

**Justus-Liebig-Universität Gießen
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften**

DISSERTATION

zum Thema

Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich

Grundlagen - Bestandsaufnahme - Perspektiven

Verfasserin:

Mag.^a Claudia Moser, BEd

Gießen, am 15. Dezember 2016

INHALT

EINLEITUNG	5
DAS FORSCHUNGSLEITENDE INTERESSE.....	8
AUFBAU DER ARBEIT	10
THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM ÜBERGANG	11
1. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	11
2. Theoretische Übergangskonzepte.....	14
2.1. Anthropologische Ansätze	14
2.2. Sozialisationstheoretischer Ansatz.....	19
2.3. Ökologisch-Systemischer Ansatz	23
2.4. Entwicklungsökologische Ansätze	27
2.4.1. Perspektive der Lebensspanne	27
2.4.2. Stresstheorie	29
2.4.3. Konzept der kritischen Lebensereignisse	30
2.4.4. Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept.....	32
2.5. Transitionsansatz	44
2.5.1. Eine pädagogische Perspektive	44
2.5.2. Transition – ein ko-konstruktiver Prozess	47
2.5.3. Bewältigungsstrategien von Kindern und Eltern.....	50
2.5.4. Transition mit Erfolg.....	53
DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DIE ORGANISATIONEN KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE IN (OBER)-ÖSTERREICH	58
3. Der Kindergarten in (Ober-)Österreich.....	60
3.1. Die historische Entwicklung des Kindergartens.....	60
3.2. Die gesetzlichen Grundlagen des Kindergartens	64
3.3. Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale des Kindergartens	66
3.4. Aufgaben des Kindergartens.....	69
3.5. Bildung und Lernen im Kindergarten.....	70
4. Die Grundschule in Österreich	72
4.1. Die historische Entwicklung der Grundschule	72
4.2. Die gesetzlichen Grundlagen der Grundschule.....	74
4.3. Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale der Grundschule.....	76
4.4. Aufgabe der Grundschule	79
4.5. Bildung und Lernen in der Grundschule.....	80
DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DAS KIND.....	82
5. Das Bild vom Kind und seiner Entwicklung im BildungsRahmenPlan	82
6. Schulpflicht und Schulfähigkeit.....	85

DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF ELTERN UND OBSORGBERECHTIGTE	93
7. Gesetzliche Grundlagen.....	93
8. Elternarbeit im Blickwinkel des Transitionsansatzes	95
DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DIE PROFESSIONEN	109
9. Professionen, Professionalität und Professionalisierung	110
10. Aufgaben, Funktionen, Rollen und Haltungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften.....	122
11. Aufbau und Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Obsorgeberechtigten.....	129
12. Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung	136
13. Basisausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für den Kindergarten in Österreich.....	140
14. Basisausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für die Grundschule in Österreich.....	143
15. Leitungskräfte im Transitionsprozess.....	144
16. Qualifizierung der Leitungskräfte für den Kindergarten.....	147
17. Qualifizierung der Leitungskräfte für die Grundschule	148
KOOPERATION VON KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE	150
18. Begriffsbestimmung.....	150
19. Merkmale und Niveaustufen von Kooperation	152
20. Gelingensbedingungen und Hindernisse für eine erfolgreiche Kooperation von Kindergarten und Grundschule.....	155
21. Kindergarten und Grundschule – zwei divergente Arbeitsfelder in Österreich	161
22. Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule - zwei ungleiche Akteure.....	165
23. Kooperation in antagonistischen Beziehungen	170
EINE EMPIRISCHE BESTANDSAUFNAHME DER KOOPERATION VON KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE IN OBERÖSTERREICH.....	174
24. Befragungsergebnisse 2008 Teil 1.....	178
24.1. Grundlagen und Rahmenbedingungen	178
24.2. Bedeutung und Thematisierung des Übergangs.....	180
24.3. Thematisierung der Kooperation	181
24.4. Häufigkeit, Anlässe und Ausprägung der Kooperation	182
24.5. Personelle Voraussetzungen.....	189
24.6. Die Leitungskräfte in der Kooperation.....	197

24.7. Elternpartizipation	201
24.8. Kooperation innerhalb der eigenen Institution.....	203
24.9. Schulvorbereitung, Übergang und Schuleingangsphase	208
25. Befragungsergebnisse 2008 Teil 2.....	212
25.1. Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte.....	212
25.2. Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit	215
25.3. Zufriedenheit der Leitungskräfte	217
25.4. Zielvorstellungen.....	219
25.5. Wirkungen und Effekte.....	222
25.6. Aspekte des Gelingens.....	225
26. Zusammenfassung der Befragungsergebnisse.....	228
27. Diskussion der Befragungsergebnisse	237
EIN KRITISCHER RÜCKBLICK	251
RESÜMEE UND AUSBLICK	258
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	271
TABELLENVERZEICHNIS	273
LITERATURVERZEICHNIS	274
ANHANG.....	296

EINLEITUNG

Kinder werden in den ersten Lebensjahren mit Ressourcen ausgestattet, die den Vermutungen zufolge entscheidend für die Chancen im Bildungssystem und für das Gelingen der späteren Lebensführung sind (vgl. Gisbert 2003, 81ff, Rabe-Kleberg 2010, 51). Bildungserfahrungen in der frühen Kindheit im Hinblick auf die jeweils individuelle Bildungsbiografie eines Kindes rückten daher in den vergangenen Jahren national wie international zunehmend in den Blickwinkel der Bildungsdiskussion. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurobiologie und Bildungsforschung regen die Thematisierung dahingehend immer wieder neu an.

Die vorliegende Arbeit soll verschiedene bildungssoziologische Perspektiven und Zugänge aufzeigen, die diese Diskussion und fokussiert die Diskussion zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule prägen. Eine bildungssoziologische Betrachtungsweise schließt ein, dass sich der Blick über die Entwicklung des aktuell dominierenden pädagogischen Ansatzes für Übergänge und dessen theoretische Bezüge hinaus vor allem auf die beteiligten Bildungsorganisationen Kindergarten und Grundschule, die beteiligten Professionen, andere beteiligte Akteurinnen und Akteure und im Sinne eines multikausalen Verständnisses von Bildungsqualität auch auf das Handeln und die Beziehungen beteiligter Akteurinnen und Akteure richtet (vgl. Brüsemeister 2008, 178ff). Es geht letztendlich aber auch um die Frage, wie man die Erkenntnisse der einzelnen Bezugswissenschaften zusammenführen, die gesellschaftliche und bildungspolitische Thematisierung von Übergängen am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule verstehen und das Übergangsphänomen als solches bearbeiten kann.

Wenn man, so wie Brüsemeister (2008), von einem multikausalen Zusammenspiel der einzelnen Ebenen des Bildungssystems ausgeht, so sind Entwicklungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems erforderlich. Gleichzeitig gilt es, den Gesamtzusammenhang im Auge zu behalten, zu steuern und zu regulieren, um

Qualität sicherstellen zu können (vgl. Brüsemeister 2008, 191ff). Die vorliegende Arbeit soll das Phänomen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems beleuchten, ausgewählte Bereiche in den Blick nehmen und Schwierigkeiten für eine Problembearbeitung aufzeigen.

Nach einer Begriffsklärung werden theoretische Übergangskonzepte, die die Grundlage für den aktuell in der Übergangsdiskussion dominierenden, pädagogischen Ansatz der Transition bilden, vorgestellt und deren Bedeutung für das einzelne Kind geklärt. Welche Strategien von Kindern, Eltern und Obsorgeberechtigten für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung gewählt werden können und wann von einer erfolgreichen Übergangsbewältigung gesprochen werden kann, soll in pädagogisch und psychologisch geprägter Perspektive aufgezeigt werden, bevor sich der Blick auf die Organisationen Kindergarten und Grundschule richtet. Neben den normativen Grundlagen, den strukturellen, personellen und kontextuellen Merkmalen wird ein Einblick in das Bildungsverständnis sowie die geschichtliche Entwicklung der beiden Organisationen gegeben. Es werden in diesem Zusammenhang die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Organisationen Kindergarten und Grundschule herausgearbeitet, die strukturellen Merkmale zum einen analytisch, zum anderen empirisch betrachtet und daraus Grundlagen für eine Zusammenarbeit resümiert.

Die OECD hat im Jahr 2006 signifikante Qualitätsunterschiede an den österreichischen Bildungseinrichtungen festgestellt. Es wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass die Qualität neben den strukturellen Rahmenbedingungen der Organisationen Kindergarten und Grundschule auch von der Prozessqualität an den Bildungseinrichtungen abhängig ist (vgl. OECD 2006, 16). Die Prozessqualität der oberösterreichischen Bildungseinrichtungen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem mit Blick auf die Kooperationssituation von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich einer genaueren Betrachtung unterzogen.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal bildet gemäß OECD (2006) die Leitungskompetenz. Die Führungskräfte der Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule als Akteure der Mesoebene bilden die Zielgruppe der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten schriftlichen empirischen Befragung im Jahr 2008. Die Ergebnisse dieser

Befragung werden vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen diskutiert und münden in Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Handlungsfeldes der Elementar- und Primarstufe sowie zur Professionalisierung und professionellen Weiterentwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule einschließlich deren Leitungskräften. Der daraus abgeleitete Entwurf eines Modells für die Entwicklung und Planung einer Berufskarriere für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bildet den Abschluss der Arbeit.

Entscheidungen darüber, ob und wie das Kollektivphänomen Übergang hinkünftig bearbeitet wird, werden auf der Ebene der Zentrale des Bildungssystems gefällt. Die vorliegende Arbeit soll dazu Impulse liefern und Handlungsoptionen aufzeigen. Eine kritisch soziologische Auseinandersetzung im vorletzten Kapitel soll Handlungslogiken von bildungspolitischen Entscheidungsprozessen und Entwicklungen aufzeigen und in dieser Hinsicht zum Verstehen beitragen.

DAS FORSCHUNGSLEITENDE INTERESSE

Das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist bei einer „Expertendiskussion“ zum Thema „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ entstanden. Man kam dort zur gemeinsamen Erkenntnis, dass in Oberösterreich erste Schritte zur Kooperation der beiden Einrichtungen zu setzen seien, um soziale Ungleichheiten in sprachlicher Hinsicht möglichst früh abfedern und eine bestmögliche Förderung sicherstellen zu können, auch wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen dafür fehlten. Es wurden dazu erste oberösterreichische Entwicklungsprojekte vorgestellt. Am Ende der Zusammenkunft stand die Frage im Raum, wie viele Kindergärten und Grundschulen in Oberösterreich aller Hindernisse und Barrieren einer Zusammenarbeit zum Trotz einen Weg der Zusammenarbeit gefunden hätten. Diese Fragestellung bildet daher den Schwerpunkt der empirischen Auseinandersetzung in der vorliegenden Arbeit. Der Blick auf die Gesamthematik gelingender Übergänge im theoretischen Teil soll in diesem Zusammenhang aber deutlich machen, dass mit Kooperation nur ein kleiner Teilbereich in den Fokus genommen wird und sich eine Bearbeitung der Gesamtproblematik sich weitaus umfassender darstellt.

Insgesamt soll die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule einen bildungssoziologischen Beitrag zur Erklärung des Übergangsphänomens liefern. Es soll analysiert werden, wo die Wurzeln einzelner Problemwahrnehmungen zum Übergang liegen könnten und an welchen Stellen das soziale Problem des Übergangs zu bearbeiten ist.

Im Hinblick auf den Teilbereich Kooperation bestand das erkenntnisleitende Interesse der dazu angestrebten Querschnittsanalyse zunächst darin, die Häufigkeit und Intensität der Kooperationen, die Anzahl der Kooperationspartner und die Rahmenbedingungen bestehender Kooperationen sowohl auf Seiten der Grundschule als auch auf jener des Kindergartens zu erkunden. Gleichzeitig sollten Meinungen,

Einstellungen, Einschätzungen und Erwartungen hinsichtlich gelingender Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule erhoben werden, um Anknüpfungspunkte für kooperationsfördernde Bemühungen ermitteln zu können.

Zwei Forschungsfragen bildeten die Basis für die Planung der empirischen Befragung:

Forschungsfrage 1:

Existieren in Oberösterreich zwischen Kindergarten und Grundschule Kooperationsaktivitäten, gibt es dabei Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungen, was die Bereitschaft und die Einstellungen diesbezüglich betrifft, und was sind die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Kooperation?

Forschungsfrage 2:

Wo ist anzusetzen, wenn man Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich vorantreiben möchte und welche Faktoren sind es, die sich im Hinblick auf eine gelingende Kooperation als förderlich oder hinderlich erweisen?

Die Erkenntnisse aus der Literatur zur Gesamthematik des Übergangs und der schriftlichen Befragung von Leiterinnen und Leitern aus Kindergarten und Grundschule zum Teilaspekt der Kooperation sollen es ermöglichen, Konsequenzen für die Praxis und insbesondere die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen abzuleiten. Eine dritte Forschungsfrage soll bearbeitet werden und eine Antwort bringen.

Forschungsfrage 3:

Welche Empfehlungen lassen sich aus der Literatur und der Datenlage für die Weiterentwicklung der Kooperation am Übergang und die Professionalisierung und professionelle Weiterentwicklung im Sinne einer Karriereplanung von pädagogischen Fachkräften für (Ober-)Österreich ableiten?

AUFBAU DER ARBEIT

Im ersten Teil der Arbeit werden die Grundlagen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule dargelegt, theoretische Übergangskonzepte, die den Transitionsansatz prägen, werden vorgestellt und Faktoren erfolgreicher Übergangsbewältigung aufgezeigt.

Im darauffolgenden Abschnitt werden die Organisationen Kindergarten und Grundschule sowie die Hauptakteure des Übergangs in den Blick genommen. Die strukturellen und kontextuellen Merkmale des österreichischen Kindergarten- und Grundschulwesens werden analysiert und gegenübergestellt, bevor die Ko-Konstrukteure der kindlichen Entwicklung, das Kind, die Eltern und Obsorgeberechtigten sowie die Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen einer Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung, bevor die Kooperationssituation in Oberösterreich im Jahr 2008 in den Fokus genommen, Erkenntnisse daraus diskutiert, Konsequenzen und Empfehlungen resümiert werden.

Der letzte Teil der Arbeit soll aufzeigen, welche Empfehlungen sich aus der Literatur, den Grundlagen und Rahmenbedingungen der österreichischen Organisationen Kindergarten und Grundschule und den Erkenntnissen aus der Befragung von Leitungskräften für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften ableiten lassen. Ein kritischer Rückblick auf die Arbeit soll den soziologischen Blick auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule schärfen.

Das im letzten Teil der Arbeit präsentierte Zukunftsmodell der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs soll die im Rahmen der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse in dieser visionären Vorstellung bündeln und einen Steuerungsimpuls liefern.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM ÜBERGANG

1. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Der Begriff Übergang lässt unterschiedliche Deutungen zu. Er bezeichnet im wörtlichen Sinn das Überqueren oder Hinübergehen von einem Ort zum anderen, vom Kindergarten- in das Schulgebäude. Zum anderen kann Übergang im übertragenen Sinn auch als Wechsel zu etwas Neuem, in ein anderes Stadium und demnach als Zustandswechsel, der eine Entwicklung bedingt, gedeutet werden (vgl. Carle & Samuel 2007, 13, Duden o.J., o.S.). Carle & Samuel (2007) beschreiben Übergang auch als eine Art Zwischenzustand zwischen einer vergangenen und einer zukünftigen Lebensphase (vgl. Carle & Samuel 2007, 13). In der wissenssoziologischen Orientierung nach Berger & Luckmann (2013) wird Übergang als eine Art Schockzustand während der Bewegung von einer Wirklichkeit zur anderen definiert (vgl. Berger & Luckmann 2013, 24).

Aktuell wird für Übergänge, die mit Bildungseinrichtungen zu tun haben, auch der Begriff Transition verwendet, Übergang stellt eher den Alltagsbegriff dar (vgl. Däschler-Seiler 2004, 15, Griebel & Niesel 2013, 215). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Übergang und Transition synonym verwendet und beziehen sich jeweils auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

Die Thematisierung des Übergangs in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen sowie (bildungs-)politischen Öffentlichkeit hat Oehlmann, Manning-Chlechowicz & Sitter (2011) zufolge eine mehr als hundertjährige Geschichte. Schon von Beginn an war Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen ein Thema, damals angeregt von den Kindergartenpädagoginnen. Auch gegenwärtig stellt Anschlussfähigkeit noch einen zentralen Schwerpunkt der Übergangsthematik dar (vgl. Oehlmann, Manning-Chlechowicz, & Sitter 2011, 7). Es geht um die Anschlussfähigkeit von pädagogischen Prinzipien wie Grundhaltungen und Einstellungen, der Gestaltung von Beziehungen und des pädagogischen Alltags (vgl. Liegle 2011, 161), demnach auch um

eine anschlussfähige Didaktik der Einrichtungen (vgl. Wustmann 2012, 674). Eine Anschlussfähigkeit, die die Bereitschaft der Professionen zur Kooperation miteinschließt. Diese erfolgt den Aussagen von Bäck & Fajtak (2012) gemäß seit Jahrzehnten zögerlich, freundlich und großteils auf einzelne Handlungen beschränkt. Angestrebtere Kooperationen sind meist auf das Engagement einzelner Personen zurückzuführen (vgl. Bäck & Fajtak 2012, 761, Hagedorn et al. 1994, 63).

Es geht heute aber auch um eine Anschlussfähigkeit der Institutionen im Hinblick auf Bildungsbiografien und Bildungsprozesse von Kindern und damit um eine inhaltlich curriculare Abstimmung (vgl. Wustmann 2012, 673).

In der Fachliteratur gilt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als normativer Übergang. Er ist für alle Beteiligten vorhersehbar und von allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen zu bewältigen (vgl. Baumann & Perrez 1998, 281, Däschler-Seiler 2004, 16, Faust 2013a, 16, Graßhoff et al. 2013, 14, Griebel 2011, 42, Griebel & Niesel 2013, 27). Institutionalisierte Bildungseinrichtungen geben damit eine Rhythmik im Lebenslauf von Kindern vor (vgl. Carle 2004, 30).

Im Gegensatz dazu gibt es auch Übergänge, die nur für den Einzelnen bedeutsam, meist unvorhersehbar und begrenzt beeinflussbar sind. Es sind dies vor allem innerfamiliäre Übergänge (vgl. Fthenakis 2004, 46ff) wie Umzug, Veränderung der Familienstruktur durch Trennung, Scheidung, Todesfall, Schul-/Berufs- oder Wohnortwechsel etc. Auch von diesen Übergängen sind viele Kinder betroffen und auch diese Übergänge entfalten ihre Wirkung (vgl. Baumann & Perrez 1998, 281, Däschler-Seiler 2004, 16, Faust 2013a, 16, Graßhoff et al. 2013, 14, Griebel 2011, 42, Griebel & Niesel 2013, 27). Carle (2004) trifft dazu eine terminologische Unterscheidung in Bildungsübergänge und Lebensübergänge (vgl. Carle 2004, 30).

Ackeren & Klemm (2011) kritisieren das deutsche Bildungssystem, das in dieser Hinsicht analog zum österreichischen Bildungssystem gesehen werden kann, als eines mit vergleichsweise vielen und teilweise rasch aufeinanderfolgenden Bildungsübergängen. Empirische Befunde dazu zeigen, dass in Bildungssystemen mit vielen Übergängen die gesellschaftliche Ungleichheit besonders hoch ist (vgl. Ackeren & Klemm 2011, 61). Dass die gesellschaftliche Ungleichheit in Österreich hoch

ist, bestätigen die Ausführungen des Nationalen Bildungsberichtes aus dem Jahr 2012 (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher 2012, 24).

Es gibt aktuell noch keine allgemeingültige Theorie für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Es gibt aber theoretische Konzepte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, die als theoretische Begründungsansätze herangezogen werden können und im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Diese setzen entweder an der Struktur der Gesellschaft und ihren Institutionen oder bei den Bedingungen kindlicher Entwicklung an, und es geht letztendlich um die Passung von institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und Angeboten wie auch von individuellen Kompetenzen und Entwicklungspotentialen (vgl. Eckert 2007, 7, Faust 2013a, 12, Stauber & Walther 2004, 47). Dies lässt schließen, dass Übergänge zum einen aus personaler, sozialer, institutioneller oder gesellschaftlicher Perspektive betrachtet werden können, zum anderen aber auch unter dem Aspekt der Interaktion dieser Ebenen untereinander (vgl. Eckert 2007, 7).

Hollerer & Seel (2005) betonen, dass es neben der Passung ebenso um die Ambivalenzen in den Anforderungen geht und diese sowohl die Konsumenten des Systems, die Kinder, Eltern, Obsorgeberechtigten und die Gesellschaft, wie auch die Produzenten des Systems, die Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens, der Grundschule und der Nachmittagsbetreuung, betreffen (vgl. Hollerer & Seel 2005, 7).

All die genannten Komponenten verdeutlichen die Komplexität der Thematik und begründen die Inhalte und den Aufbau der vorliegenden Arbeit.

2. Theoretische Übergangskonzepte

Der wissenschaftliche Diskurs der unterschiedlichen Fachdisziplinen zur strukturellen Rahmung und der individuellen Bewältigung von Übergängen ist vielfältig. Es wird daher im Folgenden ein Überblick über theoretische Ansätze und Konzepte gegeben, der allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

2.1. Anthropologische Ansätze

In der kulturanthropologischen Perspektive werden Übergänge als Prozess des Wechsels einer sozialen Gruppierung in eine andere verstanden (vgl. Graßhoff et al. 2013, 14). Die gesellschaftliche Regulierung des menschlichen Lebens- und Entwicklungsprozesses stellt nach Gennep (2005) ein anthropologisches Faktum dar. Gennep (2005) hat mit seinem 3-Phasen-Modell ein Strukturschema des Übergangs geschaffen und zeigt damit eine typische Abfolge mit Übergangsriten (*rites de passage*). Ihm zufolge beginnt ein Übergang mit der

- Phase der Trennung und Ablösung von der alten Welt, die durch Trennungsriten (*rites de séparation*) gekennzeichnet ist, geht dann über in eine
- Zwischenphase, die von ihm auch als Schwellenphase bezeichnet wird, in der Schwellen-, Durchgangs-, oder Umwandlungsriten (*rites de marge*) ihren Platz haben, und mündet schließlich in der
- Phase der Integration, in der es um die Angliederung an die neue soziale Welt geht und in der dann Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) vollzogen werden.

Zeremonielle Sequenzen begleiten den Übergang von einem Zustand in den anderen bzw. von einer sozialen Welt in eine andere (vgl. Gennep 2005, 21ff). Regeln, Symbole und Deutungsmuster stellen eine Hilfe dar, die dem einzelnen Individuum Orientierung geben und Unsicherheiten mindern, denn festgelegte Strukturen haben es an sich, Sicherheit zu verleihen (vgl. Carle & Samuel 2007, 13, Graßhoff et al. 2013, 14).

Jede der drei Phasen kann unterschiedlich stark ritualisiert sein. Übergänge werden dadurch strukturiert und strukturieren in weiterer Folge das Leben der Menschen. (vgl. Carle & Samuel 2007, 13), denn für Gruppen wie für Individuen bedeutet leben, sich unaufhörlich zu trennen und immer wieder neue Schwellen zu überschreiten (vgl. Gennep 2005, 182).

Gennep (2005) setzt den Übergang von einer sozialen Welt in eine andere mit einem räumlichen Übergang gleich und begründet damit, warum solche Übergänge rituell häufig durch das Hindurchgehen oder Öffnen eines Tores zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Gennep 2005, 184). Carle (2004) stellt fest, dass schulische Übergänge auch aktuell noch vielerorts mit derartigen Riten begleitet werden. Aus Kindergarten- werden Schulkinder, die mit Schultüten ausgestattet und an der Schwelle von anderen Schulkindern oder Lehrkräften mit großartigen Aufnahmefeierlichkeiten empfangen werden (vgl. Carle 2004, 34). Kinder treten damit in die bestehende Ordnung der Schule ein. Diese stellt eine Differenz zu bisherigen Erfahrungen dar. Eltern stimmen mit ihrer Teilnahme am öffentlichen Einschulungsritual und der Übergabe der Schultüte an das Kind der schulischen Bildung und Erziehung feierlich zu. Die Schultüte ist als rituelles Symbol der Institution Familie zuzuordnen. Der ursprüngliche Sinn, den Kindern den Einstieg ins Schulleben zu versüßen bzw. durch kleine Aufmerksamkeiten zu erleichtern, hat bis heute seine Berechtigung (vgl. Kellermann 2008, 69ff).

Griebel (2011) kritisiert an Genneps Vorstellungen, dass festgesetzte Situationen und Zustände zwischen denen Individuen heute wechseln und von denen Gennep (1909/1986) in seinem Modell ausgeht, in modernen Gesellschaften und auch in den sich wandelnden Strukturen des Bildungssystems nicht mehr in der Form gegeben sind, wie dies früher der Fall war. Sie sind daher seiner Ansicht nach zu hinterfragen (Griebel 2011, 36).

Turner (2013) erweitert das Phasenmodell nach Gennep (2005). Er bringt eine Unterscheidung zwischen Zustand und Übergang ein und macht deutlich, dass Zustand umfassender als der von Gennep (2005) dafür verwendete Begriff Status sei.

Er spricht vom Passierenden als rituelles Subjekt, das sich von einem relativ stabilen Zustand in einen neuen begibt und dabei einen kulturellen Bereich durchschreitet, der wenig oder keine Merkmale des vorhergehenden oder künftigen Zustands aufweist (vgl. Turner 2013, 247). „Der Übergang von einem niedrigeren zu einem höheren Zustand erfolgt durch das Zwischenstadium der Statuslosigkeit“ (Turner 2013, 249). Die Eigenschaften von Schwellenpersonen oder des Schwellenzustands sind demnach unbestimmt (vgl. Turner 2013, 247). „Es ist so, als ob sie auf einen einheitlichen Zustand reduziert würden, damit sie neu geformt und mit zusätzlichen Kräften ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, mit ihrer neuen Situation im Leben fertig zu werden“ (Turner 2013, 248). Rituale, rituelle Handlungen und Symbole sind in der Lage, diese Unbestimmtheit zum Ausdruck zu bringen (vgl. Turner 2013, 247, Kellermann 2008, 45), können gleichzeitig aber auch als wichtiges Instrument zur Bearbeitung von Unsicherheiten und Konflikten dienen und somit zur Aufhebung von Differenz beitragen. Das Symbol als kleinste rituelle Einheit wird zu einem wichtigen Aspekt des sozialen Handelns (vgl. Kellermann 2008, 45, Wulf 2008, 344). Turner (2013) weist in diesem Zusammenhang auch auf die oftmalige Nähe zur Religiosität hin (vgl. Turner 2013, 247). Griebel (2011) sowie Griebel & Niesel (2013) deuten den von Turner (1969/2005) benannten Schwellenzustand als einen mit besonderer emotionaler Sensibilität, der den Charakter einer Krise habe, die es zu bewältigen gilt. Die Bewältigung dieser Veränderung sei zudem ein Blickwinkel, der besonders für den Übergang in Bildungseinrichtungen Bedeutung erlangt habe (vgl. Griebel 2011, 36, Griebel & Niesel 2013, 15).

Bourdieu (2005) bringt als gelernter Philosoph und einflussreicher Soziologe die Ressourcen des Akteurs wie kulturelles, soziales oder symbolisches Kapital mit ein, die zur Krisenbewältigung eine Rolle spielen können. Für die Bewältigung von Übergängen haben vor allem kulturelles Kapital in Form von Bildung oder Gegenständen, wie zum Beispiel die Anzahl der Bücher oder Musikinstrumente, die Kindern zur Verfügung stehen, und soziales Kapital, wie die Zugehörigkeit zu einer Familie oder sozialen Gruppe, Bedeutung erlangt. Der von Bourdieu (2005) im Zusammenhang mit Übergängen und dem symbolischen Kapital geprägte Begriff der Einsetzungsriten hat seine primäre Bedeutung in der pädagogischen Praxis (vgl. Bourdieu

2005, zitiert nach Griebel & Niesel 2013, 16). Rituale erzeugen durch die Grenzziehung sowie durch die Zuschreibung von Eigenschaften eine soziale Magie. Durch die magische Grenze entsteht unter den beteiligten Akteuren ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Bourdieu (1995) fokussiert damit die soziale Bedeutung von Übergängen, indem er dem Akt der Einsetzung eine besondere, symbolische Bedeutung zuweist, weil damit die soziale Differenz gesetzt wird. Das Kind wird zur Schülerin bzw. zum Schüler mit all den gesellschaftlichen Zuschreibungen oder eben auch nicht (vgl. Bourdieu 1995, 49, Kellermann 2008, S. 19f).

Berger & Luckmann (2013) sprechen aus der Perspektive der Wissenssoziologie von Grenzüberschreitungen von der Alltagswelt in eine andere Welt, die vor allem in theoretischen, künstlerisch-ästhetischen oder religiösen Fragen zu vollziehen sind. Auf der Ebene des Kindes kann dies beispielsweise der Übergang von der Alltagswelt in die Welt des Spiels sein. Was für die Kinder das Spiel ist, kann für die Erwachsenen das Theater sein. Dort markiert der aufgehende Vorhang den Übergang von der Alltagswelt in die Welt des Theaters, der sich schließende die Rückkehr in die Alltagswelt (vgl. Berger & Luckmann 2013, 26ff).

Symbole oder Rituale, wie der auf- und zugehende Vorhang im Theater, können Grenzübergänge begleiten und unterstützen (vgl. Berger & Luckmann 2013, 26ff, Gartinger & Janssen 2014a, 663). „Durch sie werden Prozesse des Wachsens und der Veränderung nach außen hin sichtbar gemacht und damit deren Bedeutung unterstrichen“ (Gartinger & Janssen 2014a, 663). Phasen des Übergangs sind oft aber auch mit Abschied und Trennung verbunden. Rituale können diese Prozesse erleichtern, einen stabilen Rahmen bzw. Raum geben, damit die dazugehörigen Gefühle im positiven wie im negativen Sinne ihren Platz finden. Schulische Symbole, wie die Schultüte oder die Schultasche, können die neue Zugehörigkeit symbolisieren (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 663).

Auch der Sprache kommt beim Überbrücken eine ganz wesentliche Funktion zu, denn mit einer gemeinsamen Sprache können wir uns in räumlichen, zeitlichen und gesellschaftlichen Dimensionen gleichermaßen bewegen. Berger & Luckmann (2013) sprechen damit die räumliche und zeitliche Strukturierung der Alltagswelt an. Vor allem aber, dass es nie zu einer völligen Übereinstimmung von verschiedenen

Ebenen der Zeitlichkeit, wie beispielsweise der inneren Uhr oder jener der Institutionen Kindergarten und Grundschule, kommen kann. Es entstehen sozusagen Zwischenräume, in denen es einfach auszuharren gilt (vgl. Berger & Luckmann 2013, 26ff).

Grenzübergänge gelingen Berger & Luckmann (2013) zufolge nicht immer problemlos. Vor allem dann nicht, wenn Routinen zu durchbrechen sind. Dann ist es das eine oder andere Mal erforderlich, sich einen Ruck zu geben, sich zu überwinden und die Herausforderung mit Neugier anzunehmen (vgl. Berger & Luckmann 2013, 26ff).

2.2. Sozialisationstheoretischer Ansatz

In der Sozialisationstheorie geht man davon aus, dass vor allem historisch bedingte gesellschaftliche Wandlungsprozesse ihre Wirkung entfalten, denn ändern sich die Strukturen des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft, so verändern sich auch die Übergänge in Lebenslauf und Biografie (vgl. Stauber & Walther 2004, 47).

Blickt man auf die Geschichte des staatlichen Bildungssystems, so entwickelte sich dieses aus der zunehmenden Trennung von Arbeit und Familie. Die alleinige Sozialisation durch die Familie war nicht mehr in ausreichendem Maße gewährleistet. Das Bildungssystem mit all seinen Ausprägungen wurde gleichzeitig aber auch zu einem Mechanismus der Zuteilung von ungleichen Lebenschancen, denn unterschiedliche Bildungswege wurden zur Voraussetzung für unterschiedliche gesellschaftliche Positionen mit ungleichem Status und ungleicher Anerkennung.

Strukturiert und vor allem normiert wurden Lebensläufe nach dem zweiten Weltkrieg vor allem mit dem Ausbau des Sozialstaates. Mit der Drei-Phasen-Struktur *Ausbildung - Erwerbsphase - Rente* wurde der Lebenslauf aber nicht nur normiert, sondern auch abgesichert. Wesentliche Strukturkategorien hierfür bilden Alter, Geschlecht und Ethnizität. So weisen die Strukturen des beruflichen Übergangssystems beispielsweise den Frauen typische Frauenberufe zu, die in Status, Karriereperspektiven und Einkommen deutlich hinter den von Männern dominierten Berufen bleiben (vgl. Stauber & Walther 2004, 49f).

Im gesellschaftlichen Entwicklungskontext gewinnen Übergänge in dieser Perspektive eine immer wichtigere Rolle. Nicht zuletzt deshalb, da in den frühen Bildungsgängen die Grundsteine für den späteren Bildungsweg und Bildungserfolg gelegt werden. Es ist eine empirisch bestätigte, bildungssoziologische Tatsache, dass beispielsweise eine einmal getroffene Schulwahl in den meisten Fällen erhalten bleibt und damit weitere Bildungs- und Lebenschancen entscheidend prägt. Es sind aber nicht nur jene Übergänge, die mit einer statusorientierten Höherentwicklung einhergehen, denen Beachtung geschenkt werden muss, sondern auch jenen, die mit Ab-

stiegen verbunden sind. Gemeint sind hier Schulabbruch, Abbruch der Berufsausbildung usw. (vgl. Schumacher 2004, 19f), denn, so gibt Däschler-Seiler (2004) zu bedenken, es gibt im Lebenslauf auch Phasen des Stillstands, der Einbrüche und Krisen (vgl. Däschler-Seiler 2004, 26).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Übergangserfahrungen haben diese auch Gemeinsamkeiten, die sie vereinen. Sie alle schließen Abschied und Neuanfang, Zurücklassen von Vertrautem und Eintauchen in neue Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber ebenso Risiken, Ungewissheiten oder Ängste mit ein. In diesem Spannungsfeld gilt es als betroffener Akteur zu agieren und sich zu arrangieren (vgl. Schumacher 2004, 19f).

Übergänge werden in sozialisationstheoretischer Perspektive auch insofern zu einem Thema, das gesonderter Beachtung bedarf, als die gesellschaftlichen Veränderungen in nie gekannter Geschwindigkeit und Kurzlebigkeit erfolgen und damit vermehrt Umstellungen von Akteuren verlangen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 10). Ebenso hat sich die Bedeutung der Familie in der Vergangenheit mehr und mehr verschoben. Familie ist heute nicht mehr das einzige Handlungszentrum von Kindern (vgl. Schweizer 2007, 67). Der zeitliche Anteil des Alltags, der außerhalb der Familie verbracht wird, weitet sich zunehmend aus und das auch immer früher für das Kind (vgl. Herlth et al. 2000, 15, Rabe-Kleberg 2010, 49). Die individuelle Entwicklung ist damit sehr früh von Kontinuität wie auch Diskontinuität geprägt (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 10, Däschler-Seiler 2004, 27).

