäßige Beteiligung	<input type="radio"/> Hohe Beteiligung	<input type="radio"/> Kann ich nicht beurteilen
---	--	--	---

Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit institutionellen Herausforderungen in Hinblick auf die Kooperation von Kindergarten und Volksschule.

54. Bitte vervollständigen Sie folgenden Satz: Die Zusammenarbeit von ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen lässt sich im beruflichen Alltag...

- einfach umsetzen. mäßig umsetzen. schwierig umsetzen.

55. Wie schätzen Sie die Kooperation zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen sein?

	ein- deutig	eher	gleich	eher	ein- deutig	
a. wichtig	<input type="radio"/>	unwichtig				
b. unerlässlich	<input type="radio"/>	verzichtbar				
c. förderlich	<input type="radio"/>	hinderlich				
d. notwendig	<input type="radio"/>	nicht notwendig				
e. pädagogisch wertvoll	<input type="radio"/>	pädagogisch wertlos				
f. erfolgsversprechend	<input type="radio"/>	erfolglos				
g. machbar	<input type="radio"/>	zeitraubend				
h. arbeitserleichternd	<input type="radio"/>	arbeiterschwerend				

56. Welche Herausforderungen können im Berufsalltag die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule erschweren?

<input type="radio"/> Größe des Kindergartens (zu groß)	<input type="radio"/> Größe des Kindergartens (zu klein)
<input type="radio"/> Größe der Schule (zu groß)	<input type="radio"/> Größe der Schule (zu klein)
<input type="radio"/> Zeitmangel	<input type="radio"/> Stresspotenzial
<input type="radio"/> Ablenkung von eigenen pädagogischen Zielen	<input type="radio"/> Verschiedene Bildungsziele von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen
<input type="radio"/> Unterschiedliches Arbeitsverständnis von Lehrpersonen und ElementarpädagogInnen	<input type="radio"/> Probleme der Anerkennung der pädagogischen Wichtigkeit des jeweils anderen Berufs
<input type="radio"/> Fehlende gegenseitige Wertschätzung der pädagogischen Tätigkeiten	Andere: _____

Anmerkungen bzw. was ich noch sagen wollte:

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Abstract

Deutsch

Die vorliegende empirische Forschungsarbeit ELÜKS wird als Fortsetzungsstudie der EKÜKS-Erhebung verstanden, im Zuge welcher die Elternsicht auf den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule beleuchtet wurde. Im Rahmen der Masterarbeit wurden die Perspektiven Wiener ElementarpädagogInnen (n=75) und Lehrpersonen (n=122) in Hinblick auf die Zusammenarbeit des Kindergartens und der Schule eröffnet. Hierfür wurden quantitative Fragebögen für die jeweilige Professionsgruppe entwickelt. Grundsätzlich lässt sich auf Seiten beider Berufsgruppen das Interesse an kooperativen Maßnahmen zu Übergangsgestaltung feststellen. Institutionsbedingte Strukturen und Anerkennungsprobleme der pädagogischen Praxis werden jedoch als Herausforderung beziehungsweise Hindernis für die tatsächliche intensive Umsetzung der interinstitutionellen Nahtstellenarbeit angesehen. Für Lehrpersonen stellen das Stresspotenzial und der Zeitmangel die häufigsten Schwierigkeiten dar, während der Großteil der ElementarpädagogInnen fehlende gegenseitige Wertschätzung und geringe Anerkennung der pädagogischen Relevanz ihres Berufes als Hauptproblematiken in Hinblick auf die Bildungsvernetzung nennen.

English

This empirical study (ELÜKS) is a follow-up study of the EKÜKS study, which investigated the view of parents on the transition from nursery school to primary school. Within the scope of this master thesis, the perspectives of Viennese nursery school teachers (n=75) and primary school teachers (n=122) on said transition were taken into consideration. For this purpose, questionnaires for each professional group were developed. Data was analysed using the statistics program SPSS. In general, an interest for cooperative measures could be found on both professional sides. However, structural differences and recognition problems of each professional group were seen as challenging or even burdening for the actual intense implementation of institutional cooperation. When it comes to challenges of professional networking, different answers could be found: For primary school teachers, the stress potential and lack of time were described as the most important difficulties, while nursery school teachers described the lack of mutual appreciation and low recognition of the pedagogical relevance of their profession as main challenges.

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, Katharina-Theresa Lindner, die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, sowie die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche kenntlich gemacht zu haben.

.....

Wien, am 07.05.2018