Die Sozialisationsforschung betont die Bedeutung des mit einem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verbundenen Wechsels der sozialen Umwelt. Es kommt zu einer Erweiterung der Umwelten und Öffnung eines neuen Lebensbereiches (vgl. Graßhoff et al. 2013, 15) und damit verbunden zu strukturell wirkenden Merkmalen auf die Kinder (vgl. Tippelt 2004, 11).

Gleichzeitig stellen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse ein Bindeglied zwischen dem Familienleben und dem öffentlichen Leben dar (vgl. Tippelt 2004, 11). Das öffentliche Bildungswesen bildet damit eine wichtige Sozialisationsinstanz (vgl. Döbert, 2009, S. 761).

In den 90er-Jahren und davor verglich man Übergänge im sozialisationstheoretischen Ansatz mit Statuspassagen, ähnlich der Schleusen. Diese Theorie ist zurückzuführen auf Strauss (1916-1996), einen Medizinsoziologen. Durch Sozialisation und Bildung wird das Erreichen des nächsthöheren Niveaus möglich, wobei der sogenannte „Gatekeeper“ nach Lewin (1890-1947), beispielsweise ein Familienmitglied im Rahmen der familiären Sozialisation, eine Pädagogin oder ein Pädagoge im Bildungssystem, über Eignung und Zugang entscheidet (vgl. Stauber & Walther 2004, 53, Carle & Samuel 2007, 17). Die Laufbahn des einzelnen Kindes wird somit von sozialen Weichenstellungen bestimmt, bei denen Entscheidungsträger Einflüsse ausüben (vgl. Griebel 2011, 39). Die subjektiven Theorien dieser Personen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Das Kind hat die Grenzen zu überschreiten, sich der Zäsur zu stellen und wird dann aufgenommen oder ausgelesen. Unsicherheit und Spannung bei allen Beteiligten werden zu Charakteristiken von angestrebten Übergängen (vgl. Däschler-Seiler 2004, 21ff). Dahinter steht die Selektionsfunktion des öffentlichen Bildungssystems, die in ihrem Verhältnis zur Personalisationsfunktion entscheidend für die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit ist (vgl. Döbert 2009, 760), denn durch Kanalisierung lässt sich nur nachhaltig gewinnen oder eben verlieren. Carle (2004) merkt dazu an, dass das Schulreifekonzept lange Zeit auch als Gatekeeping-Mechanismus eingesetzt wurde (vgl. Carle 2004, 34f).

Im Laufe der Jahre hat man sich von dieser Vorstellung zusehends entfernt, da die Mitwirkung und Beteiligung des einzelnen Subjekts am Übergang heute stärker an Bedeutung gewonnen, Konstellationen von Normallebenslauf und Normalbiografie im Zuge der Modernisierung mehr und mehr an Bedeutung verloren haben. Denn Ausbildungsabschlüsse sind heute kein Garant mehr für entsprechend qualifizierte und abgesicherte Arbeitsplätze. Ebenso hat die Familie, die zweite Säule des Normallebenslaufes, an Verlässlichkeit und Stabilität verloren und dies sowohl als Sozialisationsinstanz wie auch als sozialer Haltepunkt für Individuen. Biografische Unsicherheiten und Ungewissheiten sind im Zunehmen begriffen. Innerfamiliäre Übergänge werden häufiger. Die Frage der Bewältigung wird zu einer entscheidenden Frage sozialer Integration (vgl. Stauber & Walther 2004, 57).

Die Verknüpfung von Struktur und individuellem Handeln, von institutionalisiertem Lebenslauf und biografischer Sicht stellen einen notwendigen Zugang zu einer ganzheitlichen Sicht auf Übergänge im Lebenslauf dar. Bildungs- und Sozialpolitik sind im Sinne von Stauber & Walther (2004) gefordert, Bildung als Ressource sozialer Integration zur Verfügung zu stellen und Bildungsprozesse, ausgehend von der individuellen Biografie des einzelnen Individuums, abzusichern, ohne dass dabei Lernprozesse zu einem biografischen Risiko werden können (vgl. Stauber & Walther 2004, 64).

Schetsche (2001) ordnet den sozialisationstheoretischen Ansatz als ältere theoretische Schule ein, die die Ursache von Problemkarrieren, die im Zusammenhang mit Übergängen entstehen, im sozialen Wandel sieht. Er bezeichnet diese Perspektive als objektivistische Schule, die nach den strukturellen Ursachen von Problemen fragt. Die Schwierigkeit der Erfassung von Problemen sieht er darin, dass Lebenslagen nicht objektiv zu beschreiben sind (vgl. Schetsche 2001, 29f).

2.3. Ökologisch-Systemischer Ansatz

Uri Bronfenbrenner (1917-2005), der Begründer des Ökologisch-Systemischen-Ansatzes, sieht die Person als dynamisch wachsende Einheit, auf die die Umwelt Einfluss ausübt, und so ein Prozess gegenseitiger Anpassung notwendig wird. Die Umwelt ist somit für Verhalten und Entwicklung des Menschen von wesentlicher Bedeutung. Ihrerseits stellt die menschliche Umwelt aus ökologischer Perspektive eine Anordnung in sich verschachtelter Systeme dar, wie aus der folgenden Abbildung von Beelmann (2007) gut ersichtlich wird (vgl. Beelmann, 2007, S. 2).

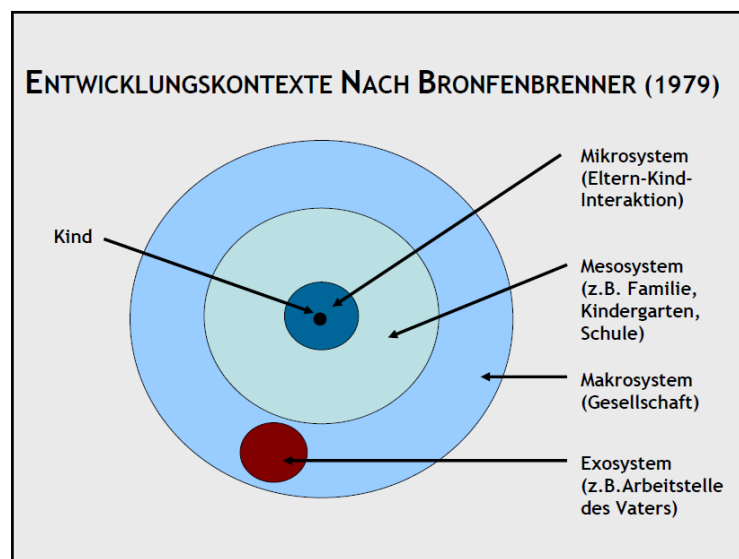


Abb. 1: Entwicklungskontexte nach Bronfenbrenner (Beelmann 2007, 2)

Das Mikrosystem bildet mit der Familie und den materiellen Dingen, mit denen das Kind aufwächst, die unmittelbare Umwelt. Es ist gekennzeichnet durch ein Geflecht aus Interaktionen und Beziehungen. Jedes Verhalten eines Mitgliedes beeinflusst das Verhalten des anderen und wirkt sich damit auf das ganze Mikrosystem aus. Das Mikrosystem besteht aber auch aus kleinen Subsystemen, die wiederum durch spezielle Beziehungen zueinander gekennzeichnet sind, wie zum Beispiel die Paarbeziehung der Eltern, die Vater-Kind-Beziehung etc., und ebenso dem Einfluss anderer Systeme ausgesetzt sind (vgl. Bronfenbrenner 1989, zitiert nach Tippelt 2004, 15, Bronfenbrenner 1990, 78ff, Bronfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Verschiedene, das Mikrosystem umgebende Systeme, wie das Netz freundschaftlicher oder verwandtschaftlicher Beziehungen, in denen die Familienmitglieder ein Element darstellen, beeinflussen durch ihre Wechselwirkung ebenso das Mikrosystem. Sie werden von Bonfenbrenner (1989, 1990, 1996) als Mesosysteme bezeichnet. Für ein Kindergartenkind bildet die Institution Kindergarten das Mesosystem. Weitere Systeme, die indirekt Einfluss auf das Mikrosystem ausüben, zu denen allerdings nur einzelne Familienmitglieder Zugang haben (z.B. Arbeitswelt, Fußballverein, Kinderchor, ...), werden als Exosysteme bezeichnet (vgl. Bonfenbrenner 1989, zitiert nach Tippelt 2004, 15, Bonfenbrenner 1990, 78ff, Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Das Makrosystem bildet den Mantel um die inneren Umwelten und wirkt von außen auf sie ein. So bildet die Grundschule vor Schuleintritt das Makrosystem, das auf die anderen Systeme, wie den Kindergarten, einwirkt und diese beeinflusst (vgl. Griebel 2004, 27). Gesetzgebung, Normen oder Familienpolitik haben einen Einfluss auf das Mikrosystem. Auch zeitliche Veränderungen oder die Stabilität von Personen oder Umweltsystemen spielen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Bonfenbrenner 1989, zitiert nach Tippelt 2004, 15, Bonfenbrenner 1990, 78ff, Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Lebensübergänge stellen einen Prototyp des Chronosystems dar, wenn sich Rollen oder Lebensbereiche verändern (Eintritt in Kindergarten oder Schule, Heirat, Scheidung, Berufswechsel, ...) und auf Erziehung, Bildung und Entwicklung wirken (Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f, Tippelt 2004, 10). Bonfenbrenner (1996) bringt mit dem Chronosystem auch noch die zeitliche Dimension ins Spiel (Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Jedes Ereignis in einem dieser Systeme schlägt auf die anderen Systeme durch und beeinflusst die Beziehungen. Eine Kette von Übergängen über eine längere Zeit kann dabei Folge oder Anstoß für Entwicklungsprozesse sein. Solche ökologischen Übergänge kommen das ganze Leben über vor, sind nicht auf die ersten Lebensjahre beschränkt und können sich über den Lebenslauf hinweg auch wiederholen. Sie stellen nicht zuletzt auch Ereignisse im Lebenslauf eines Menschen dar, die für

die Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße verantwortlich sind und mehr als nur individuelle Anpassungsleistungen darstellen (vgl. Bonfenbrenner 1989, zitiert nach Tippelt 2004, 15, Bonfenbrenner 1990, 78ff, Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Systeme selber verändern sich sowohl kontinuierlich wie auch diskontinuierlich. Kontinuierlich, indem Familienmitglieder beispielsweise älter werden, diskontinuierlich, wenn sich innere und äußere Bedingungen so verändern, dass eine neue Struktur entsteht. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise ein Kind neu in das System hineingeboren wird (vgl. Bonfenbrenner 1989, zitiert nach Tippelt 2004, 15, Bonfenbrenner 1990, 78ff, Bonfenbrenner 1996, zitiert nach Faust 2013a, 14f).

Eine Weiterentwicklung dieser Theorie bietet das kontextuelle System-Modell, nach dem sich der Übergang als Prozess abbildet, in dem neben dem Kind die Familie, die Schule und die Gemeinschaft über einen bestimmten Zeitraum in Beziehung treten. Dieser Beziehung, die durch wirtschaftliche und persönliche Ressourcen der Familie, der Schule, aber auch der Kultur der Gemeinschaft bestimmt werden, gilt es dabei, besonderes Interesse zu widmen und auch im Rahmen pädagogischer Maßnahmen bestmöglich zu fördern (vgl. Fthenakis 2004, 46ff).

Zusammenfassend betrachtet bedeutet eine ökologisch systemische Sichtweise, dass es nicht nur das Individuum selber, sondern auch der Lebenskontext ist, der zur Entstehung und/oder Lösung von Krisen und Problemen beitragen kann (vgl. Wörz 2004, 26ff). Dem entsprechend gilt es, auch den Kontext bzw. die einzelnen Ebenen für eine Problemlösung mitzudenken und miteinzubeziehen (vgl. Griebel 2011, 40), denn die Kompatibilität der unterschiedlichen sozialen Welten, denen das Kind angehört, bildet eine wichtige Bedingung für eine positive Entwicklung (vgl. Graßhoff et al. 2013, 15).

Darüber hinaus ist es für eine positive Entwicklung des Kindes wichtig, dass die Erfahrungen und Verhaltensweisen, die es in einem System gemacht und erworben hat, auch in anderen Systemen ihre Gültigkeit besitzen (vgl. Griebel 2011, 40). Systeme sollen diesbezüglich anschlussfähig sein (vgl. Graßhoff et al. 2013, 15). Eine

Abstimmung von pädagogischen Prinzipien, Grundhaltungen, Ritualen, Abläufen etc. gewinnt dahingehend an Bedeutung (vgl. Griebel 2011, 40). Aus dieser Annahme resultieren auch die Bestrebungen nach Kontinuität im Bildungswesen, sei es räumlich-personal, didaktisch-methodisch, inhaltlich-curricular oder organisatorisch-strukturell (vgl. Graßhoff et al. 2013, 15).

2.4. Entwicklungsökologische Ansätze

Die Perspektive der Lebensspanne, die Stresstheorie, das Konzept der kritischen Lebensereignisse und das Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept können dem entwicklungsökologischen Ansatz zugeordnet werden. Sie werden im Folgenden konkretisiert.

2.4.1. Perspektive der Lebensspanne

Jeder Lebensabschnitt eines Menschen ist durch bestimmte Anforderungen und Aufgaben gekennzeichnet. Anforderungen und Aufgaben, die in den unterschiedlichen Lebensabschnitten auf einen Menschen zukommen, können Anforderungen aus der sozialen Umwelt, der Gesellschaft oder auch solche, die sich im Individuum selber ergeben, also persönliche Ziele, sein. Alle gliedern sie den Lebenslauf eines Menschen (vgl. Gartinger & Janssen 2014b, 89). „Entwicklung bedeutet eine prozesshafte und nicht endende Fortentwicklung der individuellen Kompetenzen, Lebensziele und Haltungen gegenüber sich selbst und der gesamten Umwelt“ (Gartinger & Janssen 2014b, 89).

Die Perspektive der Lebensspanne geht in Anlehnung an Eriksons (1902-1994) Stufentheorie davon aus, dass nur die erfolgreiche Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsaufgabe die Voraussetzung für die Bewältigung der nächsten Entwicklungsstufe darstellt. Die erfolgreiche Bewältigung eines Übergangs soll nicht nur als Anpassung, sondern vor allem auch als Entwicklungsimpuls verstanden werden. Die Anpassung an eine neue Situation wird von den dazu notwendigen Kompetenzen bestimmt, situative Anforderungen, Belastungen und Krisen wiederum als Motor für die weitere Entwicklung von Kompetenzen gesehen und Anforderungen somit als Entwicklungsaufgaben definiert (vgl. Fthenakis 2004, 84ff, Griebel & Niesel 2013, 21). Die Terminologie der Entwicklungsaufgabe geht auf Havighurst (1982) zurück (vgl. Griebel & Niesel 2013, 19). Gartinger & Janssen (2014b) halten fest, dass das Entwicklungsmodell nach Erikson (1959) den sozialen Beziehungen und Interaktionen eine hohe Bedeutung für die Identitätsentwicklung beimisst, denn die

Bedürfnisse und Wünsche des Individuums stehen in permanentem Austausch mit den sich wandelnden Anforderungen der sozialen Umwelt. Individuelle Potenziale (biologische, psychische, kognitive, ...) und soziale Ressourcen (sozialer Status der Familie, Anerkennung, ...) spielen für die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eine wesentliche Rolle. Es kommt dadurch auch zu sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufen (Gartinger & Janssen 2014b, 90f).

Einige Entwicklungsaufgaben sind planbar, sodass auch eine Vorbereitung darauf möglich ist. So stellt die vorübergehende Trennung von den Eltern durch Kindergarten- oder Schulbesuch eine planbare Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Gartinger & Janssen 2014b, 89). In der Zeit der Einschulung liegt eine Entwicklungsaufgabe beispielsweise darin, den Konflikt zwischen Minderwertigkeit auf der einen Seite und dem Erleben von Kompetenz auf der anderen Seite positiv mit sich auszutragen und in der Schuleingangszeit ein angemessenes Verhältnis zur eigenen Leistung zu entwickeln (Griebel & Niesel 2013, 21).

2.4.2. Stresstheorie

Der für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule relevante Ansatz aus der Stresstheorie beschreibt Stress als transaktionalen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt. In Anlehnung an das Konzept von Lazarus (1995) beginnt dieser Prozess mit der spezifischen Bewertung eines Ereignisses und den eigenen Bewältigungsressourcen. Der Prozess wird von Persönlichkeitsfaktoren des Individuums, Bewältigungstendenzen und –stilen sowie durch Variablen sozialer Unterstützung beeinflusst (vgl. Baumann & Perrez 1998, 278). Anforderungen werden zur Überforderung, wenn die persönlichen Ressourcen und die soziale Unterstützung zur Bewältigung nicht ausreichen (vgl. Baumann & Perrez 1998, 280, Fthenakis 2004, 38ff). Einfluss ausübende Faktoren stellen zudem die Dauer der Veränderungen sowie die Erwünschtheit und Kontrollierbarkeit durch die betroffene Person sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen der einzelnen Person bzw. ihrer unterstützenden sozialen Umgebung dar (vgl. Baumann & Perrez 1998, 279, Fthenakis 2004, 38ff, Griebel & Niesel 2013, 28). Typische emotionale Stressreaktionen stellen Angst, Trauer oder Ärger dar (vgl. Baumann & Perrez 1998, 278).

Im Vordergrund dieses Ansatzes stehen damit die seelische Gesundheit eines Menschen und die Auswirkungen von Veränderungen. Übertragen auf die Transition vom Kindergarten in die Grundschule geht es im Sinne der Stresstheorie darum, die Veränderungen für das Kind möglichst gering, vorhersehbar, damit kontrollierbar und nach Möglichkeit auch erwünscht zu gestalten sowie eine soziale Unterstützung zu gewährleisten. Stress- und Bindungstheorie greifen hierbei insofern ineinander, als Kinder, die Stress erleben, eine Bindungsperson als sichere Basis benötigen. Strategien für eine pädagogische Übergangsgestaltung basieren dem Stressansatz zufolge auf den Grundsätzen der allmählichen Veränderung und Nutzung von Bindungspersonen eines Kindes zur Unterstützung, bis eine Person in der neuen Organisation diese Funktion übernehmen kann (vgl. Fthenakis 2004, 38ff).

2.4.3. Konzept der kritischen Lebensereignisse

Das Konzept der kritischen Lebensereignisse hat in der klinischpsychologischen und in der entwicklungspsychologischen Forschung besondere Bedeutung erlangt (vgl. Fthenakis 2004, 84ff). In der Transitionsforschung des Bildungsbereiches stehen vor allem nicht normative und normative kritische Lebensereignisse im Vordergrund. Das normative kritische Lebensereignis des Eintritts in die Schule betrifft alle Kinder gleichermaßen und ist auf Grund der biologischen oder kulturellen Grundlage vorhersagbar. Im Gegensatz dazu sind nicht normative Lebensereignisse durch Plötzlichkeit und Nichtvorhersehbarkeit gekennzeichnet (vgl. Baumann & Perrez 1998, 281, Griebel 2011, 42, Griebel & Niesel 2013, 27).

Das Konzept der kritischen Lebensereignisse geht auf Filipp (1995) zurück, der in diesem Zusammenhang auch den Begriff „Life Events“ prägte (vgl. Baumann & Perrez 1998, 280). Es integriert mehrere theoretische Ansätze und Forschungsrichtungen wie Ökologie-, Stress- oder Bewältigungsforschung und verbindet den Begriff der Krise nicht nur mit dem Risiko einer schädigenden Wirkung, sondern sieht darin auch eine Chance für die Entwicklung (vgl. Fthenakis 2004, 84ff). Wahrnehmung und Bewertung des betreffenden Ereignisses gewinnen damit an Bedeutung (vgl. Fthenakis 2004, 84ff, Griebel & Niesel 2013, 27).

Das Auftreten eines kritischen Lebensereignisses kann ebenso wie der Stil der Verarbeitung und damit dessen Wirkung von der Persönlichkeit des betreffenden Kindes abhängig sein (vgl. Asendorpf 1996, 280). Ein kritisches Lebensereignis ist räumlich und zeitlich festzumachen, macht eine qualitativ-strukturelle Neuorganisation des Person-Umwelt-Gefüges erforderlich, denn es führt zu einer Störung der Person-Umwelt-Passung. Die affektiven Reaktionen sind nachhaltig und stellen nicht nur kurzfristige Emotionen dar (vgl. Asendorpf 1996, 280, Baumann & Perrez 1998, 281, Griebel 2011, 41). Gelingt es nicht, innerhalb einer angemessenen Zeit zu einer Lösung oder zu einem emotionalen Gleichgewicht zu finden, so kann dies zu einem Wendepunkt und einer negativen Entwicklung führen (vgl. Griebel & Niesel 2013, 27). Griebel (2011) sieht darin eine Herausforderung für die individuellen

Bewältigungskompetenzen (vgl. Griebel 2011, 41). Fthenakis (2000) und Wustmann (2003) empfehlen zur Entwicklungsförderung die Stärkung der Widerstandskraft (Resilienz) und die Ausbildung von Bewältigungskompetenzen. Diese Basis-kompetenzen können als Schutzfaktoren wirksam werden und die Kontinuität der Entwicklung gewährleisten (vgl. Fthenakis zitiert nach Hense & Buschmeier, 2002, 10ff, Wustmann 2003, 106ff).

2.4.4. Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept

Wustmann (2003, 2004) definiert Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2003, 107, Wustmann 2004, 18). Gartinger & Janssen (2014a) verbinden mit Resilienz die Fähigkeit, mit Veränderungen umgehen und Krisen durch Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen meistern und zur Entwicklung nutzen zu können (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 424).

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal. Sie stellt eine Kapazität dar, die im Laufe der Entwicklung durch eine Kind-Umwelt-Interaktion erworben werden kann (vgl. Wustmann 2003, 111, Kormann 2007, 39ff) und zwar je früher, desto besser. Die schützende Ausstattung resilienter Kinder kann sich aber auch schon unmittelbar nach der Geburt zeigen. Einen besonders günstigen Zeitrahmen für Resilienzförderung bilden jedoch grundsätzlich die ersten zehn Lebensjahre (vgl. Kormann 2007, 39ff).

Die Entwicklung von Resilienz wird beeinflusst durch Kultur, Familie, Institutionen wie Kindergarten und Grundschule, Gruppenzugehörigkeit und die eigene Intelligenz (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 425). Resilienz ist dynamisch und flexibel und verändert sich im Laufe des Lebens aufgrund von Erfahrungen und Ereignissen im Zusammenhang mit Krisen und Belastungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 13f). Sie trägt dazu bei, sich unpassenden Umwelten erst gar nicht auszuliefern (vgl. Ahnert 2013, 254).

Das Konzept der Resilienz ist geprägt vom Modell der Salutogenese nach Aron Antonovsky (1923-1994), einem Medizinsoziologen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 424). Beim Salutogenesekonzept liegt der Schwerpunkt wie auch beim Resilienzkonzept im Bereich der Ressourcen, die ein Mensch zur Verfügung hat, um mit schwierigen Bedingungen umzugehen. Beim Salutogenesekonzept sind dies die Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit. Es sollen demnach auch die Ressourcen und Schutzfaktoren gestärkt werden, um widerstandsfähig zu machen und

nicht krankmachende Einflüsse bekämpft werden. Der Resilienzansatz lässt sich in das Salutogenesemodell integrieren und kann dieses sinnvoll ergänzen.

Als Pionierin der Resilienzforschung ist auch die Entwicklungspsychologin Emmy Werner zu nennen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 14, Gartinger & Janssen 2014a, 424), die mit ihrer Forschergruppe um Ruth S. Smith mit der Kauai-Längsschnittstudie die bekannteste und älteste Studie zur Untersuchung von Resilienz begleitete. Über mehrere Jahrzehnte wurde auf der hawaiianischen Insel Kauai ein ganzer Geburtsjahrgang beobachtet und interviewt, mit dem Ergebnis, dass sich Resilienz auch trotz widriger Umstände und zahlreicher Risikofaktoren entwickeln kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 14f). Werner (2006) gelangt in diesem Zusammenhang zur Erkenntnis, dass sich Kinder auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen gut entwickeln können, wenn sie auf Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis und sozialen Rückhalt bieten, und wenn sie persönliche Dispositionen mitbringen, die bei den betreuenden Personen positive Reaktionen hervorrufen (vgl. Werner 2006, 28ff).

Die Resilienzforschung versucht demnach herauszuarbeiten, was Menschen stark und handlungsfähig macht und wie es Kindern gelingen kann, sich trotz ungünstiger familiärer Verhältnisse oder widriger Umstände gesund und widerstandsfähig zu entwickeln (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 425). Sie ist ressourcenorientiert ausgerichtet (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 12) und untersucht vor allem auch, ob für die Bewältigung von Übergängen die genetischen Anlagen, die Persönlichkeit, die Bezugspersonen oder das Lebensumfeld verantwortlich sind (Haug-Schnabel & Bense 2005, 87).

Einflussnehmende Faktoren werden in Stressoren (Risikofaktoren) und protektive Faktoren (Schutzfaktoren) eingeteilt (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 425).

Stressoren stellen einen Indikator für ein mögliches Risiko dar. Man unterscheidet im Bereich der Risikofaktoren zwei Gruppen. Jene Risikofaktoren, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale eines Kindes beziehen, auch Vulnerabilitätsfaktoren genannt, und jene, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen. Eine erhöhte Vulnerabilität kann beispielsweise durch Faktoren wie chronische Erkrankung, geringe kognitive Fertigkeiten oder eine unsichere Bindungsorganisation entstehen (vgl. Wustmann 2003, 112f). Risikofaktoren, die im sozialen

Umfeld des Kindes ihre Wurzeln haben, sind beispielsweise ein niedriger sozioökonomischer Status, niedriges Bildungsniveau, der Verlust eines Geschwisters, chronische familiäre Disharmonie, Trennungs- und Scheidungssituationen, Arbeitslosigkeit der Eltern, Kriminalität, ungünstige Erziehungspraktiken, körperliche Strafen, sehr junge Eltern, Migrationshintergrund, Geschwister mit Beeinträchtigung, Mobbing, außerfamiliäre Unterbringung, bis hin zu extremen Formen wie zum Beispiel Kriegs- oder Terrorerlebnisse, Tod oder schwere Erkrankung eines Elternteils, beobachtete Gewalterlebnisse etc. (vgl. Ahnert 2013, 260, Wustmann 2003, 113, Wustmann 2004, 38f).

Risikofaktoren treten meist gebündelt auf. So haben Kinder, die in chronischer Armut aufwachsen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch Eltern, die alleinerziehend, alkoholabhängig oder Ähnliches sind. Entscheidend sind des Weiteren die Anzahl und Intensität auftretender Risikobelastungen. Je höher und stärker diese sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsgefährdung (vgl. Laucht et al. 2000, Rutter 2000, zitiert nach Wustmann 2003, 113f). Auch Dauer und Kontinuität einer Belastungssituation sowie das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes können einen Einfluss darauf haben, ob und wie ein Risikofaktor wirkt. Belastungen während der Geburt und Säuglingszeit haben sich als besonders schwerwiegend herausgestellt. Ebenso können geschlechtsspezifische Aspekte der Entwicklung eine Rolle spielen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 25, Wustmann 2004, 42f).

Das Sozialisations- und Entwicklungsrisiko ist nachweislich bei Kindern mit alleinerziehenden Elternteilen erhöht. Wenn die alleinerziehende Mutter dazu noch sehr jung ist, dann sogar um ein Vielfaches (vgl. Ahnert 2013, 260f).

Betrachtet man dahingehend das Ausmaß und die Anzahl der betroffenen Kinder mit einem erhöhten Sozialisations- und Entwicklungsrisiko in Österreich, so zeigt sich, dass beispielsweise im Jahr 2012 der Anteil jener Kinder, die unter 15 Jahre alt sind und bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, bei 15 Prozent liegt (vgl. Kaindl & Schipfer 2013, 9).

Auch die Berufstätigkeit der Mutter mit einer mehrstündigen täglichen Abwesenheit kann die sichere Mutter-Kind-Bindung erschweren und damit zu einem Risikofaktor

für die langfristige Entwicklung eines Kindes werden (vgl. Fthenakis 2003, 38). Allerdings, und dies birgt Hoffnung für diese Risikokinder:

„Liegen auf Seiten der Mutter Risikofaktoren für die Entwicklung der Mutter-Kind-Beziehung vor, kann eine qualitativ hochwertige Betreuung einen kompensatorischen Effekt haben“ (Fthenakis 2003, 39).

Erwähnenswert scheint im Zusammenhang mit dem Übergang in öffentliche Bildungseinrichtungen jener Aspekt, dass Kinder ab etwa vier Jahren über eine stabile Eltern-Kind-Bindung verfügen. Jüngere Kinder haben die Entwicklungsaufgabe der Bindung an wichtige Bezugspersonen noch nicht ganz bewältigt und können aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes noch nicht zwischen einem vorübergehenden Abschied und einer längerfristigen oder vollständigen Trennung unterscheiden. Sie sind demnach im Kindergarten noch nicht in der Lage einzuschätzen, was der Abschied von der Mutter bedeutet (vgl. Wustmann 2004, 42).

Protektive Faktoren mildern bzw. verringern die Wirkung eines Risikofaktors. So erhöhen personale oder soziale Ressourcen aus der Umwelt des Kindes die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind erfolgreich mit Problemsituationen und Entwicklungsaufgaben umgehen kann (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 425, Werner 2006, 28ff, Wustmann 2003, 115). Wustmann (2003) formuliert in diesem Zusammenhang auch Basiskompetenzen, die Kinder benötigen, um sich trotz widriger Umstände und erhöhter Anforderungen gesund und positiv entwickeln zu können. Sie geht davon aus, dass die positive Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe die Basis für weitere Aufgaben in der Entwicklung eines Kindes bildet. Ganz wesentlich in Krisenzeiten ist eine emotionale Unterstützung durch Bezugspersonen (vgl. Wustmann 2003, 107f). Eine sichere Bindung ist lebensnotwendig für die gesunde psychische und soziale Entwicklung eines Kindes, vor allem aber auch eine Voraussetzung für einen guten Umgang mit ersten Trennungen. Dafür am besten vorbereitet sind Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen. Die Bindungsforschung kommt diesbezüglich zur Erkenntnis, dass einem Kind im Laufe seiner Entwicklung wenigstens eine verlässliche Bindungsperson innerhalb oder außerhalb der Familie zur Verfügung stehen sollte (vgl. Bowlby 2001, S.43ff). Haug-Schnabel & Bensel (2005) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Zuverlässigkeit und

Kontinuität als entscheidende Faktoren für das Entstehen einer sicheren Bindung (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, 37ff).

Kormann (2007) hat in einer Studie mit ehemaligen Kinderdorfbewohnern jene Faktoren erhoben, die ausschlaggebend dafür waren, dass sie als Kinder und Jugendliche in der Lage waren, trotz belastender Lebensbedingungen jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, die von einer gesunden Entwicklung zu erwarten sind. Er kommt zum Ergebnis, dass es in erster Linie das Erziehungsklima und hier vor allem die emotional sichere und stabile Bindung an mindestens eine Bezugsperson sowie die emotionale Wärme und Empathie dieser Bezugsperson sind, die wesentliche Faktoren darstellen (vgl. Kormann 2007, 39ff). Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014) teilen diese Sichtweise und bezeichnen diesen Schutzfaktor als den wichtigsten, der auch imstande ist, viele Risikofaktoren abzufedern und am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beitragen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 31).

Kormann (2007) nennt in seiner Studie mit ehemaligen Kinderdorfbewohnern noch weitere Faktoren, die sich als wichtige Schutzfaktoren erweisen können. Es sind dies die Strukturiertheit des Tagesablaufs mit klaren Verhaltensregeln, die frühe Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme, die Leistungsorientierung und ein wertschätzendes Klima in der Bildungseinrichtung (vgl. Kormann 2007, 39ff).

Ergebnisse anderer Resilienzstudien weisen darauf hin, dass für resiliente Kinder Problemsituationen deshalb weniger belastend sind und oft sogar als Herausforderung wahrgenommen werden, da diese Kinder von Grund auf positiver eingestellt sind. Durch ihr hohes Selbstwertgefühl, ihre hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ihr flexibles Bewältigungsverhalten rechnen diese Kinder eher mit dem Erfolg ihrer Handlungen (vgl. Kormann 2007, 39ff, Werner 2006, 28ff).

Der Einfluss von Erziehung, Bildung und Familie sowie von sozialen Netzwerken auf Resilienz ist beträchtlich, und Resilienz bekommt damit auch als sozialer Schutzfaktor einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert (vgl. Gabriel 2005, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 10). Gartinger & Janssen (2014a) betonen demnach die gesellschaftliche Verantwortung im Zusammenhang mit Resi-

lienzförderung (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 429). Die Einrichtungen Kindergarten und Grundschule beispielsweise haben schon alleine durch ihren zeitlichen Anteil einen wesentlichen Einfluss auf die Resilienz und die gesamte Biografie eines Kindes. Sie können dann zu einem Schutzfaktor kindlicher Entwicklung werden, wenn Kinder Rahmenbedingungen vorfinden, die ihnen dabei helfen, Beziehungskompetenzen zu entwickeln und zu erproben und wenn ihnen darüber hinaus auch positive Verhaltensmodelle zur Nachahmung zur Verfügung stehen (vgl. Kormann 2007, 50). Öffentliche Bildungseinrichtungen können aber auch in turbulenten und schwierigen Zeiten für Kinder ein Lernklima bieten, das Sicherheit und Stabilität bietet und so eine Kompensationsfunktion ausüben. Sie verfügen aber nicht nur einen Zugang zum Kind, sondern auch einen zu den Eltern, was eine Kombination aus kind- und familienorientierter Förderung möglich macht. Dazu müssen allerdings die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen vorhanden sein (vgl. Wustmann 2004, 143ff).

Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer (2012) vertreten die Ansicht, dass es nicht das Ziel von Schule und Kindergarten sein kann, außerschulische Rahmenbedingungen der Kinder zu verändern. Diese Einrichtungen haben die Aufgabe, Handlungsweisen zu trainieren und Orientierungen zu geben, die den Umgang damit erleichtern (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 13f).

Im Entwicklungsverlauf von Kindern treten vor allem bei Übergängen kritische Perioden auf, in denen Kinder besonders anfällig für Störungen sind (vgl. Scheithauer et al. 2000, zitiert nach Wustmann 2003, 111). „Viele Anforderungen werden dann gleichzeitig an das Kind gestellt und müssen von ihm bewältigt werden“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, 24). Der Schulanfang ist so eine Zeit, in der viele Aufgaben und Anforderungen an das Kind herangetragen werden. Eine gewinnbringende Schulvorbereitung macht Kinder daher stark und bringt Lernfreude zur Entfaltung. Ein für das Kind möglichst gering emotional belastender Übergang kann aber auch durch eine behutsam gestaltete Eingewöhnungsphase gesichert werden (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, 140).

Untersuchungen zeigen, dass gut begleitete Übergänge die seelische Widerstandskraft, die Resilienz, eines Menschen stärken können (vgl. Niesel & Griebel 2013,

191), dass es aber auch vom Bindungstyp abhängig sein kann, wie lange ein Kind für die Eingewöhnung benötigt. Grundsätzlich entscheiden der Start und die Eingewöhnung über den Erfolg (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, 140).

Die nachstehende Tabelle soll zusammenfassend einen Überblick über mögliche Schutzfaktoren bieten. Sie ist in Anlehnung an die Auflistung von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014) und Wustmann (2004) erstellt und unterscheidet zwischen personalen Ressourcen des Kindes, den kindbezogenen Faktoren und Resilienzfaktoren sowie den sozialen Ressourcen, die sich innerhalb der Familie, in den Bildungsinstitutionen und im weiteren sozialen Umfeld als empirisch belegte Schutzfaktoren herausgestellt haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 29f, Wustmann 2004, 115f), und zeigen auch jene Bereiche auf (ausgenommen Faktoren des Kindes), in denen Kindergarten und Grundschule wirksam werden können:

Personale Ressourcen	<p>Faktoren des Kindes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstgeboren • weiblich • intellektuelle Fähigkeiten • positive Temperamenteigenschaften
	<p>Resilienzfaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung • Selbstwirksamkeit / Selbstvertrauen/Selbstwert • Selbststeuerung • Soziale Kompetenz • Stressbewältigung • Problemlösefähigkeiten • Sicheres Bindungsverhalten • Lernfreude, Kreativität, Interessen, Talente • Körperliche Gesundheit
Soziale Ressourcen	<p>Innerhalb der Familie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mindestens eine stabile Bezugsperson • autoritativer / demokratischer Erziehungsstil • Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation • enge Bindung an Geschwister • altersangebrachte Verpflichtungen des Kindes • hohes Bildungsniveau der Eltern • harmonische Paarbeziehung der Eltern • unterstützendes familiäres Netzwerk • hoher sozioökonomischer Status
	<p>In den Bildungseinrichtungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • klare, transparente Regeln und Strukturen • wertschätzendes Klima • hoher, angemessener Leistungsstand • positive Verstärkung d. Leistungen u. d. Anstrengungsbereitschaft des Kindes • positive Freundschaftsbeziehungen • Förderung der Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) • Zusammenarbeit mit Eltern u. a. sozialen Institutionen
	<p>Im weiteren sozialen Umfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetente und fürsorgliche Erwachsene, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen • Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten • Ressourcen auf kommunaler Ebene wie Angebote zur Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, ... • Existenz prosozialer Rollenmodelle, Werte und Normen in der Gesellschaft

Tab. 1: Schutzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 29f, Wustmann 2004, 115f)

Die Wirkung von Schutzfaktoren zeigt sich in Krisen- oder Belastungssituationen. Nicht jedes Kind kann alle Schutzfaktoren oder Schutzfaktoren aus allen Bereichen aufweisen. Je mehr der genannten Schutzfaktoren aber vorhanden sind, desto wahrscheinlicher ist ihre protektive Wirkung gegenüber Entwicklungsbeeinträchtigungen. Die Resilienzfaktoren im Besonderen unterscheiden sich von den anderen personalen Faktoren darin, dass sie nicht angeboren oder genetisch bedingt sind, sondern erworben und gefördert werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 30f). Resilienzförderung in Kindergarten und Grundschule bedeutet somit, die Widerstandskraft der Kinder im Sinne der Resilienzfaktoren zu stärken und Schutzfaktoren aufzubauen (vgl. Gartinger & Janssen 2014, 425). Die Resilienzforschung betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der präventiven Förderung von protektiven Faktoren. Hierzu stehen zahlreiche Präventionsprogramme zur Verfügung (vgl. Wustmann 2003, 106ff). Die Wirksamkeit der einzelnen Programme erweist sich umso besser, je näher sie an den Stärken der Kinder ansetzen und je früher sie eingesetzt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 42).

Für den vorschulischen Bereich stehen Präventionsprogramme wie

- Papilio,
- EFFEKT oder
- Kinder stärken! Prävention und Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung (PRiK)

zur Verfügung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 65).

Für die Grundschule schlagen Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse (2014)

- Fit und stark fürs Leben,
- Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen oder
- Eigenständig werden

vor (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 73ff).

Viele der genannten Programme setzen auch auf mehreren Ebenen (Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, soziales Umfeld, ...) an (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 65). Sie gehen damit konform mit den Erkenntnissen aus der Resilienzforschung und dem in der Tabelle aufgezeigten Schutzfaktorenkonzept, die die Bedeutung der Prävention durch Förderung von protektiven Faktoren sowohl

auf der individuellen wie auch auf der Beziehungsebene hervorheben. Auf der Beziehungsebene geht es darum, Erziehungskompetenzen von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen zu stärken, um die Erziehungsqualität zu erhöhen (vgl. Wustmann 2003, 106ff). Dies ist insofern von Bedeutung, als im Rahmen von Studien die größten Effekte bei Programmen nachgewiesen werden können, bei denen eine Kombination aus Kinder- und Elternteraining stattgefunden hat (vgl. Fröhlich-Gildoff & Rönnau-Böse 2014, 65ff).

Gleichzeitig können aber ebenso resilienzfördernde Medien, wie entsprechend ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur, Hörbücher oder Filme eingesetzt werden, um im Rahmen der Nachbearbeitung resilienzförderliche Kompetenzen aufzubauen (vgl. Gartinger & Janssen 2014, 426).

Im Hinblick auf Kompetenzen, die für die Förderung von resilientem Verhalten erforderlich sind, scheint die Klassifikation von risikomildernden Faktoren von Grotberg (1995) noch eine hilfreiche Grundlage zu bilden. Sie teilt diese in „I have ...“, „I am ...“ und „I can ...“ - Kategorien ein, die inhaltlich ins Deutsche übersetzt wie folgt auslegt werden können (vgl. Grotberg 1995, 8f):

Ich habe ...	<p>Menschen um mich, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • die mich bedingungslos lieben und mir vertrauen. • die mich vor Gefahren schützen und mir zur Orientierung Grenzen setzen. • die mir Vorbilder sind und von denen ich lernen kann. • die mein selbstbestimmtes Handeln unterstützen und mich darin bestärken. • die mir helfen und mich unterstützen, wenn ich krank bin, in Gefahr bin oder etwas Neues lernen möchte.
Ich bin ...	<ul style="list-style-type: none"> • jemand, der von anderen wertgeschätzt und geliebt wird. • froh, anderen helfen zu können und Anteilnahme zeigen zu können. • respektvoll mir und anderen gegenüber. • verantwortungsbewusst. • zuversichtlich.
Ich kann ...	<ul style="list-style-type: none"> • mit jemandem über meine Ängste und Sorgen sprechen. • Probleme lösen. • mein Verhalten kontrollieren. • erkennen, wann eigenständiges Handeln angebracht ist oder ein Gespräch mit jemandem zu suchen ist. • jemanden zur Unterstützung finden, wenn dies erforderlich ist.

Tab. 2: Klassifikation von risikomildernden Faktoren (vgl. Grotberg 1995, 8f)

In Anlehnung an Wustmann (2004) sollen an dieser Stelle noch einmal die zentralen Kennzeichen des Resilienzparadigmas resümiert werden:

Der Fokus des Resilienz- und Schutzfaktorenkonzepts liegt auf der erfolgreichen Bewältigung von Risikobedingungen und Risikosituationen. Das Konzept ist stärkenorientiert und richtet sich an die Förderung der Kompetenzen der Kinder. Es beinhaltet damit auch den Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung hin zur individuellen Förderung der Stärken der Kinder. Der Fokus liegt auf der Eigenaktivität der Kinder und beinhaltet die Sichtweise vom aktiven Bewältiger und Mitgestalter seines Lebens. Auch die Stärkung der Motivation zur Bewältigung von Herausforderungen stellt einen wesentlichen Faktor dar. Möglichst frühzeitige Prävention und Intervention können einen wichtigen Beitrag leisten, Resilienzfaktoren und Basiskompetenzen zu fördern, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Stresssituationen aufzuzeigen und Stabilität und Sicherheit zu vermitteln, denn auch widerstandsfähige Kinder können aktuelle Risikolagen oft nicht alleine aus ihren Stärken heraus bewältigen. Gegebenenfalls benötigen sie ebenso Hilfestellung und Unterstützung, und das gilt es Wustmann (2004) zufolge in Erziehungs- und Bildungskontexten hinkünftig stärker zu berücksichtigen (vgl. Wustmann 2004, 68ff).

Gemeinsam ist allen entwicklungspsychologisch orientierten Modellen, wie der Perspektive der Lebensspanne, dem Stressansatz, dem Konzept der kritischen Lebensereignisse sowie dem Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept, dass die Bewältigung der Diskontinuitäten im Vordergrund steht und nicht das Herstellen von Kontinuität, wie das beispielsweise im sozialisationstheoretischen Ansatz betont wird (vgl. Griebel & Niesel 2013, 33). Unterschiedliche Zugänge haben auch unterschiedliche Konsequenzen bzw. bringen Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen mit sich. So wird im Bereich der psychologisch orientierten Zugangsweisen ein Übergangsproblem als ein persönliches Problem von Menschen betrachtet und ist demnach ein individuelles Anpassungsproblem, das durch das Personal der abgebenden bzw. aufnehmenden Institution verändert werden kann. Lösungen des Problems werden individuell und psychologisch angelegt. Gegenständliche Annahmen über den Charakter einer Institution sind nicht erforderlich (vgl. Griebel 2011, 54).

Soziologisch orientierte Sichtweisen sehen Übergangsprobleme im organisatorisch administrativen Bereich begründet. Sie sehen ein organisatorisches Anpassungsproblem. Wenn es Brüche gibt, dann sind die einzelnen Sozialisationskontexte aufeinander zu beziehen und ihre Unterschiede auszugleichen. Kooperation zwischen der abgebenden und aufnehmenden Institution werden als Lösung dargestellt (vgl. Griebel 2011, 54).

Der Transitionsansatz als pädagogische Perspektive vereint die genannten Positionen und wird im folgenden Kapitel konkret dargestellt.

2.5. Transitionsansatz

2.5.1. Eine pädagogische Perspektive

„Unsere gesellschaftliche Struktur macht es notwendig, dass Kinder in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert werden. Parallel dazu zeigt die demografische Entwicklung, dass Kinder zunehmend Übergänge aufgrund von Veränderungen in ihrer Familienstruktur bewältigen müssen“ (Fthenakis 2004, 9). Übergänge sind somit ein Teil der Lebensgeschichte eines Menschen. Bis zum Eintritt in die Schule haben Kinder bereits mehrere Übergänge gemeistert, von kleinen alltäglichen Mikro-Übergängen wie dem Betreuungswechsel zwischen Mutter und Großmutter oder größeren, wie dem Eintritt in den Kindergarten. Jener Übergang in die Schule ist für viele jedoch ein besonderer Lebensabschnitt. Die Rollen des Kindes innerhalb der Familie, zu Freunden und zu den Lehrkräften werden neu geklärt. Es kommt zu einer Erweiterung und Neustrukturierung der Erlebenswelt des Kindes. Der Tagesablauf wird zunehmend durch mehr Regeln strukturiert, der unstrukturierte Raum, etwa zum freien Spielen, wird weniger. Aber nicht nur beim Kind selbst kommt es zu Veränderungen, auch in der Familie ändert sich einiges. Bestehende Beziehungen und Gewohnheiten werden gelockert, können eventuell verschwinden, während eine Menge an Entwicklungsanforderungen gemeistert werden müssen. Entwicklungsübergänge bieten einerseits eine Chance für das Kind, sie können entwicklungsfördernd wirken, können andererseits aber auch ein erhöhtes Risiko für eine psychische Störung beinhalten, wenn die Auseinandersetzung mit einer Entwicklungsanforderung misslingt (vgl. Griebel & Niesel 2013, 106ff, Haug-Schnabel & Bensel 2005, 32ff).

Transitionsforschung untersucht diesbezüglich die Schnittstelle zwischen individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und Anforderungen (vgl. Welzer 1993, zitiert nach Wustmann 2010, 135) und geht davon aus, dass es entscheidend ist, wie ein Übergang vorbereitet und begleitet wird (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, 32ff). Der Transitionsansatz ist damit vor allem pädagogisch ausgerichtet.

Griebel (2010) bezeichnet Transitionen als Lebensereignisse, die einer Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen bedürfen, Prozesse antreiben, intensivierte Lernen anregen und als wichtige biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden (vgl. Griebel 2010, 118f).

Welzer (1993) zufolge sind Transitionen Wandlungsprozesse, bei denen Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren und ein Kind beispielsweise vom Kindergartenkind zum Schulkind wird (vgl. Welzer 1993, 37). Diese sozioökonomischen und soziokulturellen Umbrüche, die immer schneller und ungerichteter stattfinden, fordern auch vom Individuum einen beständigen Wandel. Dieser, aber auch der das Kind umgebende Kontext, bilden wichtige Aspekte im Transitionskonzept (vgl. Wörz 2004, 27).

Griebel (2011) weist darauf hin, dass es darüber hinaus zu bedenken gilt, dass jedes Kind seinen eigenen Hintergrund mit in die Bildungseinrichtung bringt, Übergänge damit nicht als standardisiert, sondern vielmehr individuell zu betrachten sind (vgl. Griebel 2011, 43).

Grundgelegt wurde die transaktionale Denkweise von Janet und Vygotsky in den 20er-Jahren des vorigen Jahrhunderts, weiterentwickelt neben anderen von Bonfenbrenner (vgl. Wörz 2004, 27). Auf den Übergang von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule übertragen wurde diese von Niesel & Griebel im Jahr 2000 (vgl. Fthenakis 2004, 95).

Eine umfassende Theorie zu Transitionen ist bis zum heutigen Zeitpunkt noch ausständig. In der wissenschaftlichen Betrachtung ist der Transitionsansatz interdisziplinär. Die Grenzen zwischen Psychologie, Soziologie und Geschichtswissenschaft verschwimmen (vgl. Fthenakis 2004, 108, Wörz 2004, 26ff). Es kann lediglich gesagt werden, welche Theorien zur Erklärung herangezogen werden. Es sind dies Ansätze aus der ökologisch-systemischen Theorie Bonfenbrenners (1979, 1989), der Stress-Theorie nach Lazarus (1995), der Theorie der kritischen Lebensereignisse innerhalb der Lebensspannen-Perspektive nach Filipp (1995), erweitert durch die Ebene der Identität, allesamt eingebettet in den Rahmen der Familienentwick-

lungspsychologie nach Cowan (1991) (vgl. Fthenakis 2004, 108), der in unterschiedlichen Übergängen eine gemeinsame Struktur erkennt (vgl. Griebel & Niesel 2013, 29).

Transition kennzeichnet den Übergang als sozialen Prozess, an dem mehrere Individuen als Übergänger in einem sich wandelnden Kontext beteiligt sind (vgl. Würz 2004, 26ff). Dieses prozesshafte Geschehen beginnt im Kindergarten meist lange vor dem eigentlichen Schuleintritt und wird im Laufe des ersten Schuljahres abgeschlossen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 10). Urie Bonfenbrenner (1981) und Wassilios Fthenakis (2000) gehen davon aus, dass sowohl die Bewältigung als auch die Nichtbewältigung eines Übergangs die weitere Entwicklung eines Kindes beeinflussen (vgl. Bonfenbrenner 1981 & Fthenakis 2000, zitiert nach Hense & Buschmeier 2002, 10).

Der Transitionsansatz hat heute eine enorme bildungspolitische, wissenschaftliche wie auch praktische Bedeutung erlangt, denn er liegt mittlerweile vielen Bildungs- und Erziehungsplänen zugrunde (vgl. Faust 2013a,17), so auch dem aktuellen BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich oder unterschiedlichen Curricula der Pädagog/innenbildungNeu.

2.5.2. Transition – ein ko-konstruktiver Prozess

Am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München wurde in Anlehnung an eigene Forschungsergebnisse ein praxisbezogenes Instrument zur Umsetzung der Transitionsansatzes entwickelt, das den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Fokus hat. Durch Einbeziehen und Zusammenwirken aller Akteure sollen im Rahmen eines Prozesses die für eine Übergangsbewältigung notwendigen Kompetenzen identifiziert und gemeinsam entwickelt werden. Als Akteure des Übergangs gelten das Kind, seine Eltern und Obsorgeberechtigten, Pädagoginnen und Pädagogen, eventuell auch beratende oder soziale Dienste, Großeltern oder andere Mitglieder des sozialen Netzwerkes, wie beispielsweise Geschwister.

Aktiv bewältigen müssen und mitgestalten können Kinder gemeinsam mit ihren Eltern, alle anderen Beteiligten können nur Einfluss auf den Prozess ausüben. Unterstützung in diesem Prozess ist zielgerichtet und bedürfnisgerecht anzulegen, denn nicht alle Kinder und Eltern brauchen das Gleiche. Notwendig scheint aber auch, das geht aus Abbildung 2 hervor, dass den Kindern und Eltern eine Grundüberzeugung vermittelt werden muss, dass sie den anstehenden Veränderungen nicht machtlos ausgeliefert sind, sondern diese aktiv mitgestalten können (vgl. Griebel 2013, 115).

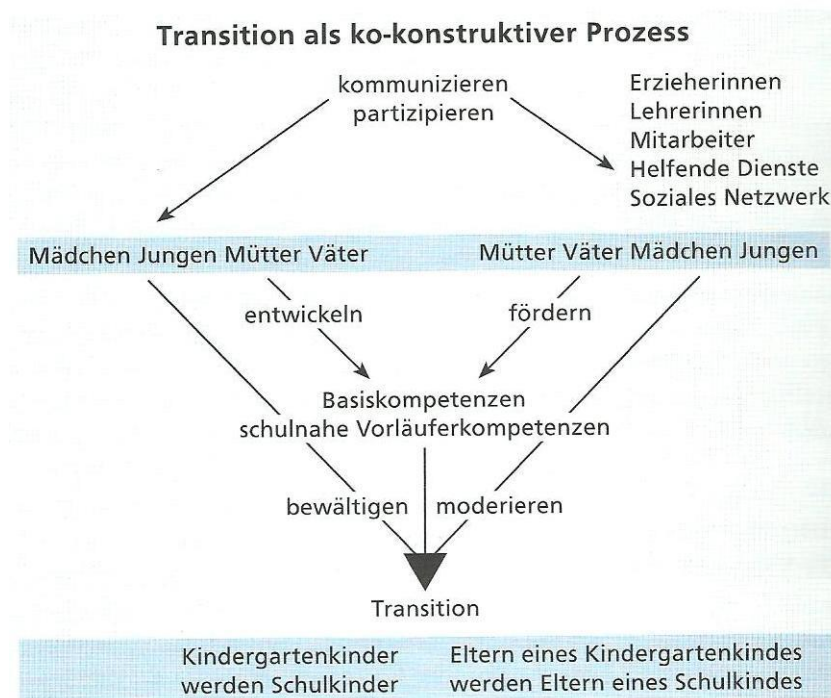


Abb. 2: Transition als ko-konstruktiver Prozess (Fthenakis 2004, 120)

Für das pädagogische Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule bedeutet dieser Ansatz, auf folgenden drei Ebenen aktiv zu werden:

- Unterstützung und Begleitung der Kinder,
- Kooperation mit beteiligten Bildungseinrichtungen,
- Kommunikation mit und Beteiligung von Eltern und Sorgeberechtigten
(vgl. Griebel 2013, 115).

Niesel (2004) fasst die Vorteile zusammen, die sich aus dem Transitionsmodell für die pädagogische Unterstützung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule ergeben:

- Mit dem Transitionsmodell lassen sich übergangsbedingte Entwicklungsanforderungen, die sich durch den Übergang für Kinder und Eltern ergeben, genauer beschreiben.
- Durch die Doppelfunktion der Eltern wird der Blickwinkel hinsichtlich Elternarbeit erweitert und erfordert neue Formen.
- Die Notwendigkeit der Entwicklung von Basiskompetenzen zur Bewältigung wird deutlich.
- Es zeigt sich die Notwendigkeit der Stärkung der diagnostischen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte sowie die daran anschließende individuelle Förderung.
- Eine Öffnung der beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule wird notwendig.
- Auch Diskontinuität stellt einen wichtigen Entwicklungsstimulus dar. Die eigenständigen Bildungsaufträge von Kindergarten und Grundschule bleiben erhalten, was bedeutet, dass Kindergarten nicht wie Schule werden soll und umgekehrt.
- Der Prozesscharakter macht deutlich, dass die Transition erst im Laufe der ersten Schulzeit abgeschlossen werden kann.
- Schulfähigkeit wird zu einer Aufgabe aller beteiligten Akteure.

- Für die Kooperation zwischen beiden Einrichtungen ergibt sich eine Neuorientierung (vgl. Niesel 2004, 99f).

Zusammenfassend betrachtet lässt sich in Anlehnung an Griebel (2011) und Griebel & Niesel (2013) festhalten, dass Transitionsphasen für viele Kinder sensible Zeitabschnitte darstellen (vgl. Griebel 2011, 101, Griebel & Niesel 2013, 15). Es gilt, den Blick in dieser Zeit vor allem auf Kinder mit Risikokonstellationen zu richten. Konkret wurde auf diese Gruppe im Rahmen des Resilienz- und Schutzfaktorenkonzepts eingegangen. Zu ergänzen ist diese aktuell durch Kinder mit Migrationshintergrund und/oder mehrsprachigem Kontext. Aber auch erstgeborene Kinder sind in besonderem Maße betroffen, und dies deshalb, weil die Eltern mit dem jeweiligen Bildungssystem noch nicht so vertraut sind (vgl. Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011, 252). Angebote für Eltern, Sorgeberechtigte und die Zusammenarbeit mit ihnen nehmen aus diesem Grund einen größeren Stellenwert ein, als dies in anderen theoretischen Konzepten der Fall ist (vgl. Griebel 2011, 101).

2.5.3. Bewältigungsstrategien von Kindern und Eltern

Ein Bewältigungsverhalten zur Wiederherstellung des Gleichgewichts wird in der Psychologie als Coping bezeichnet (vgl. Baumann & Perrez 1998, 287). Griebel & Niesel (2013) halten Bezug nehmend auf Transitionen fest: „Bewältigung (Coping) bezeichnet sich verändernde kognitive und Verhaltensanstrengungen, um mit spezifischen Anforderungen fertig zu werden“ (Griebel & Niesel 2013, 120). Sie weisen auch darauf hin, dass Kinder dabei nicht nur Objekte von Bewältigungsstrategien ihrer Eltern sind, sondern auch Subjekte, die die Bewältigung der Eltern beeinflussen. Sie stehen in einem engen Austausch von Gedanken und Gefühlen (vgl. Griebel & Niesel 2013, 120).

Eine Art der Bewältigungsstrategie stellt die Suche nach Informationen dar. Damit wird versucht, Kontrolle und Orientierung zu erlangen. Griebel & Niesel (2013) stellen in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2002 fest, dass die zur Bewältigung erforderlichen Informationen durch die Schule häufig mangelhaft sind. Kindergartenkinder äußerten über die Schule nur wenig Wissen. Sie müssen die Informationen daher von anderen Personen innerhalb oder außerhalb der Familie (z.B. von älteren Geschwistern, anderen Eltern, ...) oder über Medien beziehen (vgl. Griebel & Niesel 2013, 121). Griebel (2013) resümiert: „Kindliche Bemühungen, sich die Schule vorzustellen, und elterliche Bewältigungsstrategien dabei, Eltern eines Schulkindes zu werden, lassen sich in einen Zusammenhang bringen“ (Griebel 2013, 109).

Eine weitere Strategie stellt die emotionale Bewältigung dar. Optimismus und Skepsis auf Seite der Eltern, Vorfreude und ein wenig Ängstlichkeit auf Seite der Kinder, so charakterisieren Griebel & Niesel (2013) den Einstieg in die Schule. Der Tag der der Einschulung erweist sich häufig als ein Tag der großen Gefühle auf beiden Seiten (vgl. Griebel & Niesel 2013, 122, Griebel 2013, 110). „Starke Emotionen wie Vorfreude, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit und Angst müssen bewältigt werden“ (Griebel 2013, 107). Und trotzdem werden die Anforderungen auf der emotionalen Ebene von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule häufig nicht thematisiert oder sogar belächelt, kritisieren Griebel & Niesel (2013). Dabei liegt hierin einer der großen Unterschiede zu denjenigen, die den Übergang

selber meistern müssen und denjenigen, die in ihrer Routine alljährlich den Übergang für andere gestalten (vgl. Griebel & Niesel 2013, 122).

Das Streben nach Kontinuität stellt Griebel & Niesel (2013) zufolge, in Anlehnung an soziologisch orientierte Sichtweisen, eine weitere Strategie dar und das sowohl auf der sozialen, wie auch auf der inhaltlichen Ebene (vgl. Griebel & Niesel 2013, 122). Eltern bemühen sich, dass ihr Kind mit Kindern, die es schon kennt, gemeinsam in eine Gruppe oder Klasse kommt. Dies kann als Streben nach sozialer Kontinuität gewertet werden (vgl. Griebel 2013, 110). Das Einstellen auf neue Bezugspersonen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kann als Diskontinuität erfahren werden. Durch enge Zusammenarbeit, Kommunikation und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist es möglich, diese Diskontinuität in Richtung Kontinuität auszubalancieren bzw. damit im Sinne einer Entwicklungsaufgabe gut zurechtzukommen (vgl. Griebel 2013, 110, Liegle 2011, 168). Auf der bildungsprogrammatischen Ebene betrifft es die inhaltliche Passung der Bildungspläne und Lehrpläne der Grundschule, aber auch die Förderung der Basiskompetenzen (vgl. Griebel 2013, 114). Liegle (2011) weist darauf hin, dass die Leitvorstellung einer kontinuierlichen Bildungsbiografie aber erst durch konsensfähige gemeinsame pädagogische Prinzipien (Grundhaltungen, Einstellungen, ...), gemeinsame Grundsätze in der Gestaltung von Beziehungen und des pädagogischen Alltags entstehen kann. Gleichzeitig gilt es seines Erachtens ebenso, die Individualität des einzelnen Kindes zu berücksichtigen, dann kann es durchaus auch sein, dass ein Kind sich gerade deshalb auf die Schule freut, weil Schule eben nicht das Gleiche bietet, was schon aus dem Kindergarten bekannt ist, und somit Diskontinuität als positive Herausforderung wahrgenommen wird (vgl. Liegle 2011, 160).

Weitere Copingstrategien stellen Veränderungen in Erziehungsstil und Wertvorstellungen sowie die Betonung von unterrichtsnahen Kompetenzen dar (vgl. Griebel & Niesel 2013, 123, Griebel 2013, 110). Zur Vorbeugung von Misserfolgen und Versagen bzw. dem damit einhergehenden Statusverlust versuchen manche Eltern vorzubeugen, indem sie Anforderungen übererfüllen. Auch das ist eine Strategie, die allerdings gegen Ende der Kindergartenzeit häufig zu einem spürbaren Leistungs-

druck für die Kinder ausartet. Im Zusammenhang mit Erziehungsstil und Wertvorstellungen treten gegen Ende der Kindergartenzeit vermehrt traditionelle Werte wie Gehorsamkeit, Pünktlichkeit oder Anpassung in den Vordergrund (vgl. Griebel 2013, 110).

Was eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen an Kinder am Übergang kennzeichnet, das soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

2.5.4. Transition mit Erfolg

Wann ist eine Transition vom Kindergarten in die Grundschule als erfolgreich zu werten? Das ist die Frage, die sich für Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch Eltern und Obsorgeberechtigte, stellt. Es werden dazu unterschiedliche Positionen und Untersuchungsergebnisse dargelegt.

Transition ist in der pädagogischen Orientierung nicht als punktuelles Ereignis zu verstehen, sondern als Prozess, der über längere Zeit hin andauert. Erfolgreich ist insofern subjektiv zu fassen, da unterschiedliche Interessen das Urteil bestimmen. Zum anderen sind bestimmte Rahmenbedingungen wie Personal, Gruppengröße, räumliche Entfernung etc. vorhanden, die unterschiedlich gute Lösungen beeinflussen (vgl. Fthenakis 2004,193). Neuenschwander (2007) ist der Ansicht, dass für Familien und ihre schulpflichtigen Kinder eine gelungene Transition ein angstfreies, mit Freude gekennzeichnetes Ankommen in der Institution Schule darstellt (vgl. Neuenschwander 2007, 83ff). Er zitiert in seinen Ausführungen das Eccles-Modell (1993), das von einer erfolgreichen Transition spricht, wenn eine hohe Passung zwischen den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen sowie den institutionellen Ansprüchen und Angeboten der neuen Umgebung besteht. Eine geringe Passung hingegen korrespondiert diesem Modell nach mit ineffektivem Lernen, depressiver Stimmung und geringem Selbstwert (vgl. Neuenschwander 2007, 83ff).

Nach Fthenakis (2004) ist ein erfolgreicher Übergang durch das Fehlen von Problemen gekennzeichnet und wenn sich ein Kind emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentieren kann. Das heißt, es ist ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen erfüllen und die Bildungsangebote optimal für sich nutzen kann. Fthenakis (2004) spricht von einer erfolgreichen Transition auf der Ebene des Individuums, wenn es zu einem Wandel der Identität, zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit Emotionen gekommen ist und sich neue Kompetenzen entwickeln können.

Auf der interaktionalen Ebene zeigt sich eine erfolgreiche Transition seines Erachtens dann, wenn die Beziehung zur Lehrkraft und innerhalb der Mitschülerinnen und

Mitschüler positiv ist und das Kind sich in der neuen Rolle zurechtfindet (vgl. Fthenakis 2004, 119ff). „Ein pädagogisch optimal gestalteter Übergangsprozess setzt Kommunikation und Partizipation (Ko-Konstruktion) aller Beteiligten voraus. Somit ist es die Kompetenz des sozialen Systems, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich mitbestimmt“, ergänzt er (Fthenakis 2004, 193). Eine gelungene Integration der Lebensbereiche sowie eine positive Nutzung der neuen Entwicklungschancen kennzeichnen seines Erachtens eine erfolgreiche Transition auf der kontextuellen Ebene. Gelingt eine Transition weniger gut, so können die Folgen Selektion, Stigmatisierung oder negative Persönlichkeitsentwicklung sein (vgl. Fthenakis 2004, 119ff). „Die Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit und Literacy können nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Stattdessen gehört hierher die gesamte Vorbereitung des Kindes auf die Schule und die Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtungen“ (Fthenakis 2004, 131).

In der Diskussion um eine gelingende Übergangsgestaltung findet auch das empirisch mehrfach nachgewiesene Faktum sozialer Ungleichheit im Bildungssystem seinen strategischen Platz. Unter der Tatsache, dass herkunftsbedingte Nachteile einen erfolgreichen Übergang erschweren können, werden wirksame Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder diskutiert und teilweise auch schon umgesetzt, wie das im Bereich der sprachlichen Bildung im vorschulischen Bereich der Fall ist (vgl. Sitter 2011, 179). Allerdings, das legen die Befunde aus der Bamberger BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter, 2005 bis 2013) nahe, sind Übergangsbegleitmaßnahmen unbedingt spezifisch auf das jeweilige Kind und seine Problemlagen auszurichten. Faust, Kratzmann und Wehner (2013) können mit der angesprochenen Studie auch belegen, dass es auf der individuellen Ebene relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen sind, die den Übergang beeinträchtigen oder begünstigen. Je nach abhängiger Variable sind dies das Einschulungsalter, das Geschlecht und die Vorläuferfertigkeiten (Rechnen und Wortschatz). Diese sind es auch, die dafür verantwortlich gemacht werden können, wenn weitere Übergänge nicht gelingen. Anpassungsprobleme wie Schüchternheit, erhöhte

Angst, dissoziales Verhalten werden den Ergebnissen zufolge zu Unrecht als Begleiterscheinungen oder Folgen des Übergangs interpretiert. Bestehende Unterschiede und Probleme der Kinder treten in der Übergangssituation zwar stärker hervor, werden aber nicht neu entwickelt. Es wird verstärkt auf eingespielte Wahrnehmungen und Verhaltensweisen zurückgegriffen und vor allem durch beständige Umwelten, wie beispielsweise die Familie, bestärkt. Bei den familiären Merkmalen ist es vor allem der Bildungshintergrund, der einen Einfluss ausübt. Auf der institutionellen Ebene zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Vorschulprogramme, die eigentlich die Schulvorbereitung hinsichtlich der Vorläuferfertigkeiten günstig beeinflussen sollten, und der Austausch zwischen Lehrkräften und Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens keinen Einfluss auf die Bewältigung des Schuleintritts haben. Dies interpretieren die Autorinnen und Autoren so, dass günstige Schulvorbereitung nicht vom Angebot an sich abhängig ist, sondern vor allem von der Qualität der Durchführung und der Nutzung durch die Kinder (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2013, 268ff).

Zu den Prädiktoren eines erfolgreichen Schuleinstiegs und damit auch zu den Risiko- und Schutzfaktoren zählen der BIKS-Studie zufolge vorrangig die individuellen und familiären Merkmale des Kindes und weniger die institutionellen.

Diese Befunde der Bamberger BiKS-Studie legen insgesamt die Vermutung nahe, dass Übergangsbegleitmaßnahmen im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule sowie Vorschulprogramme keinen entlasteten Schuleintritt mit sich bringen müssen (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2013, 268ff).

Das heißt, dass allgemeine Übergangsbegleitmaßnahmen im Augenblick offenbar nicht spezifisch genug und damit wenig zielführend sind. Individuelle Fördermaßnahmen unter Einbeziehung aller Beteiligten werden für betroffene Kinder, die als Risikokinder gelten, eher hilfreich sein, so Faust (vgl. Faust 2013b, 10).

Damit sehen die Autorinnen und Autoren der BIKS-Studie nicht die Annahmen aus dem Transitionsansatz, sondern beispielsweise jene aus dem Ansatz von Caspi und Moffitt aus dem Jahr 1993 sowie jene von Beelmann aus dem Jahr 2006 bestätigt (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2013, 268, Faust 2013b, 9). Beelmann (2006) kommt auf Basis seiner Untersuchungen zu Anpassungsproblemen am Übergang zur Erkenntnis, dass Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule für Kinder

nur mit geringfügigen Belastungen oder Schwierigkeiten verbunden sind und aus diesem Grund weder von einer Überforderung noch von einer Bedrohung gesprochen werden kann (vgl. Beelmann 2006, 189). „Es scheint daher unangemessen, in diesem Zusammenhang generell krisenhafte Anpassungsverläufe anzunehmen, so wie dies die empirische Forschung zu den Übergängen zum Teil suggeriert“ (Beelmann 2006, 190). Beelmann (2006) und Faust (2013) sehen damit den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als weit problemloser an, als von anderen Autorinnen und Autoren angenommen (vgl. Beelmann 2006, 190, Faust 2013b, 9f). Auch Hauser (2011) schlussfolgert aus den Untersuchungen zur Grund- und Basisstufe in der Schweiz, dass Brüchen und Übergängen in der frühen Kindheit eine zu große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Hauser 2011, 38).

Die größte Herausforderung für Schulanfängerinnen und Schulanfänger meint Faust (2013), sei der Beginn des schultypischen Lernens, das meist stark fremdbestimmt und an Anforderungen und Zielen orientiert ist. Schulanfangsschwierigkeiten eines Kindes deuten darauf hin, dass das Kind bereits im vorschulischen Alter Probleme hatte. Hilfen und Unterstützung sollten aus diesem Grund so früh wie möglich einsetzen und keinesfalls aufgeschoben werden (vgl. Faust 2013b, 10).

Griebel (2013) ergänzt dazu, dass auffällige Reaktionen eines Kindes in der ersten Schulzeit auch als Bewältigungsreaktionen zu interpretieren sind, die erst dann Grund zur Sorge geben, wenn sich die Reaktionen verfestigen und längerfristig keine Anpassung zu erkennen ist (vgl. Griebel 2013, 111).

Dieser Erkenntnis steht allerdings gegenüber, dass Sozialisationsrisiken wie Entwicklungs- und Verhaltensstörungen in den vergangenen Jahren signifikant zugenommen haben und die Zahl der Kinder mit Risikokonstellationen, auf die im Rahmen des Resilienz- und Schutzfaktorenkonzepts hingewiesen wurde, im Steigen begriffen sind (vgl. Ahnert 2013, 250). Es zeigt aber, dass aktuell keine generelle Einigkeit darüber herrscht, welche Bedeutung dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule insgesamt tatsächlich zugeschrieben werden muss (vgl. Graßhoff et al. 2013, 328).

Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass die angeführten Ergebnisse aus der BIKS-Studie auf Einschätzungen von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens, der Schule und Eltern beruhen (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2013, 262) und die Stichprobe von Beelmann (2006) mit 60 untersuchten Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Beelmann 2006, 81) als eher klein einzustufen ist. Kluczniok & Roßbach (2014) weisen darauf hin, dass hierzu noch ein großer Forschungsbedarf besteht, da systematische und repräsentative Studien im deutschsprachigen Raum fehlen (vgl. Kluczniok & Roßbach 2014, 16).

DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DIE ORGANISATIONEN KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE IN (OBER)- ÖSTERREICH

Um die aktuelle Situation und die Entwicklungsmöglichkeiten des österreichischen Erziehungs- und Bildungswesens im Elementarbereich aufzeigen zu können, werden im Folgenden die Grundlagen und Rahmenbedingungen beider Organisationen Kindergarten und Grundschule in Österreich dargelegt. Organisationen sind in Anlehnung an Feldmann (2006) und Gukenbiehl (2008) als Instrument zur Erreichung von gesetzlich festgelegten Zielen zu verstehen (vgl. Feldmann 2006, 190, Gukenbiehl 2008, 156).

Ausgehend von der historischen Entwicklung werden demnach gesetzliche Grundlagen sowie strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale in den Fokus genommen.

Viele der genannten Aspekte stellen auch Indikatoren für die pädagogische Qualität von Bildungseinrichtungen dar. Die Beurteilung von qualitativ hochwertigen Bildungseinrichtungen ist kulturspezifisch, gründet auf historisch gewachsenen Ziel- und Wertvorstellungen, aber auch auf Wissensbeständen und Techniken einer Kulturgemeinschaft sowie den kontextuellen Ressourcen. Qualität stellt im Sinne eines relativistischen Verständnisses einen dynamischen und kontinuierlichen Entwicklungsprozess dar. Das heute vielfach postulierte strukturell-prozessuale Modell von Bildungs- und Erziehungsqualität unterscheidet in strukturelle, prozessuale und kontextuelle Dimensionen. Zu den strukturellen Bereichen zählen beispielsweise Gruppengröße, Personalschlüssel, Qualität der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte, Stabilität der Betreuung, Aspekte der Raumgestaltung oder die Strukturierung des Ablaufs (vgl. Fthenakis 2003, 83ff, OECD 2006, 26). All diese Aspekte werden daher einer genauen Betrachtung unterzogen.

Prozessdimensionen sind auf der Ebene der Gruppenarbeit bzw. des Unterrichts angesiedelt und beinhalten beispielsweise auf der interaktionalen Ebene positive Fachkraft-Kind-Interaktionen, die, wie in den theoretischen Grundlagen bereits ausgeführt, für einen positiven Aufbau einer Beziehung zwischen Fachkraft und Kind

im Sinne des Transitionsansatzes von besonderer Bedeutung sind (vgl. Fthenakis 2003, 83ff, Fthenakis 2004, 193, OECD 2006, 26).

Führungsstil der Leitungskraft, das Klima der Einrichtung, die Vergütung des Personals und die Arbeitsbedingungen stellen kontextuelle Merkmale dar, die sich allesamt auf die Qualität in den Bildungseinrichtungen auswirken (vgl. Fthenakis 2003, 83ff, OECD 2006, 26).

Die folgende Gegenüberstellung soll zum einen verdeutlichen, dass Kindergarten und Grundschule in Österreich nach wie vor zwei eigenständige Bildungseinrichtungen darstellen, beide jedoch laut BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen und Lehrplan der Grundschule das gleiche Ziel einer bestmöglichen Förderung eines jeden einzelnen Kindes entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten verfolgen (vgl. BMUKK 2008, 1f, BMUKK 2009, 1f).

3. Der Kindergarten in (Ober-)Österreich

3.1. Die historische Entwicklung des Kindergartens

Sozialpädagogische Institutionen¹, wie der Kindergarten, können im deutschsprachigen Raum auf eine etwa zweihundertjährige Tradition zurückblicken (vgl. Gerstberger 2008, 17). In Österreich beginnt die historische Entwicklung des Kindergartenwesens mit der Einrichtung von Kinderbewahranstalten im Jahr 1830 in Wien (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5). Die Zeit der Industrialisierung brachte eine Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung mit sich. Kindheit als eigene Lebensphase rückte in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses (vgl. Gerstberger 2008, 17). Ärmere Bevölkerungsschichten waren zur Erwerbsarbeit gezwungen. Um den Eltern eine Erwerbsarbeit zu ermöglichen, wurden diese Kinderbewahranstalten gegründet. Sie dienten der körperlichen und geistigen Überwachung, Anregung der Anlagen und zur weiteren religiös-moralischen Ausbildung für die Volksschule (Grundschule) und das Leben (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5, Gerstberger 2008, 17). Dabei wurden die Kinder von nicht ausgebildeten Frauen ruhig beschäftigt. Ihre Betreuung bestand aus Anschauungsunterricht, Auswendiglernen und stummem Zuhören. (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5). Kinderbewahranstalten verstanden sich als sozialpädagogische Nothilfeeinrichtungen auf Zeit, was auch der Grund dafür ist, warum zunächst nicht an eine berufsgebundene Ausbildung gedacht wurde (vgl. Gerstberger 2008, 17).

Der erste so genannte „Kindergarten“ wurde 1863 in Wien eröffnet. Damit kam auch das Gedankengut Fröbels in Österreich in Umlauf (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5). Ein Kindergarten als Ort der frühen Menschenbildung und nicht nur der Betreuung und das für alle Kinder, so Fröbels Idee. Eine Idee, die er allerdings, so Rabe-Kleberg (2010), im deutschen Raum vorwiegend bei Mitgliedern des gebildeten Bürgertums und vor allem den Frauen dieser Klasse durchsetzen konnte. Rabe-Kleberg (2010) spricht im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten und der sozialen Reproduktion sozialer Ungleichheit von einem historischen Erbe, nach dem

¹ Institutionen im Sinne von sozialen Systemen (vgl. Gukenbiehl 2008, 147)

für Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus auch unterschiedliche Typen von Einrichtungen entstanden (vgl. Rabe-Kleberg 2010, 48).

Fröbel war nicht nur der erste Pädagoge im deutschsprachigen Raum, der die anthropologische Eigenart der frühen Kindheit erkannte, sondern einer, der auch ein Berufsbild für seine Kindergärten entwickelte. Ein Berufsbild, das vor allem junge Frauen des Bürgertums ansprach. Es entwickelten sich somit zwei unterschiedliche Berufsbilder für Kindertageseinrichtungen. Eines, für junge Frauen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten, denen man eine bezahlte Arbeit als Existenzsicherung zugestand, und eines für junge Frauen aus dem Bürgertum, die als Kindergärtnerinnen für qualifizierte mutternahе Tätigkeiten eingestellt, aber nicht entlohnt wurden, obwohl dafür eine längere Ausbildung verlangt wurde (vgl. Gerstberger 2008, 18ff).

Der erste staatliche Kindergärtnerinnenkurs fand in Österreich im Jahr 1879 statt (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5). „In diesem Kontext entstanden Ausbildungseinrichtungen, die sich mit der Auslegung des Fröbel'schen Gedankengutes eine argumentative Plattform schufen“ (Wustmann 2012, 64). Fröbel, dessen Ausbildungskonzept auf dem Konstrukt der geistigen Mütterlichkeit beruht, diente der bürgerlichen Frauenbewegung damals als Begründung für die erzieherische Rolle der Frau außerhalb des Hauses. Der Frauenberuf der Kindergärtnerin entstand (vgl. Wustmann 2012, 62ff).

Der zweite Weltkrieg warf Schatten auf die privaten und konfessionellen Kindergärten. Der Erziehungs- und Führungsstil erinnerte plötzlich wieder an die Zeit der Kinderbewahranstalten. Zu den wenigen Ausnahmen zählte Margarete Schörl. Ihre Pädagogik (Schörl-Pädagogik) beeinflusste die Kindergartenpädagogik bis in die 1980er-Jahre. Im Mittelpunkt stand für sie das Kind. Die Aufgaben des Kindergartens waren demnach, dem Kind dabei zu helfen, sich optimal zu entfalten und zu entwickeln. Das Gedankengut Fröbels und Montessoris waren für sie von besonderer Relevanz. 1975 wurde der erste Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ veröffentlicht. Die Förderung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit bildete darin die Basis für Erziehungs- und Bildungsziele. Durch die sich kontinuierlich verändernden Lebensbedingungen genügte dieser Rahmenplan bald nicht mehr. Neue pädagogische Konzepte entstanden. Der Situationsansatz prägte die Arbeit in vielen österreichischen Regelkindergärten. Er geht von der Annahme aus, dass Kinder

sich auf ein Lernen für die Zukunft nur dann einlassen können, wenn ihre seelischen Grundbedürfnisse befriedigt sind. Es ist in diesem Sinne wichtig, immer einen Bezug zur Lebenssituation der Kinder herzustellen, in Erfahrungszusammenhängen und altersgemischten Gruppen zu lernen, die Eltern und Obsorgeberechtigten an der pädagogischen Arbeit mitwirken zu lassen und eine enge Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen herzustellen (vgl. BMUKK 2008, 1f, Berger 2005, 5).

Der Kindergarten bildet in Österreich heute, wie auch schon in seiner Entstehungszeit, vorrangig ein Berufsfeld für Frauen (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 23, Wustmann 2012, 62f). Für viele ist die Entscheidung für einen typischen Frauenberuf auch biografisch sinnvoll (vgl. Stauber & Walther 2004, 61).

Nur 0,9 Prozent aller in Österreich tätigen Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens sind männlich (vgl. Koch 2013a, 171, OECD 2006, 70, Reicher-Pirchegger 2012, 23). Im OECD Länderbericht für Österreich aus dem Jahr 2006 wird darauf verwiesen, dass dies auch in Zusammenhang mit dem niedrigen Qualifikationsniveau und den geringen Aufstiegsmöglichkeiten betrachtet werden muss. Expertinnen und Experten sehen dieses Faktum gemeinsam mit der gesellschaftlichen Haltung verantwortlich dafür, dass junge, männliche Erwachsene dazu neigen, das Berufsfeld der Kleinkindpädagogik eher zu meiden. Das Expertennetzwerk der Europäischen Union hat sich daher schon 1996 zum Ziel gesetzt, das männliche Personal an Kinderbetreuungseinrichtungen bis zum Jahr 2006 auf 20 Prozent zu erhöhen (vgl. OECD 2006, 47ff).

Ungeachtet dieser in Österreich bis zum Jahr 2006 nicht erreichten Zielsetzung ist der Kindergarten als familienergänzende und familienunterstützende Tageseinrichtung selbstverständlich geworden, hat sich von der Betreuungseinrichtung hin zu einer Bildungseinrichtung entwickelt und wird als erste Stufe des Bildungssystems zunehmend auch anerkannt (vgl. Griebel & Niesel 2013, 51).

Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, den Neurowissenschaften und der Bildungsforschung haben dazu geführt, dass der Blick verstärkt auf die ersten Lebensjahre gerichtet wird (vgl. OECD 2006, 43) und die bereits nach dem zweiten

Weltkrieg begonnene Diskussion um die Verbesserung der Qualität in der Kinderbetreuung in den vergangenen Jahren und auch aktuell wieder verstärkt geführt wird (vgl. BMBWK 2004, 15).

3.2. Die gesetzlichen Grundlagen des Kindergartens

Der Besuch eines Kindergartens ist heute zu einem Bestandteil einer kindlichen Normalbiografie geworden (vgl. Viernickel & Hee-Jeong Lee 2004, 69f). Dies vor allem auch, seit dieser mit September 2010/2011 für alle österreichischen Kinder, die am 31. August das fünfte Lebensjahr vollendet haben, für insgesamt mindestens 20 Stunden an fünf Werktagen pro Woche verpflichtend zu besuchen ist (vgl. Land Oberösterreich 2010, 1).

Kinderbetreuungseinrichtungen unterliegen in Österreich der Gesetzgebung der Länder. Aufgaben, Ziele und Rahmenbedingungen sind auf Landesebene im Rahmen von Gesetzen und Verordnungen zur Kinderbetreuung geregelt.

Für Oberösterreich bildet die Novelle zum Oberösterreichischen Kinderbetreuungsgesetz Landesgesetzblatt Nr. 43/2009 die aktuelle Rechtsgrundlage. Diese beinhaltet zwei Säulen. Zum einen die Beitragsfreiheit für alle Kinder mit Hauptwohnsitz in Oberösterreich vor dem vollendeten 30. Lebensmonat, zum anderen die allgemeine Kindergartenpflicht, denn es gilt für das Land Oberösterreich als oberste Prämisse, allen Kindern, unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft, beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen für das spätere Berufsleben zu bieten (vgl. Land Oberösterreich 2010, 1).

Durch die föderale Organisation des Kinderbetreuungsrechtes sind die legislativen Ausprägungen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Elementare Bildungseinrichtungen unterscheiden sich dadurch in Österreich enorm, was Angebot und Qualität betreffen. Es gibt unterschiedliche Rechtsträger, Arbeitsbedingungen, Gruppengrößen, Mindestalter, Elternbeiträge, Öffnungszeiten, Fortbildungs- und Vorbereitungszeiten, Personalvergütungen, keinen einheitlichen Personalschlüssel etc. (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 7ff).

Mit den sogenannten 15a Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern (gemäß Artikel 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes) versucht man dem entgegenzuwirken. Solche Vereinbarungen gibt es seit 1.1.2008 und 1.9.2009 zum bundesweiten Aus-

bau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots, zur Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung, zur Einführung eines bundesweiten Bildungsplans und zur Einführung einer kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 16). Gemäß Artikel 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots sollen das Angebot bundesweit kontinuierlich ausgebaut und bundesweite Empfehlungen über Mindeststandards zur Sicherung der Betreuungsqualität ausgearbeitet werden (vgl. Land Oberösterreich 2011, 1).

Die Entlohnung der Pädagoginnen und Pädagogen ist österreichweit nicht einheitlich. Sie ist in den meisten Bundesländern in den jeweiligen Dienstgesetzen geregelt. Die Bruttolöhne variieren zum Teil beträchtlich (Dachverband für Kindergarten- und Hortpädagog/innen 2014, 1). Im OECD Länderbericht aus dem Jahr 2006 wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass das niedrige Lohnniveau nicht unabhängig vom Qualifizierungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens gesehen werden kann (vgl. OECD 2006, 47).

3.3. Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale des Kindergartens

Österreichische Kindergärten bieten eine familienergänzende und familienunterstützende Betreuung der Kinder ab drei Jahren (Ausnahmen: Burgenland und Niederösterreich ab 2,5 Jahren) bis zum Schuleintritt an (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 9, Land Oberösterreich, 2007, 1). Diese wird von beinahe allen Kindern auch in Anspruch genommen. Bereits unter drei Jahren besuchen vier von fünf Kindern in Österreich eine Krabbelstube, einen Kindergarten oder eine andere Einrichtung (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger, Lassnig 2013, 8).

Mehr als 60 Prozent der österreichischen Einrichtungen werden von Gebietskörperschaften (Gemeinden) betrieben. Die restlichen 40 Prozent werden von Pfarren, Familienorganisationen, gemeinnützigen Vereinen, Betrieben und Privatorganisationen geführt (vgl. BMWFJ 2013, 1f, OECD 2006, 15).

Was die Gruppenstrukturen betrifft, so differieren diese in den einzelnen Bundesländern zum Teil erheblich.

Pro Kindergartengruppe, die maximal 20 (z.B. Tirol) und 25 (z.B. Wien) Kinder (Überschreitungen je nach Bundesland unterschiedlich) umfasst, ist österreichweit eine Fachkraft vorgesehen, die die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen mitbringt (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 20).

Für Oberösterreich wurde mit Ausnahme von alterserweiterten Gruppen die Gruppengröße für Kindergärten mit mindestens 10 und maximal 23 Kinder pro Gruppe festgesetzt (vgl. Land Oberösterreich 2013d, 1). Fthenakis (2003) merkt dazu an, dass die Gruppengröße nachweislich einen Einfluss auf die Qualität der Interaktionsmuster und Entwicklungsverläufe von Kindern hat (vgl. Fthenakis 2003, 83ff). „Kinder in kleineren Gruppen sind kooperativer, beteiligen sich an differenzierten sozialen Spielen, zeigen mehr soziale Kompetenz und ein adäquates Problemlöseverhalten bei der Bewältigung sozialer Probleme als Kinder in größeren Gruppen“ (Fthenakis 2003, 86).

Zusätzlich zur pädagogischen Fachkraft kommt pro Kindergartengruppe in vielen Bundesländern eine Hilfskraft zum Einsatz (vgl. BMWFJ 2013, 1f). Bei der Berechnung des Betreuungsumfangs der Hilfskräfte zeigen sich aber ebenso Unterschiede auf der Ebene der einzelnen Länder. So ist in manchen Bundesländern beispielsweise eine Hilfskraft zwei Kindergartengruppen zugeteilt (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 20).

Den Berechnungen von Baierl & Kaindl (2011) zufolge ergibt sich bei einer vollen Auslastung ohne Überschreitungen für österreichische Kindergärten ein Betreuungsschlüssel von 1:12 bis 1:17 (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 20). Die Ergebnisse der aktuellen OECD-Studie weisen für vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für das Jahr 2012 einen Betreuungsschlüssel von 1:14 aus. Österreich liegt damit durchschnittlich gesehen knapp über dem OECD-Durchschnitt (vgl. OECDa 2014, 324). Fthenakis (2003) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich ein günstiger Personalschlüssel auch positiv auf das Verhalten von Pädagoginnen und Pädagogen auswirkt und schließlich eine bessere Qualität der Beziehung zu den Kindern entstehen kann (vgl. Fthenakis 2003, 86f).

Im Sinne von sicheren und verlässlichen Bindungen, aber auch im Hinblick auf Standards für die Strukturqualität wird national und international seit längerem eine vernünftige Relation von Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Kindern gefordert. Diese liegt in Österreich deutlich über den Empfehlungen von Expertinnen und Experten für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen, die bei halbtägig betreuten Kindern beispielsweise einen Schlüssel von 1:10 bis 1:12,5 empfehlen und bei ganztägig betreuten Kindern einen Schlüssel von 1:7,5 (vgl. Baierl & Kaindl 2011, Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 274). „Stabile Betreuungsbeziehungen kommen dem Bedürfnis der Kinder nach einer dauerhaften Beziehung entgegen“ (Fthenakis 2003, 87). Dies betrifft sowohl die Kontinuität der Betreuung in einer Gruppe wie auch die Kontinuität der Fachkraft-Kind-Beziehung, die sich umso intensiver entwickeln kann, je niedriger der Fachkraft-Kind-Schlüssel ist. Im Rahmen der Prozessdimensionen kommt der Fachkraft-Kind-Interaktion eine wichtige Bedeutung zu. Das Ausmaß dieser hat einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Sensitives und responsives Verhalten der pädagogischen Fachkraft fördern den Aufbau

einer sicheren Bindung und legen damit den Grundstein für kindliches Lernen (vgl. Fthenakis 2003, 87ff). Der OECD Länderbericht für Österreich aus dem Jahr 2006 stellt in Österreich große Qualitätsunterschiede fest und kritisiert die zu geringe Aufmerksamkeit Österreichs hinsichtlich der genannten Dimensionen (OECD 2006, 16ff).

Mit 1. Jänner 2014 ist in Oberösterreich ein neues Dienst- und Besoldungsrecht für Kindergarten-, Krabbelstuben- und Hortpädagoginnen in Kraft getreten. Einen wesentlichen Eckpunkt darin stellt die Erhöhung des Einstiegsgehalts für die angeführten Bereiche und somit auch für die Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens dar. Das neue Einstiegsgehalt für Vertragsbedienstete ist ein All-in-Gehalt und wurde von 1734 Euro auf 2085 Euro angehoben. Für Leiterinnen und Leiter gibt es eine Zulage, die sich an der Anzahl der Gruppen orientiert (vgl. Land Oberösterreich 2013c, 1f).

Die Zeit für Vor- und Nachbereitung ist österreichweit sehr unterschiedlich geregelt. In Oberösterreich sind bei einer Vollbeschäftigung von 40 Stunden 7 Stunden für Vor- und Nachbereitung vorgesehen, das sind 17,5 Prozent der Wochenarbeitszeit (vgl. Land Oberösterreich 2013a, 1f).

Bis auf ein Bundesland (Kärnten) sind alle Pädagoginnen und Pädagogen zur Fortbildung verpflichtet. Das Ausmaß variiert aber auch hier unter den Bundesländern. In Oberösterreich müssen sich Pädagoginnen und Pädagogen an zwei bis maximal fünf Tagen im Jahr verpflichtend fortbilden (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 30f).

3.4. Aufgaben des Kindergartens

Die Aufgaben des Kindergartens sind für Oberösterreich in §4 des Oberösterreichischen Kinderbetreuungsgesetzes geregelt.

Aufgabe des Kindergartens ist es laut Gesetz, Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend und unter Berücksichtigung allgemein anerkannter Grundsätze der Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege sowie den Erkenntnissen einschlägiger Wissenschaften gemäß zu fördern. Es gilt, die Selbstkompetenz der Kinder zu stärken und die Entwicklung von Sozial- und Sachkompetenz voranzutreiben. Die Bildungsangebote sollten dabei altersgemäßen Lernformen entsprechen und die Einbindung in die Gruppe sicherstellen. Sprachliche und schöpferische Fähigkeiten sollten zur Entfaltung gebracht, die Fähigkeiten des Erkennens und Denkens gefördert werden, auf die Entwicklung von ethischen und religiösen Werten Bedacht genommen, auf die körperliche Pflege und Gesundheit geachtet und die motorische Entwicklung der Kinder unterstützt werden. Zur Verhütung von Fehlentwicklungen sind präventive Maßnahmen einzuleiten. Die Kinder sind dabei ohne jeglichen schulartigen Unterricht auf den Eintritt in die Schule vorzubereiten. Es ist mit jener Schule zusammenzuarbeiten, die die Kinder voraussichtlich besuchen werden (vgl. Land Oberösterreich, 2007, 1f). Die Kooperation mit der Grundschule ist somit gesetzlich verankert und verordnet.

3.5. Bildung und Lernen im Kindergarten

Im aktuellen „BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ ist Lernen als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt verankert. Laut BildungsRahmenPlan werden in Anlehnung an die europäische Aufklärung an Bildung im österreichischen Kindergarten im Wesentlichen drei Ansprüche gestellt:

- Selbstbestimmung,
- Partizipation und die
- Übernahme von Verantwortung

(vgl. Ämter der Landesregierungen der Österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 5).

Bildungsprozesse werden damit als Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Umwelt gesehen, die von Ganzheitlichkeit geprägt sind und vom Individuum selbst gesteuert werden können. Durch Impulse aus der sozialen und materiellen Umwelt können Kinder ihre Kompetenzen stetig weiterentwickeln und tragen so selbst zu ihrer Bildung bei. Gleichzeitig macht aber auch die Umwelt den Kindern deutlich, in welchen Bereichen Kompetenzen entwickelt werden sollten.

Neben der Ausbildung von

- Selbstkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Sachkompetenz und
- lernmethodischer Kompetenz

geht es vor allem auch darum, die eigenen Kompetenzen einschätzen zu lernen und diese letztlich auch situationsgemäß anwenden zu können. Die einzelnen Bildungsbereiche sind domänenspezifisch angelegt (Natur und Technik, Sprache und Kommunikation, ...). Um die Freiheit der Pädagoginnen und Pädagogen nicht einzuschränken, wurde bewusst auf die Ausformulierung von Themenbereichen oder Kompetenzen verzichtet (vgl. Ämter der Landesregierungen der Österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 6f).

Die im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen ausgewiesenen Prinzipien für Bildungsprozesse orientieren sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Entwicklung und Bildung von Kindern sowie an gesellschaftlichen Entwicklungen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie aus diesem Grund kontinuierlich auf Aktualität und Relevanz für die Lebens- und Lernrealität der Kinder überprüft und angepasst werden müssen. Ganzheitlichkeit, Individualisierung, Differenzierung, Orientierung an den Stärken und Potentialen der Kinder, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft sollen die Planung und Durchführung von Bildungsimpulsen leiten und Bildungsarbeit soll im Sinne der Ko-Konstruktion vor allem an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ansetzen.

Dem Spiel als eine der wichtigsten Lernformen und Quelle für Lernmotivation wird dabei eine große Bedeutung beigemessen.

Die Rahmenbedingungen für das Lernen und den Kompetenzerwerb sollen so angelegt werden, dass sie Selbstorganisation und Selbstbestimmung ermöglichen. Dies muss sich einerseits in entsprechenden Bildungsräumen, differenzierten Bildungsangeboten und Materialien, aber auch in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz widerspiegeln, die auch die nötige Zeit und Muße für eine intensive Auseinandersetzung im Spiel gewährt.

Im Hinblick auf den Übertritt in die Grundschule liegt dem BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich der Transitionsansatz zu Grunde (vgl. Ämter der Landesregierungen der Österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1ff).

4. Die Grundschule in Österreich

4.1. Die historische Entwicklung der Grundschule

Die historische Entwicklung des staatlichen österreichischen Schulwesens beginnt in der Zeit Maria Theresias. Sie war es auch, die das Schulwesen im Jahr 1770 zum Politikum erklärte. Unter ihr kam es im Jahr 1774 zu einer Schulreform, die eine „Allgemeine Schulordnung“ enthielt und ab diesem Zeitpunkt alle Sechs- bis Zwölfjährigen Kinder zum Schulbesuch verpflichtete.

Die Verwendung des heute in Österreich gängigen Begriffes „Volksschule“, in der vorliegenden Arbeit als Grundschule bezeichnet, geht auf ein amtliches Salzburger Dokument aus dem Jahre 1785 zurück.

1869 wurde mit dem sogenannten „Reichsvolksschulgesetz“ das Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis gestellt. Das Schulwesen wurde der kirchlichen Aufsicht entzogen, dem Staat unterstellt und gleichzeitig die Schulpflicht auf acht Jahre verlängert. Dieses Gesetz wurde 1883 erstmals novelliert und die Schulpflicht teilweise wieder auf sechs Jahre gesenkt.

Eine bis heute wirksame Schulreform wurde nach 1918 vom sozialdemokratischen Präsidenten des Wiener Stadtschulrates Otto Glöckel initiiert. Für alle Kinder, unabhängig von Geschlecht und Herkunft, sollte ab diesem Zeitpunkt eine optimale Bildungsentfaltung gesichert sein (vgl. BMBF 2014a, 1).

Als Basis für die heutige Schulorganisation wurde 1962 das Schulorganisationsgesetz (SCHOG) beschlossen. Darin steht die Aufgabe der Schule festgeschrieben.

In den 70er-Jahren des abgelaufenen Jahrhunderts wurde unter Bruno Kreisky ein Maßnahmenpaket beschlossen, um materielle Bildungsbarrieren zu überwinden. Dieses enthielt beispielsweise die Schülerfreifahrt und Gratisschulbücher.

Nach Festlegung der Schulorganisation wurde 1974 mit dem Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) die innere Schulreform als Teil des Demokratisierungsprozesses an Österreichischen Schulen eingeleitet (vgl. Forum Politische Bildung 2009, 1).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Schuldebatte in Österreich vor allem

von einer Qualitätsdiskussion geleitet, die durch das mehrmalige desaströse Abschneiden bei den internationalen Vergleichsstudien, allen voran PISA, TIMSS und PIRLS, eingeleitet wurde. Zentrale Schulentwicklungsprozesse, wie die Einführung von Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe sowie für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Rahmen des Projektes der frühen sprachlichen Förderung, SQA, PädagogInnenbildung Neu etc., sind die Folge, sind eingeleitet oder in Entwicklung (vgl. BMBF 2014b, 1) und zeigen den Übergang von einer input-orientierten hin zu einer output-orientierten Governance des Schulwesens (vgl. Brüsemeister 2003, 172).

4.2. Die gesetzlichen Grundlagen der Grundschule

Das Österreichische Schulwesen ist seit 1962 durch ein umfassendes Schulgesetz geregelt. Das Hauptstück, das Schulorganisationsgesetz (SCHOG), bildet auch aktuell noch die Rechtsgrundlage. Die Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr und dauert aktuell neun Jahre. Sie wird durch den Besuch der Grundschule (Volksschule) oder Sonderschule in den ersten vier Jahren, der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule, Allgemein Bildenden Höheren Schule, Grundschule oder Sonderschule in den weiteren vier Jahren und auf der neunten Schulstufe mit dem Besuch einer Polytechnischen Schule, einer Mittleren bzw. Höheren Schule oder dem Weiterbesuch einer Grundschule, Hauptschule, Neuen Mittelschule oder Sonderschule, sofern die Lernziele nicht erreicht wurden, erfüllt.

Grundsätzlich ist die Gesetzgebung für das österreichische Schulwesen Bundessache. Die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung ist allerdings Aufgabe eines jeden Bundeslandes. Öffentliche Schulen sind allgemein zugänglich und der Besuch ist unentgeltlich (vgl. BMBF 2014a, 1).

Die innere Ordnung des Schulwesens (z.B. Aufnahme in die Schule als (außer-)ordentliche/r Schüler/in, ...) als Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern oder Obsorgeberechtigte ist im Schulunterrichtsgesetz unter §2 geregelt (vgl. BMB 2016a, 1).

Die Grundschule ist in Grundstufe I (1 und 2. Schulstufe, bei Bedarf auch Vorschulklasse) und II (3. und 4. Schulstufe) eingeteilt. Es gibt dabei die Möglichkeit, die Grundstufe I klassenübergreifend oder getrennt zu führen. Die Entscheidung darüber, ob die Schulstufen der Grundstufe I getrennt oder gemeinsam geführt werden, obliegt der nach dem Landesausführungsgesetz zuständigen Behörde nach Anhörung des Schulforums, des Schulerhalters und dem Kollegium des politischen Bezirkes.

Die Grundstufe I ist durchlässig gestaltet. Das heißt, Kinder können bei Erlangen der Schulreife auch während des Jahres von der Vorschule in die 1. Schulstufe wechseln. Insgesamt haben die Kinder damit in Österreich bis zu drei Jahre Zeit, die Grundstufe I zu absolvieren (BMUKK 2007b, 25).

Der Besuch der Vorschulstufe ist für jene Kinder vorgesehen, die in dem betreffenden Kalenderjahr schulpflichtig geworden sind, jedoch die erforderliche „Schulreife“ nicht besitzen. Ebenso für jene Kinder, deren vorzeitige Aufnahme in die 1. Schulstufe widerrufen wurde. Besucht ein Kind die Vorschulstufe, so bildet diese einen Teil der Allgemeinen Schulpflicht von neun Jahren. Es gibt auf der Vorschulstufe keine Leistungsbeurteilung, das Jahreszeugnis enthält lediglich einen Teilnahmevermerk (vgl. BMBF 2008, 1f).

Die beiden ersten Schulstufen (1. u. 2. Klasse) bilden eine Einheit, alle Kinder sind unabhängig von der Beurteilung im Jahreszeugnis zum Aufsteigen in die 2. Klasse berechtigt (vgl. BMBF 2008, 1f).

4.3. Strukturelle, personelle und kontextuelle Merkmale der Grundschule

Schule stellt ein Teilsystem der Gesellschaft dar. Diese formuliert Funktionsbestimmungen und pädagogische Aufgaben (Ackeren & Klemm 2011, 181). In Österreich ist das Bundesministerium für Bildung (BMB) oberste Aufsichtsbehörde für das gesamte Schulwesen. Die Gesetzgebung für die Grundschule ist Bundessache, die Vollziehung Angelegenheit der Länder. Die Verwaltung der Grundschulen erfolgt auf Landesebene. Schulerhalter der öffentlichen Schulen sind zu einem überwiegenden Teil die jeweiligen Gemeinden. Träger privater Schulen sind großteils gesetzlich anerkannte Kirchen oder Interessensvertretungen (Kammern). Zu unterscheiden gilt es zwischen Privatschulen mit eigenen Lehrplänen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.

Wenn es die Schülerzahl zulässt, gibt es für jede Schulstufe an öffentlichen Schulen oder Schulen mit Öffentlichkeitsrecht eine Klasse. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler einer Klasse hat als Richtwert 25 zu betragen und darf 10 nicht unterschreiten. Sind die Schülerzahlen zu niedrig, können mehrere Schulstufen zu einer Klasse zusammengefasst werden.

In der öffentlichen Grundschule bzw. Grundschule mit Öffentlichkeitsrecht wird der Unterricht einer Klasse grundsätzlich von einer Lehrkraft erteilt. Sind Kinder in der Klasse, die noch nicht „schulreif“ sind (bei gemeinsamer Führung von Schulstufen der Grundstufe I), einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen haben oder Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die die Unterrichtssprache noch nicht ausreichend beherrschen, so kann eine weitere Lehrkraft zum Einsatz kommen (vgl. BMUKK 2004, 10ff).

Gemäß des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2012 sind die Klassengrößen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im OECD-Vergleich unterdurchschnittlich. In nur vier OECD-Staaten sind die Klassen kleiner.

Ein Drittel der Kinder der 4. Schulstufe gehören mindestens einer der drei Gruppen mit einem erhöhten Bildungsrisiko an. Sie haben entweder eine nichtdeutsche Alltagssprache, leben in einem bildungsfernen Haushalt oder ihre Eltern haben einen

niedrigen beruflichen Status. In Städten betrifft dies knapp die Hälfte aller Kinder, auf dem Land jedes fünfte Kind.

Etwa ein Fünftel der Österreichischen Bevölkerung hat Migrationshintergrund. Dies ist insofern von Bedeutung, als Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den Risikoschülerinnen und -schülern stark überrepräsentiert sind. Auch in Sachen Geschlechtsunterschiede fällt Österreich im EU-Vergleich in allen Kompetenzbereichen auf. So bringen beispielsweise Mädchen in sprachlichen Kompetenzbereichen deutlich bessere Leistungen hervor. Dies macht deutlich, dass das österreichische Schulsystem von einem hohen Ausmaß an Chancenungleichheit geprägt ist, wenn sozioökonomischer Status und Bildungshintergrund von Eltern und Obsorgeberechtigten ganz erheblich dafür ausschlaggebend sind, welche Kompetenzen Kinder am Ende der Pflichtschulzeit erreichen (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnigg 2012, 5ff).

Österreichische Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer finden Dienst- und Besoldungsrechtliche Angelegenheiten im „LehrerInnendienstrecht“ geregelt. Für neu Eintretende hat das neue Dienst- und Besoldungsrecht BGBl. I Nr. 211/2013 seine Gültigkeit, wobei im Zeitraum der Übergangsfrist auch noch ein Einstieg in das alte Gehaltsschema möglich ist (vgl. BMBF 2013, 2). Der Zeitanteil für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie Korrekturarbeiten im Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 43 Abs. 1 ausgeführt und beträgt etwa 35 Prozent der Jahresarbeitszeit (vgl. Bundeskanzleramt 2016c, 1). Das Brutto-Einstiegsgehalt für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer liegt gemäß Dienst- und Besoldungsrecht neu bei 2512 Euro Brutto (vgl. BMBF 2013, 3). Leiterinnen und Leitern von Grundschulen gebührt eine Dienstzulage (BGBl § 57), die sich nach dem alten Dienstrecht für Lehrerinnen und Lehrer an der Anzahl der Klassen, der Gehaltsstufe und der Anzahl der Leitungsjahre (Erhöhung nach 8, 13 und 16 Leitungsjahren) orientiert. Für Leiterinnen und Leiter im neuen Gehaltsschema gibt eine fixe Zulage, die sich nur mehr an der Schulgröße orientiert. Diese liegt zwischen 623 Euro und 1714 Euro (vgl. BMBF 2013, 1f).

Zur Fortbildung sind Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer in Österreich gemäß Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz § 43 Abs. I im Ausmaß von 15 Einheiten pro Schuljahr verpflichtet (vgl. Bundeskanzleramt 2016c,1).

Was die unterstützenden pädagogischen Kräfte betrifft, so hat Österreich das schlechteste Verhältnis im OECD/EU-Vergleich, denn auf 29 Lehrerinnen oder Lehrer kommt lediglich eine unterstützende Kraft.

Erwähnenswert scheinen in personeller Hinsicht auch die Altersstruktur und der Geschlechtsunterschied des Lehrpersonals an Österreichischen Schulen. So waren im Jahr 2010/11 etwa 43% des aktiven Lehrpersonals über 50 Jahre alt. Der Geschlechtsunterschied ist beim Lehrpersonal an österreichischen Grundschulen am stärksten ausgeprägt (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnigg 2012, 7). Der Frauenanteil ist seit dem Schuljahr 1960/61 von 54 Prozent auf mittlerweile 90 Prozent angestiegen (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnigg 2012, 7, Statistik Austria 2007, 68).

Was Schulleitungen betrifft, so ist an den Grundschulen jeder vierte Mann, aber nur jede zehnte Frau mit einer Leitung betraut (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnigg 2012, 7).

4.4. Aufgabe der Grundschule

Im Sinne des Schulorganisationsgesetzes §2 hat die Grundschule wie alle anderen Schulen Österreichs die Aufgabe, die sittlichen, religiösen und sozialen Werte sowie die Werte des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht zu fördern (BMB 2016b, 1).

Gemäß Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 14 (5a) stellen Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen Grundwerte der Österreichischen Schule dar, auf deren Grundlage die gesamte Bevölkerung, und das unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finan-
ziellem Hintergrund und unter dauernder Sicherung und Weiterentwicklung best-
möglicher Qualität, ein höchstmögliches Bildungsniveau erreichen sollte (vgl. Bun-
deskanzleramt 2016a, 1).

Die österreichische Schule hat im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schü-
lerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften die Kinder und Jugendlichen mit dem
für das Leben und dem für den späteren Beruf erforderlichen Wissen und Können
auszustatten und sie zu selbstständigem Bildungserwerb zu erziehen. Die Schüle-
rinnen und Schüler sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verant-
wortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft heranwachsen und zu demokratie-
bewussten Bürgern gebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und
sozialem Verständnis geführt werden und gegenüber politischem und weltanschau-
lichem Denken anderer Personen aufgeschlossen bleiben und letztlich auch am
Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil nehmen kön-
nen sowie in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der
Menschheit mitwirken können (vgl. Bundeskanzleramt 2016a, 1, Wolf 2009, 15).

Kinder auf der Vorschulstufe, die zwar schulpflichtig, aber nicht „schulreif“ sind oder
deren vorzeitige Aufnahme in die 1. Schulstufe widerrufen wurde, sind hinsichtlich
ihrer „Schulreife“ zu fördern. Die soziale Integration von Kindern mit besonderen
Bedarfen ist voranzutreiben (vgl. BMBF 2008, 1f).

4.5. Bildung und Lernen in der Grundschule

Gemäß Lehrplan der Grundschule hat schulische Bildung in Österreich Schülerinnen und Schüler mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und sie zu einem selbstständigen Bildungserwerb zu befähigen. Es geht um eine günstige Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und eine ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Bereich, die an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansetzt und die individuelle Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit im Blick hält.

Auf Grundlage der Werte Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein soll ein Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit entwickelt und zu Mitverantwortung angeregt werden. Der Unterricht soll in dieser Hinsicht Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen fördern (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Im Rahmen der Vorschulstufe gilt es, die Schulfähigkeit der Kinder zu fördern und die soziale Integration von Kindern mit besonderen Bedarfen voranzutreiben. Lernanlässe ergeben sich aus kindnahen Sach- und Lebensbereichen, wobei insbesondere auf Erlebnisse, Erfahrungen und Interessen der Kinder Rücksicht zu nehmen ist. Grundlage bieten die Inhalte der Verbindlichen Übungen für die Vorschulstufe. Bei der Planung und Gestaltung der Unterrichtsvormittage ist besonders auf eine Rhythmisierung, einen Wechsel der Arbeits- und Sozialformen sowie auf eine Ausgewogenheit von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lerndimensionen zu achten. Besonders in den ersten Monaten sollte der Unterricht mit einer Phase des freien Spiels beginnen, das Bewegungsbedürfnis der Kinder in diesem Alter berücksichtigen und nicht zu Leistungsdruck und Überforderung führen. Kleingruppenaktivitäten in der Klasse und unmittelbare Begegnungen mit der Wirklichkeit, auch außerhalb des Schulgebäudes, haben eine besondere Bedeutung. Hausaufgaben sind auf der Vorschulstufe keine zu geben (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Ausgehend von eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit sollen die Kinder zu bewusstem, selbstständigem, zielorientiertem Lernen geführt werden.

Dieses Lernen kann beispielsweise durch grundschulgemäße Lernformen wie Offenes Lernen, Projektorientiertes Lernen, Entdeckendes Lernen, Informierendes Lernen, Wiederholendes Lernen oder Übendes Lernen gefördert werden. Bei der Planung und Organisation von Lernprozessen ist auf die aktuellen Erkenntnisse der Lernforschung Rücksicht zu nehmen. Arbeits- und Lerntechniken sind je nach Erfordernis zu vermitteln und einzuüben (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Der Lehrplan der Grundschule konkretisiert den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Er bildet die Grundlage für die im Rahmen der Bildungsstandards formulierten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und legt die Zielorientierungen und Rahmenbedingungen für den Grundschulunterricht fest. Er bietet grundsätzlich den Ausgangspunkt für Lernplanungen ab der ersten Klasse. Sind Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse, so kann der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, auch unterschiedlicher Schulstufen, für alle oder nur einzelne Unterrichtsgegenstände die Planungsgrundlage bilden. Der Rahmencharakter der Lehrpläne eröffnet viele Möglichkeiten, in einzelnen Situationen hilfreich, ermutigend und individualisierend auf die jeweiligen Kinder einzugehen und sie in ihrem Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und in ihrer Erfolgszuversicht zu stärken, auch wenn es um die Beurteilung ihrer Leistungen geht (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Die einzelnen Bildungsbereiche sind fachspezifisch angelegt, Bildungs- und Lehr-aufgabe, Lehrstoff und didaktische Grundsätze ebenso fachspezifisch und sehr konkret erörtert (vgl. Wolf 2009, 15ff).

DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DAS KIND

5. Das Bild vom Kind und seiner Entwicklung im BildungsRahmenPlan

Im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich werden Kinder als kleine, wissbegierige und forschende Persönlichkeiten mit einem enormen Lernpotential betrachtet. Dies stellt gemäß BildungsRahmenPlan die Basis für ihre Bildungsbiografie dar (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1). Bildungserfahrungen in der frühen Kindheit haben demgemäß eine enorme Bedeutung. Neuere Theorien, basierend auf neurowissenschaftlichen Befunden, sowie Erkenntnisse aus internationalen Vergleichsstudien lassen diesbezüglich auch die Bildungspolitik nicht unberührt (vgl. Oberhuemer 2003, 38). Gleichzeitig warnen Kritikerinnen und Kritiker aber vor einer zu starken neurobiologischen Ausrichtung des Bildungsverständnisses, da dies im Extremfall dazu führen müsste, Kinder von null bis sechs Jahren in die Schule zu schicken (vgl. Heckt & Wendt 2007, 7).

Kinder bilden das Potential der Zukunft jeder Gesellschaft, so eine weitere These im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 2). Die Welt, in der sie aufwachsen, hat sich aber in den letzten Jahren derart rasant verändert, sodass die Bewältigung dieser Veränderungen zunehmend zu einer individuellen Herausforderung geworden ist. Die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen und lernen, haben auch einen unmittelbaren Einfluss und müssen deshalb Berücksichtigung finden. Zu nennen sind Rahmenbedingungen wie Migration, Armut, soziale Ausgrenzung oder erlebte Katastrophen. Auch Familienstrukturen verändern sich. Immer mehr Kinder müssen tiefgreifende Veränderungen ihres Familiensystems oder hinsichtlich der Qualität der Beziehungen ihrer Eltern hinnehmen. Die Wirtschaft hat ihre Anforderungen an das Individuum als Arbeitskraft neu definiert (vgl. Fthenakis 2003, 10ff, OECD 2006, 9ff).

Das veränderte Profil an Erwartungen setzt eine Stärkung von Kompetenzen von Beginn des Lebens an voraus. All diese Gründe legen Fthenakis (2003) zufolge nahe, dass Bildung den sozialen Kontext der Kinder stärker miteinbeziehen und sich weg von einem individuumszentrierten hin zu einem sozialen Prozess entwickeln muss (vgl. Fthenakis 2003, 10ff), in dem das Kind als kompetentes Individuum und Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung agieren kann (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1). Dies zeichnet ein neues Bild vom Kind, das es nicht als Empfänger unterstützender und fördernder Maßnahmen sieht, sondern als aktiven Mitgestalter (vgl. Niesel 2004, 89ff).

Mit dem neuen, bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen hat man in Österreich versucht den genannten Entwicklungen im Sinne des Transitionsansatzes gerecht zu werden. Er enthält den Grundsatz des lebenslangen Lernens. Es steht nicht mehr nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Mittelpunkt, sondern auch jene von Lernkompetenzen und Metakompetenzen. Es geht um die frühzeitige Stärkung individueller kindlicher Kompetenzen wie dem Selbstwertgefühl, der Selbstständigkeit, dem positiven Selbstkonzept, der Selbstregulationsfähigkeit, der sicheren Bindung an Eltern, Sorgeberechtigte sowie Pädagoginnen oder Pädagogen, der Fähigkeit zur Konfliktlösung, der Kooperationsfähigkeit, der Entwicklung von Empathie, der Entwicklung von Selbstvertrauen, der Selbstwirksamkeit sowie von Sachkompetenzen in den unterschiedlichen Domänen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von personalen Kompetenzen spielt die Resilienz der Kinder eine ganz wesentliche Rolle. Kompetenzorientierte Bildungsarbeit soll im Kindergarten beim Können der Kinder ansetzen und es soll danach getrachtet werden, vorhandene Potentiale zu entwickeln. Ziel ist es gemäß bundesländerübergreifendem BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, dass Kinder eigene Lernprozesse und Kompetenzen einschätzen lernen, Lernstrategien entwickeln und Lernprozesse planen können. Eine vorbereitete, anregende Umgebung, die freie Wahl von Materialien, Aktivitäten und Spielpartnern, differenzierte Angebote, ausreichend Zeit und eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz bilden dafür grundlegende

Rahmenbedingungen (vgl. Fthenakis 2003, 22ff, Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1ff).

6. Schulpflicht und Schulfähigkeit

Das Alter, in dem Kinder schulpflichtig werden, variiert im europäischen Raum stark. So liegt dieses beispielsweise in Nordirland bei vier Jahren, in den Niederlanden, Zypern und in Großbritannien bei fünf Jahren. In Deutschland, Frankreich, Italien, Norwegen, Spanien, Belgien, Dänemark, Griechenland, Luxemburg, Portugal, Slowenien und in Österreich beginnt die allgemeine Schulpflicht mit sechs, in Finnland, Schweden, Lettland, Polen, Bulgarien, Estland hingegen erst mit sieben Jahren. Auch die Traditionen sind in allen Ländern sehr unterschiedlich. Einerseits gibt es Länder mit Vorschuleinrichtungen, die in das Bildungswesen integriert und durch eine enge curriculare Abstimmung auf die Schule hin orientiert oder sogar eingegliedert sind, andererseits gibt es Länder mit sozialpädagogisch orientierten Einrichtungen, die verwaltungstechnisch und inhaltlich vom Schulwesen getrennt sind und eine eigenständige Lernkultur besitzen (vgl. Müller 2014, 92f).

In Österreich beginnt mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres am folgenden ersten September für Kinder die allgemeine Schulpflicht. Die Dauer und Aufnahme-modalitäten sind im Österreichischen Schulpflichtgesetz (SchPflG) aus dem Jahr 1985 geregelt. Kinder müssen dann in die Schule aufgenommen werden, wenn sie „schulreif“ sind. Laut Gesetz ist ein Kind „reif“ für die Schule, wenn angenommen werden kann, dass ein Kind dem Unterricht in der ersten Klasse folgen kann, ohne dabei körperlich oder geistig überfordert zu sein. Die Feststellung der „Schulreife“ erfolgt bei der Schuleinschreibung, die spätestens fünf Monate vor Beginn der Hauptferien im Juli beendet sein muss (vgl. Bundeskanzleramt 2016b, 1). Die Schuleinschreibung kann über mehrere Monate hinweg zur Beobachtung und Einschätzung andauern. Sie erfolgt je nach Bundesland im Zeitraum von Oktober bis Jänner. Zur Feststellung der „Schulreife“ kann die Schulleiterin bzw. der Schulleiter auch ein Team zur Unterstützung beiziehen (z.B. Muttersprachenlehrerinnen und –lehrer, Sprachheillehrerinnen und –lehrer, Expertinnen und Experten aus der Schulpsychologie, ...) (vgl. BMUKK 2013c, 3ff). An der Einschulungsentscheidung selber sind meist beide Bildungsinstitutionen beteiligt, der Kindergarten jedoch vorwiegend als die Eltern und Obsorgeberechtigten beratende und die Schule in Abstimmung mit

den Eltern und Obsorgeberechtigten als entscheidende Instanz (vgl. BMUKK 2013c, 3ff, Faust 2013a, 20).

Lange Zeit ging mit der Feststellung der „Schulreife“ eine erste Selektion einher. Man ging davon aus, dass das Kind einen gewissen Reifungsprozess abgeschlossen haben muss, um eingeschult werden zu können. Zwischen Wachstumsmerkmalen und kognitiver Entwicklung wurde ein enger Zusammenhang vermutet. Die reifungstheoretische Annahme ist auch heute noch weit verbreitet. Man geht dabei davon aus, dass je älter ein Kind wird, damit die Wahrscheinlichkeit des Erreichens von „Schulreife“ ebenfalls steigt (vgl. Griebel & Niesel 2003, 144, Stamm 2013, 275). Noch heute gibt es dazu unterschiedliche Standpunkte und Ergebnisse. So haben Tietze, Rossbach und Grenner im Jahr 2005 in einer ihrer Untersuchungen festgestellt, dass Schulfähigkeit stärker von Kindmerkmalen und hier vor allem dem Alter der Kinder abhängig ist, als von Anregungen, die Kinder in Familie und Kindergarten erhalten. Das Alter spielt im Zusammenhang mit Schulfähigkeit diesen Erkenntnissen zufolge eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 136f). Diese Erkenntnis ist auch Teil der Ergebnisse der deutschen BIKS-Studie, auf die an vorangegangener Stelle bereits verwiesen wurde. (vgl. Faust, Kratzmann & Wehner 2013, 268ff). Wenn es um spätere Schulleistungen geht, so kann beispielsweise Eder (2010) keinen Einfluss des Alters zum Zeitpunkt der Einschulung auf spätere Schulleistungen der Grundschulkinder in Österreich festmachen. Er versucht dafür Erklärungsansätze zu geben, die von einem Ausgleich durch Differenzierung der Lehrkräfte über Nivellierung der Leistungsanforderungen bis hin zu Effekten heterogenen Unterrichts reichen (vgl. Eder 2010, 1).

Auch Müller (2014) hat sich mit dem Alter der Kinder, allerdings im Zusammenhang mit einer möglichen Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Grundschule, beschäftigt. Ihren Ergebnissen zufolge hat hier das Alter nur einen geringen Einfluss. Betrachtet man die Ergebnisse zum Geschlecht, so zeigt sich, dass Mädchen einen Vorteil in allen Bewältigungsbereichen (soziale Einbindung, Kompetenzen, Lerneinstellungen) gegenüber Jungen mitbringen (vgl. Müller 2014, 245). Im Rahmen des Schutzfaktorenkonzepts wurde auf diese personale Ressource eines Kindes bereits hingewiesen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 29f, Wustmann 2004, 115f). Generell einen Risikofaktor stellen nach Müller (2014)

Beeinträchtigungen von Kindern verschiedenster Art oder auch kulturelle Differenzen dar, auch darauf wurde an anderen Stellen schon verwiesen (vgl. Müller 2014, 245).

Das Schulreifekonzept wurde in der Theorie abgelöst vom Konzept der Schulfähigkeit. Es beinhaltet neben körperlichen und kognitiven Aspekten die Verfügbarkeit sozialer Kompetenzen sowie motivationale und emotionale Stabilität. Schulfähigkeit wird dabei aber immer noch als Eigenschaft eines Kindes verstanden. So liest es sich auch in einem aktuellen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur mit den Verbindlichen Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von österreichischen, schulpflichtigen Kindern in die Grundschule aus dem Jahr 2013. Die bei der Schuleinschreibung berücksichtigungswürdigen Aspekte wurden um jene der sprachlichen erweitert, um Notwendigkeiten hinsichtlich Sprachförderung zu ermitteln (vgl. BMUKK 2013b, 1). Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Terminologie der „Schulreife“ nach wie vor die schriftlichen Ausführungen zur Schuleinschreibung, zum gestalteten Übergang, den Lehrplan der Grundschule sowie die Gesetzestexte der Grundschule beherrscht und das, obwohl dieser Terminus laut Pfaller-Rott (2010) heute längst als überholt gilt (vgl. Pfaller-Rott 2010, 61).

Ganz im Gegensatz dazu ist der neue BildungsRahmenPlan (2009) für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich nach dem ökologisch-systemischen Ansatz ausgerichtet, der ein komplexes Verständnis von Schulfähigkeit beinhaltet (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1ff, Kammermeyer 2001, 96ff). Dieser Ansatz kann Griebel (2013) gemäß auch als die in der Fachwelt anerkannte Sichtweise von Schulfähigkeit angesehen werden (Griebel 2013, 111). Neben individuellen Lernvoraussetzungen finden vor allem Umweltfaktoren eine viel stärkere Berücksichtigung. Nicht nur das Kind muss „reif“ für die Schule sein, sondern auch die Schule „reif“ für das Kind (vgl. Kammermeyer 2001, 96ff, Mellgren & Pramling Samuelsson 2014, 244). So beschreibt Kammermeyer (2001) Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe und als gemeinsames Ziel von Kindergarten und Schule, aber auch von anderen Personen, die für die Erziehung und Bildung eines Kindes verantwortlich sind (vgl. Kammermeyer 2001, 96ff). Die Qualität der Beziehungen des Kindes bekommt dadurch

eine neue Gewichtung und betrifft jene zu den Eltern und Obsorgeberechtigten, den Peers und insbesondere jene zu den Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen, des Kindergartens und der Schule (vgl. Griebel & Niesel 2003, 144f).

Schulfähigkeit ist nach aktuellem Verständnis nicht mehr als Status eines Kindes zu einer bestimmten Zeit zu verstehen und als Selektionskriterium zu benutzen, denn sie darf dem Transitionsansatz gemäß auch erst nach einer gewissen Zeit der Schulerfahrung entstehen (vgl. Griebel & Niesel 2003, 144f). Und nur dann, wenn mehrere der geforderten Kompetenzen eines Kindes kaum ausgeprägt sind, dann gilt ein schwieriger Schulstart als wahrscheinlich (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2005, 142).

Für Schulfähigkeit steht keine allgemeingültige Definition zur Verfügung. Es handelt sich dabei um ein soziokulturelles Konstrukt im Sinne einer subjektiven Theorie über den Schulanfang, eingebettet in den Kontext lokalgeschichtlicher, demografischer und erzieherischer Trends. Schulfähigkeit muss als früh einsetzender und kontinuierlich stattfindender Prozess verstanden werden und als Grundlage für das spätere Lernen gesehen werden. Ganz speziell gilt es dabei auf risikogefährdete Kinder zu achten. Schulfähigkeit, die früh gefördert wird, kann so auch als primäre Prävention betrachtet werden (vgl. Stamm 2013, 280). Kammermeyer (2001) weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass an den einzelnen Schulen durchaus unterschiedliche Schulfähigkeitsphilosophien zu finden sind (vgl. Kammermeyer 2001, 96ff).

Am Tag der Einschulung selber steht das einzelne Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Bei genauerer Betrachtung rückt allerdings ebenso das Zusammenwirken mehrerer beteiligter Akteure ins Blickfeld. Auch die zeitliche Perspektive spielt eine wesentliche Rolle, denn der Tag der Einschulung stellt zwar ein zentrales Ereignis dar, die Einschulung selber ist jedoch Teil eines längeren Übergangsprozesses. Lange Zeit vor dem ersten Schultag beginnen dafür die Vorbereitungen in Familie und Kindergarten. Nach Abschluss dieses Prozesses wird erwartet, dass das Kind zum Schulkind geworden ist und sich die Eltern und Obsorgeberechtigten zu Eltern

und Obsorgeberechtigten eines Schulkindes entwickelt haben. Die Dauer des Prozesses ist aber individuell und nicht am ersten Schultag oder in der ersten Schulwoche abgeschlossen (Niesel 2004, 89ff).

Der Schulbeginn kann einerseits mit Vorfreude, gespannter Aufmerksamkeit und Neugier verbunden sein, andererseits aber auch mit Unsicherheit und Angst vor dem Ungewissen und dem Versagen (vgl. Giese 1982, 55). Jede Schulanfängerin bzw. jeder Schulanfänger hat eigene Strategien, mit der Situation der Einschulung umzugehen (Kellermann 2008, 220), auch darauf wurde an anderer Stelle schon eingegangen. Der Transitionsprozess verläuft damit bei jedem Kind individuell und in einem individuell unterschiedlichen Tempo und bringt Veränderungen mit sich, die es zu bewältigen hat. Dies sind Veränderungen, die es für das Kind zusätzlich zu den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zu meistern gilt (vgl. Fthenakis 2004, 46ff). Diese Veränderungen und Anforderungen werden auf drei Ebenen deutlich:

Auf der individuellen Ebene müssen zahlreiche gegensätzliche Emotionen reguliert werden, bis das Kindergartenkind zum Schulkind wird. Angst und Unsicherheit stehen auf der einen Seite, Vorfreude und Stolz auf der anderen. Neue Verhaltensweisen zeigen eine Entwicklung an, die letztendlich in einer veränderten Identität münden (vgl. Wustmann 2003, 115, Griebel & Niesel 2003, 140f, Griebel & Niesel 2013, 36f).

Auf der interaktionalen Ebene müssen auf dem Weg zum Schulkind neue Beziehungen aufgebaut, alte unter Umständen zurückgelassen werden und bestehende können sich verändern. Der soziale Interaktionsradius erweitert sich. Es kommt zu einem Zugewinn an Ko-Konstrukteuren. Innerhalb der Familie kommt es zu einer Rollenerweiterung. Zur Rolle des Kindes in der Familie kommt jene als Schulkind hinzu und dies mit zusätzlichen Erwartungen und Sanktionen (vgl. Knauer 2007, 10, Gartinger & Janssen 2014a, 567, Griebel & Niesel 2003, 141f, Griebel & Niesel 2013, 36f, Wustmann 2003, 115).

Auf der kontextuellen Ebene sind die beiden Lebensbereiche Schule und Familie vom Kind zu integrieren. Oft stehen aber gleichzeitig auch auf der familiären Seite

zusätzliche Entwicklungsaufgaben an (vgl. Griebel & Niesel 2003, 142, Griebel & Niesel 2013, 36f, Wustmann 2003, 115).

Anforderungen und Veränderungen am Übergang haben damit einen Hürdencharakter. Das Kind kann sie überwinden oder eben auch nicht (vgl. Carle & Samuel 2007, 16). Passungsprobleme sind in der Folge meist nicht nur mit Leistungseinbußen, sondern mit einschneidenden Beeinträchtigungen im Erleben und Befinden von Schulkindern verbunden (vgl. Hiebl & Niesel 2012, 257).

Für eine Überwindung der Anforderungen und Veränderungen braucht es Pädagoginnen bzw. Pädagogen, Eltern und Obsorgeberechtigte, die sie über den Übergang hinweg herausfordern, aber auch unterstützen und damit eine Doppelrolle einnehmen können (vgl. Carle & Samuel 2007, 16).

Die Beziehung zwischen einer Bezugsperson und dem Kind bildet das soziale Fundament für kindliche Bildungsprozesse, ist gleichzeitig aber auch ein Indikator für die pädagogische Qualität (vgl. Fthenakis 2003, 83ff, OECD 2006, 26). Die pädagogische Beziehung wiederum ist geprägt durch die Qualität der Bindung (vgl. Gartering & Janssen 2014a, 567). Auf die Bindungstheorie wurde im Bereich des Risiko- und Schutzfaktorenkonzepts eingegangen, auf das Gelingen von Transitionen im Rahmen des Transitionsansatzes.

Auch Müller (2014) beschäftigt sich in ihrer Forschungsarbeit mit der Bedeutung dieser Beziehung. Sie sieht in der guten Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft einen risikomildernden Faktor im Zusammenhang mit der Bewältigung von Übergängen. Der ökologisch systemische Ansatz wird mit den Ergebnissen ihrer Arbeit bestätigt und vertieft in dem Sinne, als sie belegen kann, dass förderliche Beziehungen und pädagogisch kindgerechte und vor allem auch eine individualisierende Gestaltung des Unterrichts erst einen gelingenden Übergang ermöglichen. Neben einem guten sozialen Umgang in der Gruppe oder Klasse geht es auch darum, die soziale Stellung von Kindern in der Gruppe oder Klasse wahrzunehmen, im Anfall entsprechend zu intervenieren oder Freundschaftsbeziehungen der Kinder untereinander anzubahnen, denn sozial-emotionales Wohlbefinden und stabile Freundschaften haben sich als wesentlich für die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule herausgestellt. Auch wenn Kinder mit mehreren

ihnen bekannten Kindern eingeschult werden, so hat sich das als vorteilhaft für die Bewältigung herausgestellt. Mit steigender Anzahl der bekannten und vertrauten Kinder steigt auch die soziale Einbindung in die Gruppe und damit die positive Einstellung zum Lernen. Auch Müller (2014) weist darauf hin, dass es Kinder gibt, bei denen Verzahnungsbemühungen und ein gemeinsamer Schuleintritt mit vertrauten Kindern nicht ausreichen. Kinder, die individuell zu betrachten sind und für die es gezieltere Maßnahmen braucht (Müller 2014, 234).

Carle & Samuel (2007) sowie Neuß (2010) schlagen für eine institutionelle Form der Unterstützung eine flexible Schuleingangsphase vor, die es den Kindern in jahrgangsgemischten Klassen erlaubt, den Einstieg in ein bis drei Jahren ohne Zurückstellung zu absolvieren (vgl. Carle & Samuel 2007, 16, Neuß 2010, 80). Für Österreich hat Elfriede Schmidinger die Flexibilisierung des Schuleingangsbereichs bereits 2002 in ihren Ausführungen zur neuen Schuleingangsphase begrüßt (vgl. Schmidinger 2002, 123). Die Schuleingangsphase ist auch Teil des Österreichischen Regierungsprogramms 2013 bis 2018. Das letzte Kindergartenjahr und die ersten beiden Schuljahre sollen demnach hinkünftig als gemeinsame Schuleingangsphase aufgefasst werden und die Jahrgangsmischung mit flexibler innerer Differenzierung an jeder Schule möglich sein (vgl. Bundeskanzleramt 2013, 45). Inwieweit diese Vorhaben in die Umsetzung kommen, ist aktuell noch offen.

Im Sinne des Transitionsansatzes können individuelle, familiäre sowie Ressourcen aus der Umgebung des Kindes die Bewältigung der Übergangsanforderungen positiv beeinflussen. Es rückt damit nicht nur das Kind in den Fokus, sondern alle beteiligten Akteure mit ihren Kompetenzen. Sie können das Risiko mildern, schützende Bedingungen schaffen und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder mit Belastungen oder Problemsituationen besser umgehen können (vgl. Wustmann 2003, 115, Pfaller-Rott 2010, 84).

Neben der gezielten und spezifisch-individuellen Förderung der Vorläuferfertigkeiten sowie der Förderung der kindlichen Schutzfaktoren im Rahmen der Umsetzung des Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen gilt es, die Kinder

bestmöglich und in der Kooperation mit Eltern, Obsorgeberechtigten und den Pädagoginnen und Pädagogen der jeweils anderen Einrichtung am Übergang zu begleiten und im Sinne des Transitionsansatzes den Anfangsunterricht kindnah zu gestalten (vgl. Neuß 2010, 77ff). Laut Lehrplan der Grundschule ist in Österreich ein besonderes Augenmerk auch darauf zu richten, dass die Lernanforderungen am Beginn nicht zu rasch ansteigen. Gleichzeitig ist im Sinne des Lehrplans der Grundschule auf eine Über- und Unterforderung der Schülerinnen und Schüler zu achten (vgl. Wolf 2009, 27).

DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF ELTERN UND OBSORGEBERECHTIGTE

7. Gesetzliche Grundlagen

Auf gesetzlicher Ebene regelt das Oberösterreichische Kinderbetreuungsgesetz die Mitwirkung der Eltern und Obsorgeberechtigten in Kinderbetreuungseinrichtungen wie dem Kindergarten im Bundesland Oberösterreich. Eltern und Obsorgeberechtigte haben gemäß Landesgesetzblatt §15 das Recht auf einen regelmäßigen Austausch mit den pädagogischen Fachkräften des Kindergartens. Gleichzeitig haben sie aber auch die Pflicht zur Zusammenarbeit mit den Fachkräften und dem Rechtsträger der Einrichtung (vgl. Land Oberösterreich 2013d, 1).

Eltern und Obsorgeberechtigte von Schülerinnen und Schülern der Grundschule haben gemäß §61 des Schulunterrichtsgesetzes neben ihren Erziehungspflichten das Recht und auch die Pflicht, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen. Sie haben das Recht auf Anhörung, die Abgabe von Vorschlägen oder Stellungnahmen sowie die Pflicht, die Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Unterrichtsmitteln auszustatten, sie zur gewissenhaften Erfüllung ihrer schulischen Pflichten anzuregen und zur Förderung der Schulgemeinschaft beizutragen (vgl. BMB 2016a, 1). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Obsorgeberechtigten und Schule ist in § 62 des Schulunterrichtsgesetzes geregelt und besagt, dass diese möglichst eng sein sollte. Die Formen der Zusammenarbeit reichen dabei von Einzelberatungen durch die Lehrkraft bis hin zu gemeinsamen Klassenelternberatungen über Fragen der Erziehung, den Leistungsstand, mögliche Bildungswege, Schulgesundheitspflege, den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Klassenelternberatungen sind in jeder ersten Schulstufe einer Schulart durchzuführen und auch dann, wenn ein Drittel der Eltern und Obsorgeberechtigten einer Klasse dies verlangt. An vielen Schulen werden diese auch gemeinsam mit dem Klassenforum abgehalten (vgl. BMB 2016a, 1).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich auf Basis der gesetzlichen Grundlagen die Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Eltern und Sorgeberechtigten in beiden Institutionen auf die Beratungsebene beschränkt. Dem stehen aktuelle Erkenntnisse aus der Transitionsforschung gegenüber, die im Folgenden auszugsweise dargelegt werden.

8. Elternarbeit im Blickwinkel des Transitionsansatzes

Die wesentlichen Weichen kindlicher Entwicklung werden in den Familien gestellt. Auch wenn beobachtet werden kann, dass die pädagogische Institutionalisierung im Laufe der Geschichte der Lebensspanne immer früher einsetzt und länger dauert (vgl. Rabe-Kleberg 2010, 49), so stellt die Familie als einziger Partner der Kinder eine überdauernde Umwelt dar, die den gesamten Bildungsverlauf begleitet und prägt (vgl. Liegle 2011, 167). Familien sind daher von Bildungseinrichtungen als wichtige Partner für eine gelingende Bildung der Kinder anzuerkennen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 567, Knauer 2010, 10).

Familien sind heute nicht mehr das einzige Handlungszentrum von Kindern. Es ist zu einer Bedeutungsverschiebung gekommen (vgl. Schweizer 2007, 69). Kindergarten und Grundschule haben schon alleine durch den zeitlichen Anteil einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Biografie (vgl. Kormann 2007, 50). Der Fokus der Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre liegt daher auch verstärkt im Elementarbereich und am Übergang von diesem zum Primarbereich, der Grundschule.

Aktuelle Erkenntnisse aus der Transitionsforschung zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern und Sorgeberechtigten über die Beratungsebene hinaus in Richtung Partizipation gehen muss, soll Bildungsarbeit in der jeweiligen Einrichtung gelingen (vgl. Knauer 2007, 10, Wustmann 2014, 362). Elternpartizipation geht weit über eine bloße Information der Eltern oder Mitbestimmung hinaus. Sie meint die Teilhabe der Eltern an Bildungsprozessen im Alltag der Einrichtungen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 572) und wird von Knauer (2007) und Wustmann (2014) als Qualitätsmerkmal für Elternarbeit hervorgehoben (vgl. Knauer 2007, 10, Wustmann 2014, 362). Denn, Bildung beginnt in der Familie. Die Familie ist und bleibt die erste und wichtigste Bildungsinstanz für Kinder (vgl. Knauer 2007, 10). Sie stellt die überdauernde Umwelt der Kinder dar, die den gesamten Bildungsverlauf begleitet und auch prägt (vgl. Liegle 2011, 167). Gartinger & Janssen (2014a) fordern deshalb auch die Anerkennung von Eltern und Sorgeberechtigten als Expertinnen und

Experten für die Entwicklung und Bildung ihres Kindes von Pädagoginnen und Pädagogen der öffentlichen Bildungseinrichtungen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 567).

Viele Autorinnen und Autoren sind sich darüber einig, dass die Erfahrungen, die Kinder in der Familie machen, durch öffentliche Bildungseinrichtungen nur unzureichend kompensiert werden können. Legt man den Fokus auf die schulischen Leistungen, so ist es mittlerweile eine empirisch belegte Tatsache, dass sich 80 Prozent der Unterschiede im Leistungsniveau von Kindern auf deren Elternhaus zurückführen lassen (vgl. Knauer 2007, 10, Stamm 2013, 281). Auch die Ergebnisse einer Erhebung von Ditton aus dem Jahr 2003 liefern Hinweise darauf, dass beispielsweise die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen nicht vorrangig auf schulische, sondern in viel stärkerem Ausmaß auf familiäre bzw. außerschulische Einflussfaktoren zurückzuführen sei (vgl. Ditton 2005, 121). Dies zeigt sich wiederholt in den Ergebnissen der nationalen und internationalen Vergleichsstudien, die einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsfähigkeit aufzeigen und dem österreichischen Bildungssystem wiederholt ein hohes Ausmaß an sozialer Selektivität anlasten (vgl. Knauer 2007, 10, Schreiner, Suchan & Wallner-Paschon 2009, 1). Auch im Jahr 2012 spielen in Österreich der sozioökonomische Status und die Schulbildung der Eltern noch eine zentrale Rolle hinsichtlich Kompetenzen und Schulwahl eines Kindes. So liegen gemäß Nationalem Bildungsbericht Österreich 2012 die Kinder von Eltern und Obsorgeberechtigten mit maximal Pflichtschulabschluss in ihrer Kompetenzentwicklung beispielsweise im Lesen mehr als ein Jahr hinter Kindern von gut ausgebildeten Eltern und Obsorgeberechtigten. Weniger relevant zeigen sich Migrationshintergrund und Wohnort. Sehr wohl eine Auswirkung hat auch die soziale Zusammensetzung von Schulen oder Klassen. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder unzureichende Kompetenzen entwickeln, wenn die soziale Ausgangssituation schwierig ist (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnig 2012, 24). Interessant scheint in diesem Zusammenhang ebenfalls jene Tendenz aus der PIRLS-Studie 2006 in Österreich, dass beispielsweise Lesekompetenz mit der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung wie Kindergarten oder Vorschule steigt (vgl. Suchan, Wallner-Paschon, Stöttinger & Bergmüller 2007, 39ff). Bildungseinrichtungen können diesen

Ergebnissen zufolge sehr wohl wirksam werden. Allerdings, so Ditton (2005), sei vor einem allzu großen Optimismus diesbezüglich gewarnt (vgl. Ditton 2005, 121).

Für die Arbeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen zieht dies dennoch zwei Konsequenzen nach sich (vgl. Knauer 2007, 10):

- Eltern bzw. Sorgeberechtigte müssen als Bildungspartner anerkannt werden. Sie nehmen eine Schlüsselrolle in der Unterstützung und Begleitung ihrer Kinder ein, denn Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen und Schulen zeigt sich letztlich auch in der Qualität der Elternarbeit (vgl. Carle & Samuel 2007, 39, Knauer 2007, 10).
- Es gilt vor allem jene Eltern und Sorgeberechtigte in ihrer Bildungsarbeit zu unterstützen, die sich in einer benachteiligten Lebenssituation befinden (vgl. Knauer 2007, 10).

In diesem Zusammenhang ist ebenso zu bedenken, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auch für Eltern und Sorgeberechtigte eine Entwicklungsaufgabe darstellt. Sie haben sich von Eltern oder Sorgeberechtigten eines Kindergartenkindes zu Eltern oder Sorgeberechtigten eines Schulkindes zu entwickeln. Besonders beim ersten Kind bedeutet es für die Eltern und Sorgeberechtigten einen großen Einschnitt in ihr bisheriges Leben, wenn ein Kind zur Schule kommt. Es kommt zu Veränderungen der Identität. Schule wird plötzlich wieder ein Teil des eigenen Lebens. Eigene Schulerfahrungen, die nicht immer positiv sein müssen, kommen hoch. Der erste Lebensabschnitt mit einem Kleinkind geht dem Ende zu. Den Eltern und Sorgeberechtigten wird zu diesem Zeitpunkt bewusst, dass die Zukunft ihres Kindes zu einem Großteil über die schulische Laufbahn entschieden wird, die nun ihren Anfang nimmt. All das kann zu starken Emotionen bei Eltern und Sorgeberechtigten führen.

Auf der interaktionalen Ebene kommt es zu Veränderungen bestehender Beziehungen, insbesondere auch jene zum Kind verändert sich. Neue soziale Beziehungen, wie jene zur Lehrkraft oder zu Eltern und Sorgeberechtigten anderer Kinder, kommen hinzu. An Eltern und Sorgeberechtigte von Schulkindern sind meist andere Erwartungen geknüpft als an jene von Kindergartenkindern.

Auf der kontextuellen Ebene kommt in vielen Fällen die Erwerbstätigkeit der Eltern oder Obsorgeberechtigten hinzu, die es mit der neuen Situation zu kombinieren gilt. Meist ändert sich der Rhythmus im Tagesablauf, die Aufsteh- und Essenszeiten werden dem Stundenplan angepasst, Zeiten für Hausaufgaben müssen eingeplant, Betreuungsmöglichkeiten im Falle einer Erwerbstätigkeit müssen organisiert sowie der Urlaubsplan auf die Ferienzeiten abgestimmt werden und vieles mehr (vgl. Fthenakis 2003, 22ff, Hiebl & Niesel 2012, 252ff, Speck-Hamdan 2007, 16f, Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 175).

Nach Ansicht von Tietze, Rossbach & Grenner (2005) nimmt der Betreuungsaufwand von Kindern mit dem Eintritt in die Schule zu. Dies dürfte mit der kürzeren Zeit in der Schule sowie mit der Hausaufgabenbetreuung zu tun haben (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 175). Müller (2014) konnte zwischen der elterlichen Unterstützung der Kinder und deren Übergangsbewältigung auch einen positiven Zusammenhang festmachen (vgl. Müller 2014, 245).

Eltern haben den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zunächst für sich als Person, gleichzeitig aber auch in der Paarbeziehung mit dem zweiten Elternteil zu bewältigen. Oftmals kommt es in Familien auch während des Übergangsprozesses noch zu weiteren, zusätzlichen Übergängen (Geburt eines Kindes, der Tod eines nahen Angehörigen, der Verlust des Arbeitsplatzes, ...), die erschwerend wirken können (vgl. Fthenakis 2003, 22ff, Hiebl & Niesel 2012, 252ff, Speck-Hamdan 2007, 16f).

Ebenso wie die Kinder brauchen Eltern und Obsorgeberechtigte unterschiedlich lange, um eine Transition zu bewältigen. Sie stecken allerdings in einer Doppelrolle, denn neben einer persönlichen und organisatorischen Anpassung der gesamten Familie an die Schule gilt es auch das Schulkind sozial, emotional und motivational zu unterstützen (vgl. Fthenakis 2003, 22ff, Hiebl & Niesel 2012, 252ff, Speck-Hamdan 2007, 16f). Für sie ist daher wichtig, in ihrer Entwicklung zu Eltern eines Schulkindes ernst genommen zu werden (vgl. Griebel & Niesel 2013, S. 172).

Gleichzeitig haben Eltern und Obsorgeberechtigte Erwartungen an die öffentlichen Bildungseinrichtungen. Diese korrespondieren häufig mit gesellschaftlichen Erwartungen, die an Eltern und Obsorgeberechtigte herangetragen werden (vgl. Roth

2014, 94). So sind dies beispielsweise Erwartungen hinsichtlich eines wünschenswerten Schulabschlusses ihres Kindes und das schon zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten. Beelmann konnte dazu im Jahr 2006 aus seinen erhobenen Daten zum Eintritt in Kindergarten und Grundschule 70 Prozent der Eltern erheben, die zu diesem frühen Zeitpunkt bereits das Abitur bzw. einen Hochschulabschluss für ihr Kind als erstrebenswerten Bildungsabschluss angeben (vgl. Beelmann 2006, 181). Denner & Schumacher (2004) sehen immer mehr Eltern, die sich darum bemühen, ihre Kinder im Schulsystem gut zu platzieren (vgl. Denner & Schumacher 2004, 60). Die schulische Bildungsorientierung von Eltern oder Sorgeberechtigten steht dabei in einem engen Zusammenhang mit ihrer Position im sozialen Raum und ihrer eigenen Bildungsbiografie (vgl. Graßhoff et al. 2013, 20ff). Denner & Schumacher (2004) sowie Döbert (2009) weisen in diesem Zusammenhang auf einen sich parallel entwickelnden, durch ökonomische Faktoren bestimmten Bildungssektor (Nachhilfe) hin, durch den Ungleichheiten entstehen oder sich verstärken. Die beiden Autorinnen sehen deshalb das öffentliche Bildungssystem auch in Gefahr, an seinem Auftrag der Qualifikation, Personalisation, Sozialisation, Integration und Selektion zu scheitern (vgl. Denner & Schumacher 2004, 61, Döbert 2009, 759f). Graßhoff et al. (2013) stellen eine gute Passung zwischen den Bildungsorientierungen von Eltern oder Sorgeberechtigten und der Bildungskultur der Schule fest, wenn Eltern oder Sorgeberechtigte eine hohe Bildungs- und Leistungsorientierung aufweisen. Anforderungen der Schule werden von diesen Eltern oder Sorgeberechtigten meist begrüßt und auch gefordert. Übergangsgestaltung wird positiv bewertet, jedoch als nicht notwendig erachtet, denn die Bildungskarriere ihrer Kinder wird von diesen Eltern und Sorgeberechtigten selbst in die Hand genommen und gefördert. Die schul- und sozialpädagogische Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule spielt vor allem für Kinder und Eltern oder Sorgeberechtigte aus sozial schwächeren Schichten mit und ohne Migrationshintergrund eine ganz wichtige Rolle (vgl. Graßhoff et al. 2013, 20ff).

Auch die Informiertheit über den Ablauf der Einschulung sowie die Anzahl der Informationsquellen sind bei Eltern und Sorgeberechtigten mit einem hohen Bildungsniveau höher, so das Ergebnis der BiKS-Studie (vgl. Faust et al. 2013, 429). Eine eher diskrepante Passung ist bei jenen Eltern und Sorgeberechtigten zu beobachten, die sich von schulischer Bildung erwarten, dass damit die berufliche und gesellschaftliche Stellung ihres Kindes erhalten bleibt und von jenen, die sich dadurch einen sozialen Aufstieg erhoffen. Auf der anderen Seite sind Eltern und Sorgeberechtigte zu finden, die eine Schul- und Bildungsfrustration durch eigene Erfahrungen oder Erfahrungen mit älteren Kindern mitbringen und deren Bildungsorientierung so aussieht, dass sie sich für ihre Kinder wünschen „durchzukommen“. Das Konkurrenz- und Leistungsdenken der Schule wird von ihnen schon im Vorfeld als bedrohlich erlebt. Gute schulische Leistungen stehen für diese Eltern oder Sorgeberechtigten oft weniger im Vordergrund, vielmehr hingegen ein Verhindern des sozialen Abstiegs.

Aus den unterschiedlichen, schichtspezifischen, kulturellen Logiken ergeben sich Differenzen der Familien im Umgang mit der Institution Schule. Kooperation mit Eltern und Sorgeberechtigten am Übergang kann damit vielfach auch eine Form von Elternsozialisation bedeuten (vgl. Graßhoff et al. 2013, 20ff). Trotz der unterschiedlichen Arten von Eltern und Sorgeberechtigten hat Bauer (2000) den Eindruck, dass in der Zusammenarbeit mit ihnen oftmals versucht wird, alle gleich zu behandeln, jedoch ist es ebenso wichtig, Elternarbeit individuell zu gestalten (vgl. Bauer 2000, 139).

Erwähnenswert scheint im Zusammenhang mit Bildungsaspirationen von Eltern oder Sorgeberechtigten auch jener Aspekt, dass zur Erfüllung dieser der Schule ein höherer Stellenwert beigemessen wird als dem Kindergarten (vgl. Graßhoff et al. 2013, 20ff). Im Gegensatz dazu sehen Eltern und Sorgeberechtigte neben den eigenen Partnerinnen und Partnern zu Hause Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens als zweitwichtigste Ansprechpartnerinnen und –partner in Erziehungsfragen und werden damit von Eltern und Sorgeberechtigten wichtiger eingeschätzt als Ärzte, Verwandte oder Freunde (vgl. Frölich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 134).

Erwartungen von Eltern und Obsorgeberechtigten sind ebenfalls von den jeweiligen Lebenslagen der Familien abhängig und deshalb auch entsprechend vielfältig. Manche Erwartungen ergeben sich erst im Laufe der Zeit oder sind den Eltern und Obsorgeberechtigten gar nicht bewusst. Sie bestimmen aber unterschwellig die Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Roth 2014, 95f). „Die Wertschätzung der Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner schließt ein, ihre Einstellungen, Ansichten und Wünsche zu akzeptieren und verstehen zu wollen“ (Gartinger & Janssen 2014a, 571). In Sachen Erreichbarkeit von Eltern und Obsorgeberechtigten spielt es daher eine wesentliche Rolle, in welcher Lebenssituation sie sich gerade befinden und welche Wünsche, Bedürfnisse und Probleme damit verbunden sind. Gleichzeitig gilt es aber immer auch ihre Ressourcen im Blick zu behalten und diese vor allem auch zu nutzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 135).

Graßhoff et al. (2013) beschreiben eingeschränkte Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten als häufig erlebtes Phänomen im Übergangsprozess (vgl. Graßhoff et al. 2013, 312) und dies, obwohl elterliche Partizipation nachweislich einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder (vgl. Seefeldt et al. 1998, zitiert nach Graßhoff et al. 2013, 26) und die Zufriedenheit mit der Schule haben (vgl. Goldring & Shapira 1993, zitiert nach Graßhoff et al. 2013, 26). Der Paradigmenwechsel von der Elternarbeit hin zur gemeinsamen Arbeit mit Eltern muss vielerorts erst einsetzen (vgl. Brandau & Pretis 2008, 31). Im Gegensatz dazu sind die Erwartungen der Schule hinsichtlich familialer Unterstützung zur Erreichung schulischer Leistungsanforderungen oftmals sehr hoch (vgl. Ackermann 2003, 343).

Speck-Hamdan (2007) versucht am Beispiel von schulischer Zusammenarbeit Erklärungsansätze zu geben, warum Eltern und Obsorgeberechtigte wichtige, oftmals aber auch schwierige Partnerinnen und Partner sein können und daher vielleicht ihrer Ansicht nach nicht so häufig involviert werden:

„Eltern fragen zu viel oder zu wenig, sie zeigen mehr Trennungsängste als die Kinder selbst, sie können Kritik an ihren Kindern schwer verkraften, sie stellen unerfüllbare Forderungen und Sonderwünsche an die Lehrkräfte, sie beanspruchen für ihr Kind die volle Aufmerksamkeit ohne Rücksicht auf die übrigen 25 Kinder der

Klasse...“ (Speck-Hamdan 2007,16). So charakterisiert sie Eltern und Obsorgeberechtigte von Schulkindern vielleicht auf eine etwas überspitzte Art und Weise. Eine Tendenz spiegelt sich darin allerdings wider: Eltern und Obsorgeberechtigte werden von Pädagoginnen und Pädagogen oftmals als sehr anspruchsvoll und die schulische Realität teilweise nur dürftig beachtend erlebt, daher haftet dem Verhältnis oft auch ein gewisses Misstrauen an (vgl. Speck-Hamdan 2007, 16f).

Gleichzeitig spricht Speck-Hamdan (2007) in diesem Zusammenhang auch die erwähnten Veränderungen an, die sich für Eltern und Obsorgeberechtigte durch den Übergang in die Schule für sie als Person, in ihren Beziehungen, für die gesamte Familie und das Kind ergeben und sieht es daher als besonders wichtig an, Eltern und Obsorgeberechtigte schon im Vorfeld über den neuen Lebensbereich zu informieren, sie Erfahrungen machen zu lassen oder sie zu beraten. Sie sollten die Möglichkeit erhalten, sich mit Pädagoginnen und Pädagogen über die gemeinsame Erziehungsaufgabe und den gemeinsamen Bildungsauftrag auszutauschen, um ihre Kinder angemessen begleiten zu können (vgl. Speck-Hamdan 2007, 16f). Um als Elternteil oder Obsorgeberechtigte/r den Übergang erfolgreich meistern zu können, ist daher der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den künftigen Pädagoginnen und Pädagogen unerlässlich und das braucht Zeit (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 570, Speck-Hamdan 2007, 16f). Förderlich wirken dahingehend Transparenz und Kommunikation. Eine ganz wesentliche Rolle können dabei Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Kindergarten einnehmen. Wenn Eltern und Obsorgeberechtigte spüren, dass sie sich mit der Schule in festen Kooperationsstrukturen befinden, in denen zum Wohle ihres Kindes gehandelt wird, dann wird es ihnen auch leichter gelingen, das Vertrauen in die Schule und die neuen Bezugspersonen, die Lehrerinnen und Lehrer, zu übertragen. Eltern und Obsorgeberechtigte als Partnerinnen und Partner wertzuschätzen und in einen kontinuierlichen Dialog einzubinden, setzt Ressourcen frei, die für alle Beteiligten einen Nutzen bringen (vgl. Speck-Hamdan 2007, 16f).

Nach Pfaller-Rott (2010) wünschen sich diesen Dialog vor allem Eltern und Obsorgeberechtigte mit Migrationshintergrund. Auch sie wollen sich am Transitionsprozess ihrer Kinder aktiv beteiligen und viele von ihnen haben grundsätzliches Interesse an der Mitarbeit in Elternvertretungen. Die reale Vertretung von Eltern und Obsorgeberechtigten in derartigen Gremien zeigt jedoch ein anderes Bild. Da gilt es

hinkünftig noch Barrieren (z.B. sprachliche Schwierigkeiten, ...) abzubauen und organisatorische Probleme zu beseitigen (Terminisierung von Veranstaltungen, Kinderbetreuung, ...) (vgl. Pfaller-Rott 2010, 294ff). Bauer (2000) beobachtet Eltern und Sorgeberechtigte, die zu Pädagoginnen und Pädagogen dann Kontakt haben, wenn sich diese dafür einsetzen, dass ihr Kind in der Bildungseinrichtung optimale Bedingungen vorfindet und Unterstützung erfährt. Eine zweite Gruppe von Eltern und Sorgeberechtigten stellen seiner Ansicht nach jene dar, die versuchen alles an die Bildungseinrichtung abzugeben und froh sind, sich in dieser Zeit nicht um die Kinder kümmern zu müssen. Die Zusammenarbeit wird dann oft als gut beschrieben, wenn gegenseitig keine Ansprüche gestellt werden oder diese sich mit den Erwartungen der Eltern und Sorgeberechtigten decken (vgl. Bauer 2000, 127).

Röbe (2010) und auch Sacher (2007) kritisieren, dass beispielsweise an vielen Schulen Eltern und Sorgeberechtigte von den vorhandenen Räumlichkeiten schon keine Berücksichtigung finden. So stellt ein eigener Gesprächsraum ebenso eine Besonderheit dar, wie eine geeignete Sitzgelegenheit, die ein Gespräch mit den Eltern und Sorgeberechtigten auf gleicher Augenhöhe ermöglichen würde (vgl. Röbe 2010, 101, Sacher 2007, 85).

Diese Kritik wiegt insofern schwer, als Hiebl & Niesel (2012), aber auch Griebel & Niesel (2013) Transitionen als Schlüsselsituationen zum leichteren Gewinnen von Eltern und Sorgeberechtigten für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sehen, da diese in der Übergangsphase offener auf Bemühungen und Beratungen reagieren und damit unter Umständen leichter erreichbar wären (vgl. Hiebl & Niesel 2012, 256, Griebel & Niesel 2013, 217). Eine höhere Elternpartizipation am Beginn einer Schullaufbahn, wenn Übergangentscheidungen oder der Wechsel einer Schulart anstehen, stellt auch Ackermann (2003) fest (vgl. Ackermann 2003, 345).

Wenn es insgesamt um die Gestaltung des Übergangs auf der Ebene der Eltern und Sorgeberechtigten geht, so kommt es nach Graßhoff et al. (2013) weniger auf möglichst innovative Projekte an, das zeigen die Evaluationen aus der Schweiz

(vgl. Hauser 2011, 38), sondern – und das gilt vor allem für Eltern und Obsorgeberechtigte aus bildungsferneren Schichten – auf die persönlichen Beziehungen der Akteure von Kindergarten und Grundschule mit den Eltern und Obsorgeberechtigten. Graßhoff et al. (2013) sehen in den positiven persönlichen Beziehungen eine große Chance (vgl. Graßhoff et al. 2013, 342). Gartinger & Janssen (2014a) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Grad der Selbstbestimmung einen wesentlichen Faktor darstellt. Die Bereitschaft zur Mitwirkung zeigt sich umso höher, je mehr sie darüber auch selbst bestimmen können (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 573).

Eine gute Eingewöhnung von Eltern und Obsorgeberechtigten bildet im Sinne des Transitionsansatzes die Voraussetzung für die Eingewöhnung der Kinder, denn ein Kind braucht die Sicherheit der Eltern und Obsorgeberechtigten, um selbst sicher werden zu können (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 569). „Fühlen sich die Eltern wohl, ist eine Grundlage dafür gelegt, dass sich das Kind ebenfalls wohlfühlen kann“ (Gartinger & Janssen 2014a, 569). Das Wohlfühlen der Eltern und Obsorgeberechtigten in der Institution ihrer Kinder zeigt sich für Pfaller-Roth (2010) als eine relevante Basis für eine gelingende Kooperation mit Eltern und Obsorgeberechtigten allgemein und vor allem auch für jene mit Migrationshintergrund (vgl. Pfaller-Roth 2010, 281). Dies kann durch Kleinigkeiten in der Gestaltung und im Umgang schon erreicht werden, wenn beispielsweise der Empfangsbereich zum Verweilen einlädt, die Eltern und Obsorgeberechtigten die Möglichkeit haben, dort untereinander ins Gespräch zu kommen, die Einrichtung unkompliziert erreichbar ist, Kontaktanfragen beantwortet werden, den Anliegen der Eltern Raum gegeben wird, ihnen grundsätzlich höflich begegnet wird und sie darüber hinaus informiert sind, welche Personen in der Einrichtung tätig sind (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 568). Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland wurden im Jahr 2013 Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit erstellt. Diese greifen die genannten Aspekte auf und zeigen sich zusammenfassend in einer Willkommens- und Begegnungskultur, in einer vielfältigen und respektvollen Kommunikation, in Erziehungs- und Bildungskooperationen und der Partizipation von Eltern (vgl. Sacher 2013, 15ff).

Sacher (2013) zufolge ist es auch wichtig, dass Bemühungen im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bei den Kindern ankommen. Er plädiert daher

im Sinne der Ko-Konstruktion für eine differenzierte (z.B. schichtspezifische) und schülerorientierte Elternarbeit (z.B. Dreiergespräche). Besondere Sensibilität ist seiner Ansicht nach bei der Intensivierung von Kooperationen zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus geboten, dass bildungsferne Eltern und Obsorgeberechtigte nicht übersehen werden, denn bildungsinteressierte Eltern und Obsorgeberechtigte arbeiten eher mit, wodurch die Vorteile für diese Kinder erhöht werden und die soziale Ungleichheit im Bildungssystem verstärkt werden würde. Eltern und Obsorgeberechtigte mit niedrigem sozioökonomischem Status, Eltern und Obsorgeberechtigte von Kindern mit Beeinträchtigung oder Migrationshintergrund gilt es aus diesem Grund besonders im Auge zu behalten (vgl. Ackermann 2003, 343, Sacher 2007, 85).

Eltern und Obsorgeberechtigte fühlen sich Sacher (2013) zufolge auch nicht immer ausreichend von der Schule informiert und bemängeln, dass ihre Mitwirkungsmöglichkeiten sich meist auf die Gestaltung von Festen und Feiern oder die Finanzierung von außerordentlichen Veranstaltungen beschränken (vgl. Sacher 2013, 6). Dies wird für Österreich auch im Länderbericht der OECD aus dem Jahr 2006 so bestätigt (vgl. OECD 2006, 40). Gleichzeitig weist Sacher (2013) aber auch darauf hin, dass die Mitwirkung der Eltern und Obsorgeberechtigten dort ihre Grenzen hat, wo die ureigene Expertise der Pädagoginnen und Pädagogen gefordert ist (vgl. Sacher 2013, 6). Auf der anderen Seite zeigen Befragungsergebnisse, wie beispielsweise jene aus dem Bremer Modellprojekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ auf, dass viele Eltern und Obsorgeberechtigte zwar hohe Ansprüche an Kindergarten und Grundschule stellen, jedoch nur eingeschränkt bereit sind, sich am Übergangprozess aktiv zu beteiligen (vgl. Carle & Samuel 2007, 150).

Graßhoff et al. (2013) beobachteten, dass die hohe Bedeutung der Elternpartizipation insgesamt in einem Widerspruch zum Ausmaß der tatsächlich stattfindenden Kooperationen steht (vgl. Graßhoff et al. 2013, 25).

Beer & Gumpinger (2014) ziehen in ihren Ausführungen zu einer guten Partnerschaft mit den Eltern die Bilanz, dass wir im deutschsprachigen Raum den Vorstellungen diesbezüglich weit hinterherhinken (vgl. Beer & Gumpinger 2014, 649). Im

Gegensatz dazu ist das Verhältnis von Familie und Schule häufig durch Spannungen, gegenseitige Anspruchshaltungen, Anforderungen oder Grenzziehungen belastet (vgl. Kramer & Helsper 2003, 335). Und dennoch, Schulerfolg ist zu einem großen Teil Familienangelegenheit. Eltern, die sich in der Schule nicht wohl fühlen, sich ihr nicht zugehörig fühlen, werden ihre Kinder nicht im Sinne der Schule unterstützen können, das sollte allen am Übergang Beteiligten bewusst sein. Umso wichtiger ist es daher, Eltern und Obsorgeberechtigte „ins Boot“ zu holen (vgl. Griebel & Niesel 2013, 172).

Zwei aktuelle Broschüren des Bundesministeriums für Bildung und Frauen in Österreich (2014) zeigen das Verständnis von Elternarbeit auf der höchsten Ebene auf. In jener Broschüre, die sich mit Tipps für die Zeit bis zum Schulstart an Eltern und Obsorgeberechtigte richtet, findet Elternpartizipation als aktuelle Form der Elternarbeit Beachtung. Es ist hier von der Möglichkeit der Mitarbeit von Eltern und Obsorgeberechtigten im Unterricht die Rede. Die aufgelisteten Beispiele reichen von der Beteiligung an schulischen Projekten, der Mithilfe im Unterricht, der Einbeziehung als Expertin oder Experte, bis hin zu einem Bindeglied zwischen schulischem und außerschulischem Lernen. Die Entscheidung, Elternpartizipation in dieser Form zu betreiben, obliegt der jeweiligen Lehrkraft, so der Hinweis in der Broschüre (vgl. BMBF 2014b, 13). In der vom Österreichischen Bundesministerium (2013) herausgegebenen Broschüre für Schulleiterinnen und Schulleiter mit Informationen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden Elternkontakte in Form von Elternabenden vor Schuleintritt empfohlen, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule optimal vorzubereiten. Auch nach dem Schuleintritt bildet die regelmäßige Kommunikation mit Eltern, Obsorgeberechtigten und Kindern im Sinne des Ministeriums einen wichtigen Teil der Gestaltung des Übergangs (vgl. BMUKK 2013c, 5).

Die Interpretation der dazugehörigen Grafik lässt zu, Eltern und Obsorgeberechtigte in der Kooperation nicht auf gleicher Augenhöhe und in Gleichrangigkeit zu

betrachten, wie das von Expertinnen und Experten als notwendige Gelingensbedingung vorausgesetzt wird (vgl. Czerwanski 2003, 14, Hiebl & Niesel 2012, 257, Pfaller-Rott 2010, 83, Roth 2014, 11, Sacher 2007, 84, Gartinger & Janssen 2014a, 662, Rothland 2007, 91).

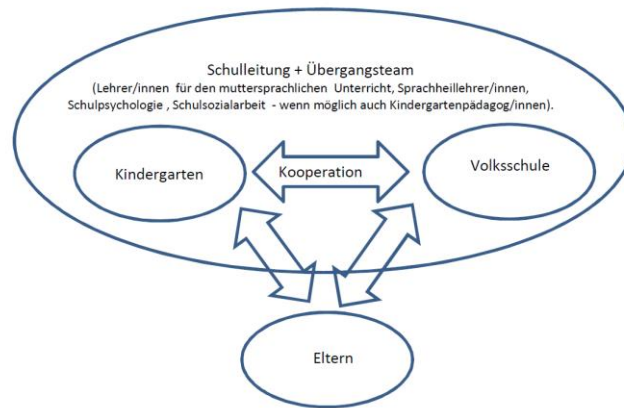


Abb. 3: Organisatorische Rahmenbedingungen (BMUKK 2013c, 5)

Im Hinblick auf das Engagement für die pädagogischen Bildungseinrichtungen stellen Fried et al. (2012) auch geschlechtsspezifische Unterschiede fest. Weibliche Eltern und Obsorgeberechtigte engagieren sich im Schnitt stärker als männliche. Väter und männliche Obsorgeberechtigte mit höherem sozioökonomischem Status steigen zwar mit Schulbeginn verstärkt ein, kommen von ihrer Beteiligung her trotzdem nicht an jene der Mütter und weiblichen Obsorgeberechtigten heran. Väter und männliche Obsorgeberechtigte aus unteren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund bringen sich im Durchschnitt weniger stark ein (vgl. Fried et al. 2012, 345). Dies hebt die Bedeutung der Aussage von Sacher (2007) hervor, diese Eltern und Obsorgeberechtigten besonders im Auge zu behalten (vgl. Sacher 2007, 85).

Im Sinne des Resilienzkonzeptes hat auch die frühzeitige Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen höchste Priorität. Wustmann (2004) findet es angebracht, Eltern und Obsorgeberechtigte vor allem frühzeitig und kontinuierlich in ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen und in ihren interpersonalen Fähigkeiten zu stärken, denn diese bilden die Grundlage für den Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind. Im Mittelpunkt der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen ste-

hen die Förderung eines autoritativen Erziehungsstils, eines positiven Modellverhaltens, effektiver Erziehungstechniken, Konfliktlösestrategien, einer konstruktiven Kommunikation, die beispielsweise durch Offenheit, Unterstützung, konstruktives Lob und den Einsatz von Ich-Botschaften gekennzeichnet ist (vgl. Wustmann 2004, 137f).

DER ÜBERGANG MIT BLICK AUF DIE PROFESSIONEN

Pädagogische Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule haben im Übergangsprozess eine Schlüsselfunktion inne (vgl. Fthenakis 2004, 192f). Um ihre Handlungslogiken in ihren jeweils unterschiedlich gewachsenen Systemen verstehen zu können, soll zunächst ein Blick auf den aktuellen Professionalisierungsdiskurs des Elementar- und Grundschulbereichs geworfen werden. In weiterer Folge sollen die Aufgaben, Funktionen, Rollen und Haltungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften von Kindergarten und Grundschule im Hinblick auf das Kind dargelegt werden. Im Sinne einer optimalen Übergangsgestaltung gilt es, ein besonderes Interesse dem Aufbau und der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu widmen. Diese sind von den beteiligten Professionen anzuregen und werden ebenso wie die Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung in einem Folgekapitel einer Betrachtung unterzogen.

Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, wie sich Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule sowie deren Leitungskräften aktuell in Österreich darstellt und welche Rolle Leitungskräfte im Transitionsprozess einnehmen.

9. Professionen, Professionalität und Professionalisierung

In der fachlichen Diskussion besteht breiter Konsens darüber, dass „der wichtigste Faktor, welcher die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit [...] bestimmt, [...] die Qualifikation des Fachpersonals“ (Fthenakis 2003, 280) darstellt. Die Qualität pädagogischer Prozesse im Speziellen wird zu einem wesentlichen Teil vom allgemeinen und beruflichen Bildungsniveau, von berufsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen sowie von der Orientierung des professionellen Handelns an Leitlinien und Konzepten bestimmt. Dies verdeutlicht den Stellenwert der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Bereiche deren Professionalisierung (vgl. Fthenakis 2003, 280, Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 275, Wustmann 2012, 61). Da stellt sich zunächst die Frage, was die Profession der Pädagoginnen und Pädagogen eigentlich kennzeichnet.

Im theoretischen wie empirischen Professionalisierungsdiskurs werden unterschiedliche Ansätze mit jeweils eigenen Zentralperspektiven und Schwerpunkten deutlich.

Stichweh (1994) liefert aus systemtheoretischer Perspektive eine einleitende Definition, die sich auf Transitionen abgestimmt zeigt und wie folgt lautet: „Professionen sind typischerweise befaßt (sic!) mit der Bewältigung kritischer Schwellen und Gefährdungen menschlicher Lebensführung“ (Stichweh 1994, 296). Professionelle Praktikerinnen und Praktiker sind als Vermittlerinnen und Vermittler in diesen Situationen zu sehen (vgl. Combe & Helsper 1999, 12), die sich mit allgemeinen und existenziellen gesellschaftlichen Anliegen beschäftigen und damit eine gesellschaftliche Funktion ausüben (vgl. Cramer 2012, 26).

„Der Terminus Profession kennzeichnet einen Berufsstand, der bestimmte Kriterien erfüllt“ (Cramer 2012, 22). So arbeiten Professionelle im Umgang mit Klientinnen und Klienten, viele von ihnen nie in Anwesenheit eines anderen Professionellen oder im innerprofessionellen Austausch (vgl. Stichweh 1994, 314). Aus Sicht der klassischen Professionstheorie und in Anlehnung an die angloamerikanische For-

schungstradition lassen sich drei klassische Professionen ableiten: Recht, Theologie und Medizin (vgl. Lundgreen 2011, 9, Stichweh 1994, 296). Der Lehrberuf wird in soziologischen Analysen als vierte, vermittelnde Profession gesehen (vgl. Stichweh 1994, 323). In der Literatur hat sich hierfür der Begriff der Semiprofession etabliert, der für bestimmte Berufe, die nicht allen Kriterien für Profession entsprechen, steht (vgl. Schlömerkemper 2014, 314f, Stichweh 1994, 323, Terhart 1992, 107). Stichweh (1994) sieht den Unterschied vermittelnder Professionen zu klassischen Professionen darin, dass vermittelnde Professionen ihre Erfolge vor allem über Ausbildung und Theoretisierung der Wissensbasis suchen und dadurch das Primat der Klientenorientierung als Kernbereich von Professionen oft vernachlässigen (vgl. Stichweh 1994, 321). Combe (1999) kritisiert die Etikettierung von Semiprofessionen, sieht davon jedoch gleichwohl den Bereich der Sozialpädagogik und damit des Kindergartens, wie auch der Grundschule betroffen (vgl. Combe 1999, 501). Andere Autorinnen und Autoren sehen für Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens keine klare Zuordnung. Wustmann (2012) bezeichnet die Profession des Elementarbereichs, und damit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens, als eine Profession im Aufbau (vgl. Wustmann 2012, 61f). Schlömerkemper (2014) sieht es als eine Frage der Definition, inwieweit andere Berufsgruppen, die mit Bildung zu tun haben, hier zugeordnet werden können (vgl. Schlömerkemper 2014, 314f).

Cramer (2012) und Terhart (2011) geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass heute auch die klassischen Professionen die einst eindeutigen Kriterien für Profession nicht mehr in vollem Ausmaß erfüllen, sich zurückentwickelt haben (Deprofessionalisierung) und aus diesem Grund klassische Zugänge des Professionsverständnisses in der gegenwärtigen Auseinandersetzung an Bedeutung verloren haben (vgl. Cramer 2012, 26f, Terhart 2011, 203). In einem aktuellen berufssoziologischen Verständnis wird Profession daher auch vielfach als Arbeitsfeld beschrieben (Cramer 2012, 26f) und der Begriff der Profession in einer pragmatischen, abgerüsteten Form verwendet. Ein Begriff, der sich im Grunde vom klassischen Professionsbegriff stark abgrenzt und dem Expertenbegriff immer ähnlicher wird, so Terhart (2011), denn man ist heute umso professioneller, je kompetenter man die sich wandelnden beruflichen Aufgaben erfüllt. Die Bereitschaft zur persönlichen

Weiterentwicklung stellt in diesem Zusammenhang ein wesentliches Kriterium dar (vgl. Terhart 2011, 203ff).

Aus systemtheoretischer Perspektive zeichnet sich eine moderne Professionelle bzw. ein moderner Professioneller dadurch aus, dass sie bzw. er das Geschehen durch Handeln strukturiert und im Handeln ihre bzw. seine Kompetenzen realisiert (Stichweh 1994, 302). Eine Voraussetzung für professionelles Handeln bildet die vollzogene Aneignung von Kompetenzen (vgl. Cramer 2012, 26). Eine Professionelle bzw. ein Professioneller vergewissert sich darüber hinaus auch regelmäßig über die Bedingungen und die Qualität des eigenen Handelns (vgl. Schlömerkemper 2014, 312). Die Unplanbarkeit erfolgreichen Handelns sowie Ungewissheitszonen stellen ein Charakteristikum von Professionen und ihrer professionellen Praxis dar (vgl. Combe & Helsper 1999, 12, Cramer 2012, 29). Professionelle Arbeit bezieht sich in dieser Perspektive immer auf einen Klienten bzw. auf Klientenorientierung im Handeln und bildet ein strukturelles Faktum. Alle Verpflichtungen eines individuellen Professionellen stellen Verpflichtungen gegenüber einer individuellen Klientin bzw. einem individuellen Klienten dar (vgl. Combe & Helsper 1999, 13, Stichweh 1994, 299). Dies liefert Stichweh (1994) zufolge auch eine Begründung für den extremen Individualismus von Professionen (vgl. Stichweh 1994, 300). Der Objektivität und Gerechtigkeit wegen erfordert Professionalität aber auch ein gewisses Maß an Distanz zur Klientel wahren zu können, im vorliegenden Fall zu den Kindern sowie den Eltern und Obsorgeberechtigten der Kinder (vgl. Feldmann 2006, 73, Neuß 2010, 90). Neuß (2010) bezeichnet diese als „Professionelle Distanz“ und sieht darin einen Selbstschutz Professioneller (vgl. Neuß 2010, 90).

Aktuell zeigen sich im deutschen Sprachraum neuere professionstheoretische Ansätze für die Bestimmung von Professionalität in pädagogischen Berufen mit jeweils unterschiedlichen Stärken und Schwächen (vgl. Terhart 2011, 206). Es sind dies die strukturtheoretische, die kompetenztheoretische und die berufsbiografische Perspektive (vgl. Terhart 2011, 206). Der Begriff der Profession ist und bleibt bis heute allerdings unscharf (vgl. Combe 1999, 501), die Verwendung des Begriffs Professionalität ist heterogen und beliebig geworden. Professionalität kann alles oder auch

nichts bedeuten (vgl. Terhart 2011, 202). In der vorliegenden Arbeit wird den Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule die Profession zugesprochen und so auch die Begriffsverwendung festgelegt.

Das strukturtheoretische Professionverständnis zeichnet ein handlungstheoretisch basiertes Denkmodell. Der Blick richtet sich dabei vor allem auf die Analyse der Struktur. Grundlegende berufliche Aufgaben und Anforderungen sind gekennzeichnet von einer antinomischen und demnach widersprüchlichen Struktur wie beispielsweise Nähe versus Distanz, Einheit versus Differenz, Autonomie versus Heteronomie etc. So haben Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule im Alltag beispielsweise damit zu kämpfen, Lernvoraussetzungen von Kindern festzustellen und zu beurteilen, auf der anderen Seite aber auch eine für das Lernen erforderliche Beziehung aufzubauen (vgl. Helsper 1999, 530, Schlömerkemper 2014, 311, Terhart 1992, 124, Terhart 2011, 206). Auch Wustmann (2012) benennt diese Antinomien, sieht diese zum einen aus der geschichtlichen Entwicklung heraus geprägt, zum anderen aber auch darin, dass sich die Bestrebungen eben nicht nur auf die Berufsgruppen der im Feld Tätigen beschränken lassen (vgl. Wustmann 2012, 61f). „Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (Terhart 2011, 206). Helsper (1999) spricht von einem Handeln mit ungewissem Ausgang und damit von enormen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte (vgl. Helsper 1999, 542). In der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften gilt es, auf diese Anforderungssituationen unter Bedingungen struktureller Widersprüche vorzubereiten (vgl. Cramer 2012, 30, Löw 2006, 90).

Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich eine Form des sozialen Handelns, ist normativ und orientiert sich an Menschen- und Weltbildern sowie an Normen und Werten. Die Gewichtung erfolgt anhand von Traditionen in der eigenen Familie, sozialen Gegebenheiten, gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründen und ist veränderbar (vgl. Brüsemeister 2013, 105, Neuß 2010, 87). Pädagogische Fachkräfte haben damit neben ihrer arbeitsorganisatorischen Rolle auch eine soziale Rolle inne. Ihr Handlungswille resultiert aus einem normativen Sollen (vgl. Brüsemeister 2007, 88, Brüsemeister 2013, 105, Neuß 2010, 87). Die Zugehörigkeit zu einer Klasse bildet

dabei die Grenze der Möglichkeiten des Handelns, die innere Logik eines sozialen Feldes (vgl. Bourdieu 1995, 69ff, Kellermann 2008, 33). Paseka, Schratz & Schritteser (2011) beschreiben unterschiedliche Logiken, die dem professionellen Handeln zugrundeliegen können. Zum einen sind es die sich historisch entwickelten Funktionslogiken der Organisation Schule, die Fend in seiner Theorie der Schule ausführt (vgl. Fend 1980, 13ff), zum anderen aber auch Logiken, die sich aus der Struktur der Institutionen ergeben, wie zum Beispiel aus gesetzlichen Vorgaben, dem Dienstrecht, Bildungs- und Lehrplänen oder zu erreichenden Standards als Soll-Normen (vgl. Paseka, Schratz & Schritteser 2011, 20f). Combe (1999) nennt als eine Strukturlogik von Handlungsabläufen den sogenannten heimlichen Lehrplan, der für Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule zu einem zeitlichen Triebwerk gerade in der Eingangsphase der Grundschule werden kann, wenn Pädagoginnen und Pädagogen diese so wichtige Phase kindlicher Entwicklung geradezu „verheizen“, wenn sie Fibelinhalte und deren Abfolge als Norm ansehen und dieser unreflektiert folgen (vgl. Combe 1999, 505ff).

Es sind an dieser Stelle auch Denk- und Handlungsmuster einzelner Akteure anzusprechen, die in einem Kollegium verhaltensregulierend wirken können. Gemeinsame Codes, sich beispielsweise gegenseitig nicht in den pädagogischen Alltag einzumischen (vgl. Paseka, Schratz & Schritteser 2011, 20f). Die einzelne Lehrperson der Grundschule genießt durch das Klassenlehrersystem und die damit verbundene räumliche Trennung von Kolleginnen und Kollegen eine durchaus hohe Autonomie. Einmischung in die Tätigkeiten von Kolleginnen und Kollegen sind schon alleine aus diesem Grund oftmals unerwünscht (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 33), bzw. gilt die gegenseitige Schonung als kollegiale Haltung im Lehrberuf (vgl. Bondorf 2012, 106). Baum, Idel & Ullrich (2012) sprechen dieser Form der Kollegialität ein inneres regulatives Prinzip zu, das die Logik des Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen erklärt (Baum, Idel & Ullrich 2012, 15). Diese inneren regulativen Prinzipien bzw. Codes können im Sinne eines Autonomie-Paritätsmusters wirksam werden und eine Kooperation stark beeinträchtigen (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 15, Paseka, Schratz & Schritteser 2011, 20f).

Brüsemeister (2007) spricht in diesem Zusammenhang von Teilsystemlogiken, die es zu bedenken und auf deren jeweils eigene Kommunikationsarten es sich einzulassen gilt, möchte man Veränderungen erwirken. Darüber hinaus sind auch die

Eigeninteressen von Akteuren in Betracht zu ziehen sowie jene, die sich aus der arbeitsorganisatorischen Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen ergeben. In der Arbeitsorganisation bildet das Befolgen von Dienstanweisungen oder anderen vorgegebenen Normen die Voraussetzung, was zur Folge haben kann, dass auf der Handlungsebene der Pädagoginnen und Pädagogen eine Art erzwungene Loyalität sichtbar wird. Das heißt, dass trotz unterschiedlicher Kommunikationslogiken nach außen hin alles in Ordnung scheint, bei genauerer Betrachtung jedoch eine antagonische Kooperation sichtbar wird, bei der nur Dienstanweisungen befolgt werden und es damit auf Grund mangelnder Identifikation nicht zu einer Steigerung der Qualität kommen wird (vgl. Brüsemeister 2007, 86ff).

Kooperationsfähigkeit als Handlungskompetenz bereitet vielen Pädagoginnen und Pädagogen Schwierigkeiten, ist aber unumgänglich, sollen die eigene Organisation weiterentwickelt oder Netzwerke mit anderen Organisationen aufgebaut werden (vgl. Bauer 1997, 15). Professionalisierung muss sich daher dieser Anforderung stellen und Kooperation als professionelle Aufgabe betrachten und annehmen (vgl. Bondorf 2012, 113), denn Kooperationsfähigkeit gehört zu den grundlegenden Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Boer 2012, 91). Rothland (2012) hat dazu allerdings bereits bei Lehramtsstudierenden festgestellt, dass die Bereitschaft für anspruchsvollere Formen der Kooperation sinkt, je mehr sie mit der konkreten Unterrichtspraxis zu tun haben. Es deutet sich damit bereits im Studium an, was für im Beruf stehende Pädagoginnen und Pädagogen beobachtet werden kann (vgl. Rothland 2012, 202).

Aus handlungstheoretischer und kompetenzorientierter Perspektive zeichnet sich pädagogische Professionalität dadurch aus, dass sich jemand im alltäglichen Handeln durch sein im Rahmen einer formalen Qualifikation erworbenes Wissen von Anfängerinnen, Anfängern und Amateuren abgrenzen kann (vgl. Lorber & Neuß 2010, 23). Sie ist gekennzeichnet von der ständigen Suche nach der richtigen Balance von Wissen und Können sowie durch beständige Wissenserweiterung, was Pädagoginnen und Pädagogen von anderen Berufsgruppen abgrenzt (vgl. Wüst & Wüst 2010, 168). Zusammengefasst gründet sie auf zwei zentralen Bedeutungen von Kompetenz, der Fähigkeit bzw. dem Vermögen in einer bestimmten Situation

entsprechend handeln zu können und der zugeschriebenen Zuständigkeit (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 11).

Das Handeln unterliegt dabei immer den Standards und Kriterien der Profession (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 17), wobei Koring (1989) zu bedenken gibt, dass professionelles Handeln nicht völlig standardisierbar und technologisierbar sei und es ein strukturelles Faktum darstelle, dass es in der Praxis immer wieder zu Situationen komme, die in der Theorie nicht antizipierbar seien (Koring 1989, 80). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bildet einen gemeinsamen zu nützenden Handlungsraum für Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule (vgl. Neuß 2010, 76).

Aus biografiethoretischer Perspektive erfordert professionelles pädagogisches Handeln Distanz zu eingeschliffenen, biografischen Mustern herstellen zu können und in pädagogischen Situationen Handlungsmöglichkeiten bewusst wählen zu können. Eine bewusste Reflexion von Themen, die das eigene Handeln direkt oder indirekt beeinflussen, ist in dieser Hinsicht unerlässlich. Es geht um die Ausbildung einer biografischen Kompetenz, was bedeutet, die eigene Erziehungs-, Entwicklungs-, Beziehungs-, Persönlichkeits-, Lern- und Bildungsbiografie immer wieder zu reflektieren (vgl. Lorber & Neuß 2010, 26f). Brüsemeister (2004) und Neuß (2009) kritisieren, dass biografische Ansätze in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen bisher kaum Berücksichtigung fanden (vgl. Brüsemeister 2004, 17f, Neuß 2009, 372). Biografische Konstitutionen gewinnen jedoch in Zeiten der Modernisierung und Wandels an Bedeutung, denn es ist eine Frage der Biografie, mit welchen Erfahrungen und Ressourcen jemand auf eine berufliche Veränderung reagiert (vgl. Brüsemeister 2004, 17f, Schönknecht 2003, 313).

„Professionalität ist als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe zu sehen“ (Holzinger 2012, 57). Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre eigene Berufsbiografie aktiv gestalten und ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten über ihre gesamte Berufslaufbahn hinweg ausnützen und ausbauen, sollen ihrer Meinung nach daher im Mittelpunkt von Professionalisierungsbestrebungen stehen (vgl. Holzinger 2012, 57).

Handlungskompetenzen, über die pädagogische Professionelle verfügen sollen, sind vermittelbare, speziell im Rahmen der Ausbildung und späteren Berufspraxis

erworbene und vertiefte Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen. Demzufolge ist pädagogische Professionalisierung mit Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen. Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen bilden sich weiter, verändern sich und engagieren sich langfristig. Motivationale Aspekte spielen daher auch aus diesem Grund eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Kunter 2011, 535). Berufsbezogene Überzeugungen („beliefs“) können Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen. Sie können bei der täglichen Arbeit unter Zeitdruck eine Unterstützung sein, aber ebenso zu einem Hindernis werden (vgl. Bauer 1997, 116). Reusser et al. (2011) gemäß sind berufsbezogene Überzeugungen einerseits Teil der pädagogischen und fachlichen Kompetenz, andererseits aber vor allem Teil der Persönlichkeit. Sie stehen für eine entwickelte Identität und ein Berufsethos, aber auch dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und das, was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her antreibt (vgl. Reusser et al. 2011, 478ff). So ist es eine empirisch belegte Tatsache, dass Lehrkräfte Bildungsungleichheiten mit ihren Hintergrundüberzeugungen, Vorstellungen, ihrem Habitus und pädagogischen Praktiken mit hervorbringen (vgl. Betz 2011, 45, Rabe-Kleberg 2010, 47). Einigkeit herrscht in der aktuellen Forschung darüber, dass in der Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen deshalb bei berufsbiografisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen angesetzt werden muss (vgl. Reusser et al. 2011, 490).

Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung spannen einen Rahmen für die professionelle Entwicklung von pädagogischen Fachkräften. Schafft man es in der Grundausbildung, das Interesse für einen Themenbereich zu wecken, so kann sich das positiv auf die Entstehung eines weiterführenden Interesses auswirken (vgl. Schauer 2003, 31), das dann im Rahmen von Fort- und Weiterbildung weiterverfolgt und vertieft werden kann. Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass Lipowsky (2011) im Bereich der Fort- und Weiterbildung Feedback und Coaching als Schlüsselvariablen für erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahmen entdeckt hat. So zeigen Ergebnisse, dass beispielsweise Pädagoginnen und Pädagogen, die gecoacht werden und ein ausführliches strukturiertes Feedback erhalten, Verhalten stärker ändern als andere (vgl. Lipowsky 2011, 405f).

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Erhaltung und Pflege des Berufsethos spielen aber auch Leitungs- und Führungskräfte. Auch von diesen gilt es, Anstrengungen zu loben, Feedback zu geben und Leistungen zu kontrollieren, damit es einerseits nicht zerfällt und andererseits Vereinbarungen eingehalten werden (vgl. Rauscher 2001, 70).

Für eine gelingende Zusammenarbeit von Pädagogischen Fachkräften, Eltern und Sorgeberechtigten haben Haltungen und handlungsleitende Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte eine ganz wesentliche Bedeutung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 130). Bourdieu (1995) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des Habitus und versteht darunter ein System dauerhafter Dispositionen, die aus Erfahrungen entstehen und sich in unterschiedlichen Ausdrucksformen wie Körperhaltung, Mimik, Gestik, sprachlichen Äußerungen etc. zeigen (vgl. Bourdieu 1995, 69ff).

Eine professionelle Haltung den Eltern und Sorgeberechtigten gegenüber zeigt sich in Respekt und Wertschätzung, Vorurteilsbewusstheit, Ressourcenorientierung, Dialogbereitschaft und einer Bereitschaft zur Selbstreflexion (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 132f, Roth 2014, 24f). Im Sinne einer hohen Qualität und guten Zusammenarbeit mit Eltern und Sorgeberechtigten ist es wichtig, diese in besonderer Weise immer wieder zu reflektieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 130).

Eine professionelle Haltung im Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen der Kinder zeigt sich in einer gemeinsamen Neugier, Kommunikation und Interaktion mit den Kindern, die Welt zu erkunden und Kinder in ihren Aneignungsprozessen zu begleiten. Durch stärkenorientierte, systematische Beobachtung und Dokumentation können Potentiale sowie Lern- und Bildungsprozesse der Kinder entdeckt und auch mit Eltern und Sorgeberechtigten, im Team der Kindergartengruppe oder der Grundschulklasse besprochen werden. Themen und Fragen der Kinder können so leichter sichtbar gemacht werden und Anschlussmöglichkeiten in der Begleitung und Unterstützung aufzeigen. Diese Haltung beinhaltet einen Paradigmenwechsel von der wissenden pädagogischen Fachkraft hin zu einer forschenden (vgl. Karber & Maier 2014, 369f, Reicher-Pirchegger 2012, 35).

Das Berufsbild der Pädagoginnen und Pädagogen ist insgesamt durch geringe Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs geprägt (vgl. Cramer 2012, 16). Die beruflichen Laufbahnen sind sowohl in Kindergarten wie auch Grundschule vorgegeben. Beide sind Berufe ohne Karriere, wie Terhart (2003) sie kennzeichnet. Die Berufsgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule ist zudem mehr oder weniger unkündbar. Kompetenz- und Leistungsunterschiede machen sich nicht bezahlt, so Terhart (vgl. Terhart 2003, 213).

Status- und Prestigemerkmale von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens wurden als Ergebnis einer Studie in der Steiermark im Jahr 2010 als eher problematisch eingeschätzt. Von den befragten Pädagoginnen und Pädagogen sind 31 Prozent der Ansicht, dass der eigene Beruf kein hohes Ansehen besitze. Mit der Einkommenssituation ihres Berufsstandes zeigen sich 61 Prozent der Befragten unzufrieden (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 25).

Reicher-Pirchegger (2012) sieht daher die Schaffung einer neuen beruflichen Mentalität und eines neuen professionellen Selbstverständnisses bei Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule als unerlässlich an. Viele der in ihrer Studie befragten Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens stehen einer Kooperation der beiden Institutionen skeptisch gegenüber. Die Zusammenarbeit der beiden Professionen erfordert eine neue Form der gegenseitigen Wertschätzung und des zwanglosen Umgangs miteinander. Hierzu bedarf es eines mentalen Wandels der Berufsgruppen, des Abbaus bestehender Hierarchien und den damit verbundenen Statusunsicherheiten (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 36).

Professionalisierung kennzeichnet den sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession (vgl. Terhart 2011, 203). „Auf individueller Ebene meint Professionalisierung das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011, 203).

In Anlehnung an Schönknecht (2003) kennzeichnet Professionalisierung einen Prozess, den die Individuen eines Berufsstandes durchlaufen müssen, um berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine Berufsethik zu erwerben (vgl. Schönknecht 2003, 311). Damit in Zusammenhang steht die aktuell und auch in der

Vergangenheit schon diskutierte Akademisierung von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens (vgl. Wustmann 2012, 65, Cramer 2012, 23).

Neuß (2010) und Bauer (1997) sind sich darüber einig, dass Professionalisierung beim Individuum ansetzen muss mit dem Ziel, Wissen und Können zu erwerben (vgl. Neuß 2010, 87, Bauer 1997, 32). Ausgerichtet ist dieser Prozess zum einen an den typischen Handlungsproblemen und zum anderen an den Anforderungen des Arbeitsfeldes (vgl. Neuß 2010, 87). Cramer (2012) spricht in diesem Zusammenhang von individueller Professionalisierung und professioneller Entwicklung der einzelnen Person innerhalb der institutionalisierten Ausbildung (vgl. Cramer 2012, 23) und stellt fest, dass auch der Begriff der Professionalisierung im theoretischen wie empirischen Diskurs keine einheitliche Verwendung findet (vgl. Cramer 2012, 22f).

Helsper & Tippelt (2011) sprechen in ihrer Zusammenschau von Beiträgen zur Professionalisierung pädagogischer Berufe schlussfolgernd auch integrative und Professionstheorien miteinander kombinierende Modelle der Professionalität an, die von der Anforderungsstruktur der Aufgaben und Arbeitsvollzüge her zu bestimmen sind, ein Potenzial für Gemeinsamkeiten zwischen pädagogischen Berufsgruppen wie beispielweise von Kindergarten und Grundschule bieten und so Verbindung stiften können (vgl. Helsper & Tippelt 2011, 272f). In diesem Sinne zeigt sich auch das Professionsverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen, das im Zusammenhang mit den aktuellen Entwicklungen der PädagogInnenbildung Neu in Österreich vom Entwicklungs- bzw. Qualitätssicherungsrat formuliert ist. Man spricht von einer kompetenzbasierten Form der Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich (Grundschulbereich). Ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen verstehen ihren Beruf als dynamisch, interdisziplinär und beständig weiterentwickelnd. Sie zeigen aber auch Bereitschaft, ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen fortwährend zu reflektieren. Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit stellen sich dabei als wesentliche Säulen dar. Pädagoginnen und Pädagogen wissen um ihre Vorbildwirkung und verhalten sich dieser entsprechend. Sie können ihre eigene Belastbarkeit einschätzen und finden Strategien, um mit Belastungen umzugehen. Pädagoginnen und Pädagogen haben ein begründetes Professionsbewusstsein, stehen mit den

relevanten Wissenschaften in Kontakt und bringen den Willen mit, qualitätsorientiert zu handeln. Regelmäßige Fort- und Weiterbildung bilden eine Selbstverständlichkeit. Pädagoginnen und Pädagogen fühlen sich für die eigene Institution verantwortlich und tragen zu deren Weiterentwicklung bei. Sie können Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung für das eigene Handlungsfeld beurteilen und reflektiert anwenden (vgl. Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, 21).

Die Kompetenzbereiche allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, soziale Kompetenz und Professionsverständnis gibt der Entwicklungsrat als Zielperspektive für eine kompetenzbasierte Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich vor (vgl. Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, 21).

Zur Entwicklung von Qualifikations- und Kompetenzprofilen gilt es, auf Aufgaben-, Funktions- und Rollenbeschreibungen zurückzugreifen. Dies umso mehr, als es in Österreich keine Berufsleitbilder für den Elementar- und Grundschulbereich gibt (vgl. Holzinger 2012, 48). Aufgaben, Funktionen und Rollen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften werden aus diesem Grund im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen. Auf die Möglichkeiten der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften am Übergang wird zu einem späteren Zeitpunkt noch näher eingegangen.

10. Aufgaben, Funktionen, Rollen und Haltungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften

Gemäß BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich haben Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens die Aufgabe, den Transitionsprozess der Kinder zu begleiten und zu moderieren (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK, 2009). Diese Ansicht teilen auch Gartinger & Janssen in ihren Ausführungen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 566).

Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens haben darüber hinaus die Aufgabe, die Bildungsarbeit zu gestalten und zu dokumentieren. Für das Lernen der Kinder ist das Umfeld vorzubereiten. In einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens gilt es, mit den Kindern in Beziehung zu treten. Das eigene Handeln ist beständig zu reflektieren, so die Anmerkung im aktuellen BildungsRahmenPlan (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK, 2009).

Im Kindergarten sind die Kinder auf den Eintritt in die Grundschule vorzubereiten. In der von Pädagoginnen und Pädagogen vorbereiteten Umgebung und einem positiven Lernklima ist es wichtig, Lernstrategien zu entwickeln und dem Spiel als wichtigste frühkindliche Lernform einen zentralen Platz einzuräumen. Zu den Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen zählt zudem, die Verantwortung für Wartung und Pflege von Räumen, Bildungsmitteln und Materialien zu übernehmen, Gestaltung und Raumnutzung nach Schwerpunkten der Bildungsarbeit auszurichten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindergruppe mit ihren Aufgabenbereichen und Kompetenzen zu kennen, zu leiten und zu beraten. Auch pflegerische Tätigkeiten und Integrationsmaßnahmen stellen einen Teil ihres Aufgabengebietes dar (vgl. Land Oberösterreich 2014b, 6f).

Es gilt, mit der Schule, externen Partnern, Eltern und Obsorgeberechtigten zu kooperieren und zeitgemäße Formen der Zusammenarbeit zu finden. Fachliche Kenntnisse sind durch Fortbildung oder Studium der Fachliteratur zu erweitern und das erworbene Wissen innerhalb des Teams zu transferieren. Neben der Erfüllung

der allgemeinen Dienstpflichten, der Aufsichtspflicht und der Führung eines Besuchsnachweises werden die Teilnahme an Dienstbesprechungen und die Mitarbeit im Rahmen von Entwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen erwartet (vgl. Land Oberösterreich 2014b, 6f). Mit der Anmeldung von Kindern zum Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung übertragen Eltern und Obsorgeberechtigte ihre Aufsichtspflicht an das Personal der Kinderbetreuungseinrichtung. Neben Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege der Kinder zählt daher ebenso die Pflicht zur Beaufsichtigung zu den Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens (vgl. Land Oberösterreich 2014a, 1).

Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens machen ihre Arbeit transparent und präsentieren diese auch in der Öffentlichkeit. Und schließlich anerkennen sie Eltern und Obsorgeberechtigte als Expertinnen und Experten für ihr Kind (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK, 2009).

Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule haben in Österreich gemäß § 51 des Schulunterrichtsgesetzes das Recht und auch die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Ihre Kernaufgabe liegt dabei in der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit (vgl. BMB 2016a, 1). „Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen“ (BMB 2016a, 1), so §17 des Schulunterrichtsgesetzes. Brüsemeister (2004, 2007) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems damit auf der Ebene der Lehrkräfte liegt (vgl. Brüsemeister 2004, 17, Brüsemeister 2007, 85) und sie deshalb auch gefordert sind, die Leistungsfunktion der Schule zu erfüllen (vgl. Fend 1980, 19, Brüsemeister 2007, 85). Darüber hinaus gilt es gemäß § 51 des Schulunterrichtsgesetzes, anfallende administrative Aufgaben und Funktionen zu übernehmen, an Lehrerkonferenzen teilzunehmen und Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen (vgl. BMB 2016a, 1). Lehrkräfte der Grundschule haben als Landeslehrpersonen ihren Kolleginnen und Kollegen sowie ihren Vorgesetzten mit Achtung zu begegnen und zu einem Gelingen der dienstlichen Zusammenarbeit beizutragen, so §29a des Landeslehrer-Dienstrechtsgesetzes zu den Pflichten des Landeslehrers (vgl. Bundeskanzleramt 2016c, 1).

Im Lehrplan der Grundschule wird darauf hingewiesen, dass eine günstige Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit sowie das Lernen in hohem Maß von der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängen. Es ist zum einen die Vorbildwirkung der Lehrkraft, die hierbei eine große Rolle spielt, zum anderen sind es aber auch Rahmenbedingungen wie Lernklima und Unterrichtsrahmen, die diese Entwicklung ermöglichen und von den pädagogischen Fachkräften zu schaffen sind. Nur in einem Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung, der Offenheit und in einem wertschätzenden Umgang miteinander kann Lernen begünstigt werden. Das Arrangieren von kooperativen Arbeitsformen im Unterricht, der Abbau von zu starker Lenkung, die Einschränkung von Konkurrenzsituationen tun ihr Übriges. Auftretende Schwächen oder Bedürfnisse einzelner Kinder sind mit Einfühlungsvermögen und Verständnis zu akzeptieren und an ihrer Behebung mitzuarbeiten (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Pädagogische Fachkräfte der Grundschule haben sich als Lernende zu verstehen und nicht ausschließlich als Wissensvermittler oder Belehrende (vgl. Wolf 2009, 15ff). Das Schulorganisationsgesetz impliziert dazu eine etwas andere Vorstellung von der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im Bildungsprozess, wenn es in §2 die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Können als Ziel vorgibt (vgl. BMB 2016b, 1).

Im Lehrplan der Grundschule wird die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen noch weiter konkretisiert. Sie sollen sich als Partner in zwischenmenschlichen Beziehungen verstehen, Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Vorbild durch ihr Verhalten in Konfliktsituationen (vgl. Wolf 2009, 15ff).

Im Zusammenhang mit der Feststellung der Schulfähigkeit der Kinder kann Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule von der Schulleitung eine beratende Funktion zugeschrieben werden (vgl. BMUKK 2013c, 3ff). Eine Funktion, die auch Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in diesem Zusammenhang innehaben (vgl. Faust 2013a, 20). Der Letztentscheid darüber obliegt allerdings der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter gemeinsam mit den Eltern und Obsorgeberechtigten, so § 6 des Schulpflichtgesetzes (vgl. Bundeskanzleramt 2016b, 1). An der Einschulungsentscheidung selber sind meist beide Bildungsinstitutionen beteiligt,

der Kindergarten jedoch vorwiegend als die Eltern und Obsorgeberechtigten beratende und die Schule in Abstimmung mit den Eltern und Obsorgeberechtigten als entscheidende Instanz (vgl. BMUKK 2013c, 3ff).

Im Hinblick auf den Schuleintritt wird im Lehrplan darauf verwiesen, dass dieser von den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule für alle Beteiligten harmonisch zu gestalten ist, weil in dieser Phase wichtige Orientierungen in Bezug auf das Leben und Lernen beim einzelnen Kind gelegt werden, was die besondere Bedeutung der Schuleingangsphase unterstreicht. Es wird zum gegenseitigen Kennenlernen explizit auf die Umsetzung von Projekten wie Schnuppertage im Kindergarten, Tage der offenen Tür, Feste etc. verwiesen (Wolf 2009, 26f). Die Förderung der Vorläuferfertigkeiten wird in den Fächern Deutsch und Mathematik der Grundstufe I, im Rahmen der Vorbereitung auf Lesen und Schreiben, mathematischer Frühförderung bzw. im Zusammenhang mit mathematischen Grunderfahrungen in der Vorschule im Lehrplan angesprochen (vgl. Wolf 2009, 112ff).

Niesel (2004) weist mit Blick auf eine optimale Begleitung und Übergangsgestaltung darauf hin, dass die gemeinsame Auffassung von Schulfähigkeit aller am Übergang beteiligten Personen ein wesentliches Faktum darstellt (vgl. Niesel 2004, 96f). Daraus ergibt sich für Kammermeyer (2001) auch die Notwendigkeit, eine Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule zu bauen, um diese gemeinsame Auffassung aushandeln zu können (vgl. Kammermeyer 2001, 96ff).

Hinsichtlich der Resilienzförderung sind es neben den personalen Ressourcen des Kindes vor allem die sozialen Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die eine ganz wesentliche Bedeutung haben und über pädagogische Fachkräfte transportiert werden. Es sind dies klare und transparente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima dem Kind gegenüber, ein hoher, jedoch angemessener Leistungsstandard, positive Verstärkung bei Anstrengungsbereitschaft der Kinder, positive Freundschaftsbeziehungen unter den Kindern, die Förderung der Basiskompetenzen und auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und Obsorgeberechtigten sowie mit anderen sozialen Institutionen. Neben gezielten Übungen und dem Einsatz von

Präventionsprogrammen sind es vor allem die Haltungen und die Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte, die wesentlich sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 49f). Hier scheint es den Autorinnen und Autoren des Schlussberichts zur wissenschaftlichen Flankierung des Verbundprojekts „TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“ zufolge noch nicht gelungen zu sein, in der Praxis die Kluft zwischen Einstellungen und Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen zu schließen. Beide Berufsgruppen zeigen im Verlauf des angesprochenen Projekts zwar ähnliche Vorstellungen von Bildung und Transition, liegen aber im konkreten Handeln noch deutlich auseinander. Mit mehr gemeinsamen Aktivitäten von Kindergarten und Grundschule, mehr Hospitationen, gegenseitigen Coachings könnte dem möglicherweise entgegengewirkt werden und letztlich auch eine Annäherung des Habitus stattfinden (vgl. Fried et al. 2012, 355).

Durch das Bereitstellen institutioneller Ressourcen und das Wissen über den Entwicklungsstand eines Kindes können aufmerksame und ermutigende Pädagoginnen und Pädagogen den Übergangsprozess der Kinder moderieren und positiv unterstützen. Wichtig ist jedoch auch die Erkenntnis, dass sich eine Resilienz- und ressourcenförderliche Pädagogik nicht in punktuellen Aktivitäten erschöpfen kann. Resilienzförderung lässt sich somit nicht alleine in Projekten umsetzen, sondern muss vielmehr einen fixen Platz in Leitbildern von Kindergärten und Schulen einnehmen und von der Persönlichkeit und Professionalität der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen getragen werden. Resilienzförderung orientiert sich an den Stärken, ohne Risiken zu verleugnen, soll Kindern, Eltern und Sorgeberechtigten Mut machen, der Welt auf individuelle Art und Weise zu begegnen und an die eigenen Stärken zu glauben (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer 2012, 54f). Dies impliziert eine positive und ressourcenorientierte pädagogische Haltung, ein neues, normatives Konzept, das einen Paradigmen- und Habituswechsel voraussetzt und letztendlich zu einer Verbesserung der Bildungs- und Lebensbedingungen sowie zu einem positiven Bild von Kind und Kindheit führen soll (vgl. Rabe-Kleberg 2010, 47f).

In besonderem Maße gilt es aktuell auch eine zielgruppenorientierte Gestaltung und Begleitung des Übergangs anzudenken. Dies bedarf pädagogischer Fachkräfte, die einerseits professionelle Erfahrung in der Begleitung und Unterstützung von Transitionen haben, auf der anderen Seite aber auch über interkulturelle Kompetenzen verfügen, Kenntnisse über Erst- und Zweitspracherwerb bzw. sprachliche und kulturelle Programme mitbringen (vgl. Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011, 252f).

Die Bedeutung der ersten Lehrerin bzw. des ersten Lehrers als Gatekeeper für eine erfolgreiche Schullaufbahn gilt als empirisch gesicherter Befund, der im Rahmen der von Graßhoff et al. (2013) durchgeführten Elternbefragung seine Bestätigung findet (vgl. Graßhoff et al. 2013, 341). Personalkontinuität und die frühe Kontaktaufnahme der ersten Klassenlehrkraft mit den Kindern, Eltern und Obsorgeberechtigten erweisen sich als Vorteil. Steht die Lehrkraft vor Schulbeginn noch nicht fest bzw. wird diese nicht bekanntgegeben, so kann dies große Unsicherheiten und Ängste der Schule gegenüber hervorrufen, das muss klar sein (vgl. Hanke, Backhaus & Bogatz 2013, 75, Graßhoff et al. 2013, 341).

Aktuelle Studien verweisen auf die hohe Bedeutung von Lehrkräften für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Lipowsky (2007) kann dazu nachweisen, dass sich etwa 30 Prozent der Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern mit Merkmalen der Lehrkraft, ihrem Wissen und Handeln erklären lassen. Variablen der Lehrkraft haben damit einen stärkeren Einfluss als Peers oder die soziale Herkunft (vgl. Lipowsky 2007, 39).

Viele pädagogische Fachkräfte arbeiten in ihrer Rolle als Beamte in Magistraten, dem Land oder der größten nationalen Organisation, dem Staat (vgl. Terhart 1992, 108). Ihr Rollenhandeln ist eingebettet in ein Mehrebenensystem. Es spielt sich auf der Makroebene der jeweiligen Organisation ab und stellt damit die unterste von drei Ebenen dar (vgl. Brüsemeister & Eubel 2003, 19, Brüsemeister 2007, 86). Pädagogische Fachkräfte sind für ihren Dienstgeber im Zusammenhang mit der Erfüllung von administrativen Anordnungen erreichbar. Auf der anderen Seite haben sie aber auch Verpflichtungen den Kindern und ihrer Profession gegenüber (vgl. Brüsemeister 2007, 87ff). Sie arbeiten in ihrer Rolle als Erzieherinnen und Erzieher und

Bildungsbeauftragte (vgl. Terhart 1992, 108). Dieser zweite Leistungsbaustein der inhaltlichen Aufgabenerfüllung ist nicht administrativ zu erzwingen. Er verleiht den Pädagoginnen und Pädagogen Macht, Freiheit und Eigenverantwortung (vgl. Brüsemeister 2007, 87ff). Groeben (2003) ist der Ansicht, dass eine autonome Schule Menschen braucht, die autonom arbeiten und Autonomie leben. An den damit verbundenen Werten Selbstständigkeit und Verantwortung hat sich nicht nur ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit zu orientieren, sondern auch ihre eigene Arbeit und Weiterentwicklung, denn Bildungseinrichtungen sollen ein Vorbild dessen sein, wozu sie erziehen (vgl. Groeben 2003, 168). Die Einordnung in Großorganisationen steht allerdings im Widerspruch zum Postulat der Autonomie, welches von der inneren Logik der Profession bzw. vom Berufsethos gefordert wird. Rollenkonflikte sind die Folge. Sie stellen ein Merkmal des Berufs der Pädagoginnen und Pädagogen dar (vgl. Feldmann 2006, 71, Terhart 1992, 109).

Auch die gegenwärtig ablaufende Modernisierung von Bildungseinrichtungen bringt Veränderungen im Rollenhandeln von Pädagoginnen und Pädagogen mit sich (vgl. Brüsemeister & Eubel 2003, 19), denn „aus verstärkter Autonomie ergibt sich eine verstärkte Rechenschaftspflicht dem Staat gegenüber“ (Groeben 2003, 168).

11. Aufbau und Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Obsorgeberechtigten

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte tragen auch Verantwortung hinsichtlich der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Eine an Kindern, Eltern und Obsorgeberechtigten orientierte Übergangsgestaltung bildet die Grundlage für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 564ff).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft impliziert eine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe und in gegenseitiger Anerkennung. Es ist in dieser Hinsicht Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, Vertrauen zu den Eltern und Obsorgeberechtigten aufzubauen und Formen der Zusammenarbeit zu finden (vgl. Hiebl & Niesel 2012, 257, Pfaller-Rott 2010, 83, Roth 2014, 11, Sacher 2007, 84, Gartinger & Janssen 2014a, 662), denn lerntheoretisch betrachtet sind Kinder darauf angewiesen, dass es den pädagogischen Fachkräften von Kindergarten und Grundschule gelingt, zumindest eine respektvolle Zusammenarbeit mit Eltern und Obsorgeberechtigten zu praktizieren. Kinder haben ein gutes Gespür für Beziehungen von Erwachsenen. Negative Gefühle in diesem Zusammenhang beeinträchtigen das Lernen und die Lernbereitschaft (vgl. Roth 2014, 211f). Pädagoginnen und Pädagogen dürfen mit einem Vertrauensvorschuss der Eltern rechnen, sollten aber nicht grundsätzlich davon ausgehen und daher durch eine zugewandte Haltung helfen, das Vertrauen zu gewinnen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 662).

Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule haben gemäß Lehrplan die Aufgabe, Eltern und Obsorgeberechtigte über Inhalte und Gestaltung des Unterrichts sowie den individuellen Leistungsstand des Kindes zu informieren. Besonders in der Vorschule gilt es Eltern über Maßnahmen zur bestmöglichen Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu beraten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und Obsorgeberechtigten gilt laut Lehrplan der Grundschule als besonders wichtig und kann durch Mitwirkung an der Gestaltung schulischer Aktivitäten gefördert werden. Um eine optimale, individuelle Förderung der Kinder planen zu können, wird die

Kontaktnahme mit dem Kindergarten oder anderen Einrichtungen als unumgänglich erachtet (vgl. Wolf 2009, 25f).

Für den professionellen Umgang mit Eltern und Obsorgeberechtigten gilt es eine Reihe von Kompetenzen mitzubringen (vgl. Brandau & Pretis 2008, 63ff, Gartinger & Janssen 2014a, 572). Über eine pädagogische Fachkompetenz im Zusammenhang mit Elternarbeit zu verfügen, bedeutet, Kenntnisse über Rechte, Pflichten, fachliche Inhalte und didaktische Möglichkeiten der Umsetzung, im Bereich der Pädagogik, Psychologie und Neurowissenschaften nachweisen zu können.

Zu den Methodenkompetenzen einer pädagogischen Fachkraft gehören beispielsweise Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern, Mediation von Konflikten, Moderation, Motivation etc.

Soziale und personale Kompetenzen, die Pädagoginnen und Pädagogen für eine gewinnbringende Elternarbeit idealerweise mitbringen, sind Teamfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Verlässlichkeit, eine dialogische Grundhaltung, Reflexionsfähigkeit, emotionale Kompetenz, Konfliktfähigkeit, Empathie, eine positive Einstellung zur Berufsrolle (vgl. Brandau & Pretis 2008, 63ff) und eine Offenheit für neue Entwicklungen (vgl. Brandau & Pretis 2008, 63ff, Meyer, Feindt & Fichten 2007, 68). Bei jenen, die für andere Verantwortung tragen, sollte die Fähigkeit, Beziehungen zu gestalten, zur Meisterschaft entwickelt sein (vgl. Bauer 2008, 198). Auch Balluseck (2009) sieht Beziehungsfähigkeit als die wichtigste Kompetenz von pädagogischen Fachkräften an (vgl. Balluseck 2009, 2).

Die genannten Kompetenzen zeigen sich in der konkreten Dialogführung mit den Eltern. Brandau & Pretis (2008) sprechen in diesem Zusammenhang auch von beobachtbarer Performanz, die in hohem Maße situations- und kontextabhängig ist (vgl. Brandau & Pretis 2008, 63ff). Sacher (2007) ortet dahingehend noch bei vielen Lehrkräften erheblichen Aus- und Fortbildungsbedarf (vgl. Sacher 2007, 85).

Eine dialogische Grundhaltung einzunehmen bedeutet, respektvoll, mit wirklichem Interesse und einer Offenheit mit den Eltern und Obsorgeberechtigten zu kommunizieren. Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen ist als die einer Lernenden bzw. eines Lernenden zu betrachten. Jede Sichtweise ist wichtig und soll vom Ge-

genüber verstanden werden (vgl. Brandau & Pretis 2008, 68). Dazu braucht es Pädagoginnen und Pädagogen, die aktiv auf Eltern zugehen, auch wenn diese vorerst nicht zu kooperieren scheinen (vgl. Brandau & Pretis 2009, 49).

Gleichzeitig bedarf es aber auch eines entsprechenden Engagements, damit wirklich alle Mütter und Väter erreicht werden. Dieses ist bei Eltern mit Migrationshintergrund oftmals in besonderem Ausmaß erforderlich, da sie – wie auch Eltern mit sozial benachteiligtem Hintergrund – eher Gefahr laufen, ignoriert zu werden. Eine interkulturelle Kompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen ist hierfür dienlich, denn diese hilft, das Verhalten von Eltern und Obsorgeberechtigten mit Migrationshintergrund aus einem fremdkulturellen Blickwinkel betrachten und ein besseres Verständnis aufbringen zu können (vgl. Sacher 2007, 85).

Professionelle Pädagoginnen und Pädagogen und niedrige Zugangsschwellen, was die Möglichkeit zum Gespräch betrifft, bilden Brandau & Pretis (2009) zufolge notwendige Bedingungen, um auch bei schwierigen Voraussetzungen Erfolge zu erzielen (vgl. Brandau & Pretis 2009, 49).

Auch Brandau & Pretis (2009) sprechen sich dafür aus, dass es im Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenzen benötigt. Dazu gehören einerseits Kenntnisse über rechtliche Grundlagen, Wissen über Weltbilder, Familienstrukturen, Geschlechterrollen etc. (vgl. Brandau & Pretis 2009, 168). Dazu zeigt eine Erhebung aus dem Jahr 2010 in einem österreichischen Bundesland, der Steiermark, dass sich 17 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens nicht kompetent genug im Umgang mit Eltern und Obsorgeberechtigten mit mangelnden Deutschkenntnissen fühlen (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 25).

Darüber hinaus können Pädagoginnen und Pädagogen davon ausgehen, dass viele dieser Eltern und Obsorgeberechtigten kaum Vorstellungen über unser Bildungssystem haben. Gezielte Aufklärungsarbeit, auch was die Ziele, Aufgaben und Strukturen betrifft, scheint daher unumgänglich (vgl. Brandau & Pretis 2009, 169).

Für Brandau & Pretis (2009) stellt die Sensibilisierung von Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die Arbeit mit Eltern und Obsorgeberechtigten im Lebenszusammenhang sozialer Benachteiligung (Armut, Bildungsferne) eine ebenso wichtige Angelegenheit dar (vgl. Brandau & Pretis 2009, 172ff). Von Armut bedrohte Familien senken die Erwartungen an die Bildungsprozesse ihrer Kinder. Sie verstärken damit Selektionsprozesse von Pädagoginnen und Pädagogen sowie von Bildungseinrichtungen. Diese Tendenz wird durch einen niedrigen Bildungsgrad von ihnen noch einmal verstärkt, so Rabe-Kleberg (2010). Eltern und Obsorgeberechtigte mit niedrigem Einkommen können ihren Kindern zudem nur schwer zusätzliche Bildungsanregungen und –erfahrungen bieten (vgl. Rabe-Kleberg 2010, 51).

Es gilt daher, als pädagogische Fachkraft auch abweichende Wertesysteme zu tolerieren, vorhandene Kompetenzen in der Familie zu respektieren, das eigene Tun transparent zu gestalten und Resilienzprozesse zu fördern. Der Schutz des Kindes soll vorrangig im Auge behalten werden. Verhaltensweisen, die dem zwischenmenschlichen Zusammenleben abträglich erscheinen, müssen diesbezüglich klar angesprochen werden. Brandau & Pretis (2009) weisen darauf hin, dass Familien im Lebenszusammenhang sozialer Benachteiligung durch heimzentrierte Interventionen eher zu erreichen sind, als durch schulzentrierte. Gleichzeitig ist es wichtig, als Pädagogin bzw. Pädagoge auch die Möglichkeiten und Grenzen in der Kooperation mit Eltern und Obsorgeberechtigten wahr- und anzunehmen (vgl. Brandau & Pretis 2009, 172ff).

Der Umgang mit Eltern und Obsorgeberechtigten mit Migrationshintergrund und jenen aus sozial benachteiligten Bereichen stellen nur zwei Teilbereiche differenzierter Elternarbeit dar. Das Spektrum ist gegebenenmaßen viel breiter. Für alle Bereiche kann die oberste Prämisse gemäß Brandau & Pretis (2009) aber nur sein, weder Eltern und Obsorgeberechtigte, noch Kinder, zurückzulassen und eine inklusive Pädagogik an den Erfordernissen, Eigenheiten und Bedürfnissen der Kinder sowie Eltern und Obsorgeberechtigten zu leben (vgl. Brandau & Pretis 2009, 201). „Eine Kultur der Anerkennung von Heterogenität setzt auf eine systemisch orientierte ressourcen- und kompetenzorientierte Arbeit mit Eltern und Obsorgeberechtigten, die sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebenslagen mit dem Ziel der

Teilhabe aller Betroffenen eingeht. Dies erfordert ein aktives Zugehen auf familiäre Lebenswelten“ (Brandau & Pretis 2009, 201).

Kramer & Helsper (2003) beobachten dazu allerdings, dass das Verhältnis von Familie und Schule häufig durch Spannungen, gegenseitige Anspruchshaltungen, Anforderungen oder Grenzziehungen belastet ist (vgl. Kramer & Helsper 2003, 335). Gartinger & Janssen (2014a) meinen dazu: „Immer, wenn Menschen interagieren, kann es zu Konflikten kommen“ (Gartinger & Janssen 2014a, 744). Sie sind zudem der Ansicht, dass zu Beziehungen und zur Kommunikation in Beziehungen Konflikte in irgendeiner Form dazugehören. Oftmals sind es unausgesprochene gegenseitige und implizite Erwartungen, die den Nährboden dafür bilden. Beide Seiten gehen davon aus, dass die Erwartungen auf der anderen Seite bekannt sind. Wichtig ist es daher, Erwartungen aller Beteiligten im Vorfeld anzusprechen. Treten dennoch Konflikte auf, so ist es die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, diese zu erkennen und eine Lösung herbeizuführen. Die Einbeziehung einer dritten Person zur Unterstützung, so Gartinger & Janssen (2014a), kann dabei als Zeichen von Professionalität einer pädagogischen Fachkraft gewertet werden (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 570ff).

Brandau & Pretis (2010) empfehlen deshalb für den Beginn der Zusammenarbeit, der durch eine Zeit des Erkundens gekennzeichnet ist, viel Information und Gelegenheiten für gemeinsame Gespräche zu bieten (vgl. Brandau & Pretis 2010, 25). „Die Methode der ersten gemeinsamen Phase der Zusammenarbeit wird eine Mischung sein aus Information und Beziehungsarbeit“ (Brandau & Pretis 2010, 26). Die Formen der Elternarbeit reichen im Idealfall von längeren Einzelgesprächen, Tür- und Angel-Gesprächen, Elternzeitung, Elternveranstaltungen auf Gruppenebene bis hin zur Elternarbeit in Projekten, um hier nur einzelne Beispiele herauszugreifen (vgl. Brandau & Pretis 2010, 28).

Dies alles beinhaltet einen Paradigmenwechsel weg vom traditionellen Konzept der Elternarbeit hin zu einem inklusiven Konzept der gemeinsamen Arbeit mit Eltern und Sorgeberechtigten (vgl. Brandau & Pretis 2010, 240, Stamm 2013, 278). Brandau & Pretis (2010) zufolge sollen Eltern und Sorgeberechtigte nicht nur eingeladene

Gäste in der Institution sein, sondern selbstverständliche, willkommene Partnerinnen und Partner, die in verschiedene Aktivitäten mit einbezogen werden. Sie sollen nicht nur im Anlassfall in die Bildungseinrichtung geholt werden, sondern regelmäßig, auch ohne konkreten Anlass. Kooperation soll demnach nicht nur eine reaktive Angelegenheit darstellen, sondern proaktive Konzepte zur Prävention im Blick haben (vgl. Brandau & Pretis 2010, 25). Gartinger & Janssen (2014a) empfehlen daher, Eltern und Sorgeberechtigte immer wieder als Expertinnen und Experten für ihr Kind anzufragen, ihnen Zeit für das Los- und Zulassen zu geben, Verständnis für ihre Ängste und Sorgen aufzubringen, diese aufzugreifen und als berechtigt darzustellen, Elternkontakte untereinander zu forcieren, Eltern und Sorgeberechtigte in die Räume der Einrichtung zu lassen, um Sicherheit zu gewinnen und ein Wohlfühlen in der Einrichtung zu erreichen, die Eingewöhnungszeit von Eltern und Sorgeberechtigten als solche zu akzeptieren und ihnen Zeit dafür einzuräumen, eine resilienzförderliche Grundhaltung einzunehmen und in diesem Zusammenhang Programme ins Auge zu fassen und die Möglichkeiten der Alltagsförderung mit Eltern und Sorgeberechtigten zu thematisieren. Auch Beobachtung und Dokumentation der individuellen Prozesse stellen eine Aufgabe von pädagogischen Fachkräften dar, um Grundlagen für einen Dialog mit Eltern und Sorgeberechtigten anzulegen (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 662).

Die Bildungseinrichtung mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen soll sich idealerweise als lernende Organisation verstehen, die den Fokus auf die Lernprozesse und nicht auf Leistungsergebnisse legt (vgl. Brandau & Pretis 2010, 240), denn „die Zusammenarbeit mit den Eltern fördert das Sozialleben der pädagogischen Institution ebenso wie die Lernkultur“ (Brandau & Pretis 2010, 25).

Nicht nur für das Kind, auch für die Eltern und Sorgeberechtigten sind die Pädagogin bzw. der Pädagoge eine zentrale Figur, an die sie Verantwortung und Kontrolle übertragen und zu der sie Vertrauen aufbauen müssen (vgl. Griebel 2013, 108). So zeigte sich im Rahmen der BiKS-Studie, dass Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens für Eltern und Sorgeberechtigte die wichtigsten Gesprächspartner hinsichtlich der Einschulung ihres Kindes darstellen. Sie werden als

wichtigste Informationsquelle wahrgenommen und als kompetente Beraterinnen und Berater gesehen (vgl. Faust et al. 2013, 431).

Eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Sorgeberechtigten stellt die Voraussetzung für eine professionelle Arbeit der pädagogischen Fachkräfte dar und ist so Bestandteil professionellen Handelns (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 565). Bonfenbrenner (1990) und Roth (2014) raten, eine systemische Sichtweise zu entwickeln, denn pädagogische Fachkräfte haben es nicht nur mit dem Kind, sondern mit dem gesamten System dahinter zu tun, und dieses stellt sich umso bedeutsamer dar, je jünger ein Kind ist (vgl. Bonfenbrenner 1990, 78ff, Roth 2014, 211f).

12. Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung

Die Forderung nach Kooperation in der Pädagogik ist keine neue. Es ist lediglich eine neue Dimension, eine Institutionen übergreifende, die diese Forderung neu aufleben lässt (vgl. König 1991, 7ff).

In der Schuleffektivitätsforschung ist es vor allem die innerschulische Kooperation von Lehrkräften, die im Zusammenhang mit effektiven Schulen und hoher Schulqualität immer wieder Erwähnung findet.

Halbheer et al. (2008) sind in ihrer explorativen Fallanalyse hinsichtlich Kooperation zwischen Lehrpersonen an Züricher Gymnasien zum Schluss gekommen, dass an Schulen, in denen in verschiedenen Bereichen nachhaltig und organisiert kooperiert wird, eine höhere Schulqualität erreicht werden kann. Sie weisen allerdings auch kritisch darauf hin, dass die derzeitige Datenlage für ein allgemeines Fazit noch nicht breit genug abgesichert ist und diese Aussage allenfalls explorativen Charakter besitzen kann (vgl. Halbheer et al. 2008, 33).

Dennoch kann man darauf hinweisen, dass Kooperation auch in verschiedenen theoretischen Modellen als Merkmal effektiver Schulen bzw. als Dimension professioneller Kompetenz von Lehrpersonen ausgewiesen wird (vgl. Bonsen 2005, 193ff, Ditton 2000, 87, Oser & Oelkers 2001, 248, Rothland 2007, 90).

So zeigt Fend (1987) in einer Gegenüberstellung von „guten“ und „schlechten“ Schulen auf, dass sich die zwischenmenschliche Beziehungsqualität als trennscharf erweist. Er kommt in Sekundäranalysen zum Ergebnis, dass viel kooperierende Lehrerinnen und Lehrer von weniger Alltagsproblemen berichten, einen größeren pädagogischen Konsens und Zusammenhalt im Kollegium erleben, der Schulleitung besseres Managementverhalten zuweisen und die arbeitsorganisatorischen Aufgaben als weniger belastend ansehen. Weiters stellte er fest, dass enge Kooperation ein besonderes Vertrauensverhältnis voraussetzt, um zwischenmenschliche und sachliche Verständigung möglich zu machen. Der Schulleitung kommt dabei eine tragende Rolle zu.

Lehrerkooperation erweist sich als eine relevante Größe innerschulischer Gestaltung, Gelenkfunktion für Schulqualität und Schulerneuerung (vgl. Fend 1987, zitiert nach Steffens & Bargel 1993, 105).

Schümer (1992) kann in Sachen Kooperation im schulischen Bereich einen geschlechtsspezifischen Unterschied festmachen. Er stellt fest, dass weibliche Lehrkräfte aller Schularten intensiver zusammenarbeiten als ihre männlichen Kollegen. Gleichzeitig spielen seinen Ergebnissen zufolge auch das Dienstalter eine wesentliche Rolle. So sinkt die Kooperationsbereitschaft nach seinen Erkenntnissen mit zunehmendem Alter (vgl. Schümer 1992, 655ff). Auch Schmich & Schreiner (2010) können für die Sekundarstufe I diesen Geschlechtsunterschied in der Kooperation feststellen. Auch ihren Erkenntnissen zufolge zeigen sich weibliche Lehrkräfte kooperationsfreudiger als männliche (vgl. Schmich & Schreiner 2010, 7).

Im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule steht allerdings die interpersonelle Kooperation, jene von Bildungseinrichtungen untereinander, im Fokus, wenn dieser nach dem Transitionsansatz ausgerichtet sein soll.

Für Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens ist die Kooperation mit jenen der Grundschule im Oberösterreichischen Kinderbetreuungsgesetz geregelt (vgl. Land Oberösterreich 2007,1). Kooperationsbeziehungen zu anderen Bildungseinrichtungen sind darüber hinaus für den Kindergarten als Prinzipien für Bildungsprozesse im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen verankert (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer 2009, 4).

Für die österreichische Grundschule steht unter §65a des Schulunterrichtsgesetzes zu Schulkooperationen: „Zum Zweck der Befähigung für das Berufsleben und zur Erleichterung von Übertritten sowie insgesamt zum Zweck der besseren Umsetzung der in §2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Aufgaben der österreichischen Schule können im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen sowie sonstiger schulautonomer Maßnahmen Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen eingegangen werden“ (BMB 2016a, 1). Im Lehrplan der Grundschule wird darauf verwiesen, dass die Kontaktnahme und Kooperation mit dem Kindergarten für die individuelle Förderung der Kinder vorteilhaft sei

(vgl. Wolf 2009, 26). Diese Aussage hat den Charakter einer Empfehlung. Eine gesetzliche Verpflichtung ist für die Grundschule nicht gegeben.

Steffens (1991) und Rothland (2007) merken an, dass darüber hinaus auch die strukturellen Bedingungen in der Organisation Schule nicht gerade dazu beitragen, Kooperation in der Praxis anzuregen oder zu begünstigen, denn feste Zeiten sind kaum eingeplant. Schule ist so konstruiert, dass sie ohne engere Kommunikation und Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern sowie mit anderen Bildungseinrichtungen bestehen kann (vgl. Steffens 1991, 32, Rothland 2007, 91). Lehrkräfte genießen ein hohes Maß an Autonomie und können unabhängig arbeiten, so Fussangel & Gräsel (2012). Kooperation sei per se nicht vorgesehen oder institutionalisiert und muss dadurch bewusst gestaltet werden (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 33).

Kooperation stellt, betrachtet man die fehlende Verbindlichkeit für die Grundschule, einen mehr oder weniger freiwilligen Akt dar und beschränkt sich von der Form her meist auf eine solche, die noch am ehesten mit den gegebenen Bedingungen vereinbar ist (vgl. Steffens 1991, 32, Rothland 2007, 91), die Autonomie nicht einschränkt und die zeitlichen Ressourcen nur gering belastet (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 31). Ob Arbeitszusammenhänge zustandekommen, hängt in der Regel vom Interesse, Engagement und Geschick der oder des Einzelnen ab (vgl. Bäck & Fajtak 2012, 761, Hagedorn et al. 1994, 63).

Auch rollenspezifische Beziehungsmuster zwischen den unterschiedlich sozialisierten Professionen von Kindergarten und Grundschule spielen eine Rolle (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 19). „Weisungsbefugnisse, Beurteilungszuständigkeiten und weitere mehr oder weniger Macht bezogene Aspekte färben die unterschiedlichen Beziehungsmuster“ (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 19), die reziprok, symmetrisch oder asymmetrisch verlaufen können (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 19).

Eine ideale Form der Kooperation von Kindergarten und Grundschule im Sinne einer pädagogisch erfolgreichen Übergangsgestaltung ist dann gegeben, wenn gemeinsam und von beiden Seiten darauf geachtet wird, dass auf dem Wissen und Können der künftigen Schulkinder aufgebaut wird und Informationen über das Kind zwischen den Einrichtungen weitergegeben werden. Denn Kontinuität erfordert,

dass die Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen über den Entwicklungsstand und das Erfahrungsspektrum eines Kindes Bescheid wissen. Nur dann sind Institutionen in der Lage, ideale Bedingungen für das einzelne Kind zu schaffen (vgl. Fthenakis 2004, 132ff).

Hollerer (2001) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass es hierzu unterschiedliche Meinungen der Eltern und Sorgeberechtigten gibt, die es zu berücksichtigen gilt. Manche sehen den Schuleintritt als Neubeginn, der möglichst neutral und unbelastet verlaufen soll. Andererseits gibt es aber Eltern und Sorgeberechtigte von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, die Betreuungskontinuität erreichen wollen. Sie werden daran interessiert sein, alle Daten und Unterlagen zur Verfügung zu stellen.

Der Gesetzgeber hat in Österreich für alle vorgesorgt und die Entscheidung darüber den gesetzlichen Vertretern der Kinder, den Eltern und Sorgeberechtigten, übertragen (vgl. Hollerer 2001, 163f). Diese Zustimmung braucht es ebenso für den im Herbst 2016 in Oberösterreich in die Pilotphase gehenden Bildungskompass, der die Kompetenzen der Kinder am Übergang aufzeigen soll, und somit als Grundlage für den Einstieg in die Schule dienen soll. Man verspricht sich von diesem Bildungskompass eine Erleichterung des Übergangs und einen Vorstoß in Richtung Gesetzesänderung zur Datenweitergabe zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. Land Oberösterreich 2016a, 1).

13. Basisausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für den Kindergarten in Österreich

Pädagoginnen und Pädagogen für den Kindergarten werden aktuell an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (vormals Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) ausgebildet. Eine Änderung der Bezeichnung dieser Bildungsanstalten erfolgte in den vergangenen Monaten (vgl. BMB 2016, 1). In Oberösterreich gibt es dazu fünf Ausbildungsstandorte. Die Ausbildungsmöglichkeiten reichen vom Besuch eines Lehrgangs oder Kollegs im Ausmaß von vier Semestern bis hin zum Besuch der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik im Ausmaß von fünf Jahren. Die Ausbildung schließt mit der Reifeprüfung ab. Für den Lehrgang bzw. das Kolleg bilden Reifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung die Voraussetzung für den Besuch (vgl. BMUKK 2011, 1).

Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik haben die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zur Universitätsreife zu führen, elementarpädagogisches Berufswissen zu vermitteln, Berufskönnen anzubahnen sowie die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen erforderliche Berufsgesinnung anzubahnen. Dazu sollen im Rahmen der Ausbildung allgemeine, berufsspezifische, soziale und personale Kompetenzen aufgebaut werden (BMB 2016, 1).

Nicht nur die Bezeichnung der Bildungsanstalt wurde in den vergangenen Monaten geändert, auch das Ausbildungscurriculum (Lehrplan) wurde aktualisiert und ist mit 1. September 2016 in Kraft getreten (vgl. BMB 2016d, 1). Die Notwendigkeit einer Aktualisierung wurde in den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe zur PädagogInnenbildung Neu im Jahr 2011 bereits aufgezeigt (vgl. BMUKK 2011, 27).

Lange Zeit bestand für den Elementarbereich in Österreich die Hoffnung, dass durch die Empfehlungen der Expertinnen und Experten der PädagogInnenbildung Neu auch das Ausbildungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens auf tertiäres bzw. postsekundäres Niveau angehoben wird. Denn Österreich

ist unter den Schlusslichtern im europäischen Vergleich, was das Ausbildungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen für den elementarpädagogischen Bereich betrifft, ja sogar das einzige Land in Europa, in dem die Ausbildung nicht auf tertiärer Ebene stattfindet. Die aktuelle Ausbildungssituation steht damit im Kontrast zum Wissen über die Bedeutung der frühen Bildung (vgl. BMUKK 2010, 24, Elschenbroich 2001, 16ff, Koch 2013b, 174, OECD 2006, 45). Sie bereitet laut OECD Länderbericht aus dem Jahr 2006 nur unzureichend auf die künftigen Anforderungen an die Berufsgruppe vor. Die sozialen Anforderungen werden in einer urbanen Gesellschaft wie der österreichischen komplexer und anspruchsvoller (vgl. OECD 2006, 45). Die Qualität der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte steht darüber hinaus in positiver Beziehung zur Gesamtqualität der jeweiligen Einrichtung, so Fthenakis (vgl. Fthenakis 2003, 86f).

Für die pädagogischen Fachkräfte bringt das im Vergleich mit anderen europäischen Ländern niedrigere Ausbildungsniveau zusätzlich Einschränkungen in ihrer beruflichen Mobilität mit sich (vgl. OECD 2006, 45).

Die Hoffnungen auf eine Anhebung des Ausbildungsniveaus haben sich mit 12. Juni 2013 vorläufig zerschlagen. Das ist jener Tag, an dem die Gesetzesentwürfe zur PädagogInnenbildung Neu beschlossen wurden. Die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen bleibt mit diesem Beschluss weiterhin an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik verortet und das Alter der zu betreuenden Kinder wird auch weiterhin das Ausbildungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich bestimmen.

Eine freiwillige Höherqualifizierung durch ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule, im Rahmen von Universitätslehrgängen oder beispielsweise durch ein Bachelor- oder Masterstudium an einer Universität ist mit Anrechnungen möglich, dies jedoch nur für den Primar- oder Sekundarbereich und hat keine Auswirkungen auf Funktion und Besoldung (vgl. BMUKK & BM.W_F 2010, 49f). Die OECD kritisiert dieses System der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs im Länderbericht 2006 (vgl. OECD 2006, 48).

Aktuell ist dahingehend Aufbruchstimmung zu verspüren. Vieles ist in Planung. Veränderungen, wie beispielsweise die sehr kurzfristige Änderung der Bezeichnung der

Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, die Aktualisierung der Ausbildungscurricula für die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik zeigen dies neben anderen Entwicklungen und Angeboten im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung an Österreichs Pädagogischen Hochschulen und Universitäten an.

Bevor der Blick auf die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule geworfen wird, darf abschließend noch die Qualifizierung der großen Gruppe der Hilfskräfte für den Kindergarten angesprochen werden. Diese ist von den Erfordernissen her in Österreich ausgesprochen unterschiedlich. Es gibt Bundesländer, die keine besonderen Qualifikationsanforderungen stellen. In Oberösterreich sind 60 Stunden in Ausbildungskursen abzulegen, in der Steiermark muss eine Hilfskraft für den Kindergarten hingegen 300 Stunden samt einer dreimonatigen Praxis absolvieren (vgl. Baierl & Kaindl 2011, 74).

14. Basisausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für die Grundschule in Österreich

Die Basisausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule erfolgt in Österreich auf tertiärem Niveau an den 2006 gegründeten Pädagogischen Hochschulen und ist seit Beginn des Studienjahres 2015/16 im Rahmen der Pädagog/innenbildung Neu von drei auf vier Jahre angehoben. Voraussetzungen für den Zugang bilden Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung sowie die Eignung zum Studium. Das vierjährige Bachelorstudium für den Grundschulbereich, im Curriculum als Primarbereich bezeichnet, hat ein Ausmaß von 240 European Credits (EC). Darauf aufbauend kann ein Masterstudium im Ausmaß von 60 European Credits (EC) absolviert werden. Dieses ist berufsbegleitend angelegt und in Form einer einjährigen, durch Mentorinnen und Mentoren begleiteten Induktionsphase zu durchlaufen. Damit ist Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit dem Jahr 2015 in einer national verbindlichen Architektur neu geordnet und strukturiert.

Man erwartet sich von dieser Neustrukturierung eine Steigerung der Qualität. Die Anpassung an die Bologna-Struktur soll vor allem auch eine Erhöhung der Attraktivität des Lehrberufs mit sich bringen. Durch die enge Kooperation von Pädagogischen Hochschulen mit Universitäten will man die Durchlässigkeit im Hinblick auf Weiterqualifizierungsmaßnahmen verbessern. Eine gleichwertige Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer soll ebenso garantiert sein. Die neue Form der Ausbildung soll stärker an den Anforderungen des Lehrberufs ausgerichtet sein. Kompetenzorientierung bildet daher ein wichtiges Schlagwort. Neben allgemeinen und speziellen pädagogischen Kompetenzen gilt es fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, inklusive und interkulturelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen im Umgang mit internen und externen Partnern, Beratungskompetenzen sowie ein Professionalitätsverständnis aufzubauen (vgl. BMUKK 2013a, 2f).

Eine von Grund auf gemeinsame Basisausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs und der Grundschule gibt es aktuell in Österreich nicht.

15. Leitungskräfte im Transitionsprozess

Leitungskräfte sind die erste Akteursgruppe im Konstellationengefüge einer Bildungseinrichtung (vgl. Brüsemeister 2003, 293). Sie sind die steuernden Akteure (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 20). Ihre Rollen und Aufgaben sind durch einen normativ-rechtlichen Rahmen bestimmt (vgl. Wissinger 2003, 294) und erstrecken sich von einer guten Pädagogin bzw. einem guten Pädagogen hin zu einer Managerin bzw. einem Manager (vgl. Brüsemeister 2003, 294).

Für den Kindergarten sind die Aufgaben und Funktionsbeschreibungen der Leitungskräfte im normativ rechtlichen Rahmen des Oberösterreichischen Kinderbetreuungs-Dienstrechtsänderungsgesetzes 2014 geregelt. Diese reichen von pädagogischen Aufgaben wie der Zusammenarbeit mit Eltern, Rechtsträgern und externen Partnern wie der Schule, Öffentlichkeitsarbeit, Organisation und Steuerung der Qualitätsentwicklung und –sicherung, Teamentwicklung etc., bis hin zu administrativen Aufgaben wie Kanzleiführung, Gruppeneinteilung, Erstellung von Dienstplänen, Vertretung von pädagogischen Fachkräften, Evidenthaltung des Inventars, Sorge für Bildungsmittel etc. (vgl. Land Oberösterreich 2014c, 1, Land Oberösterreich 2016b, 1).

Für die Grundschule legt das Schulunterrichtsgesetz in § 56 die Rollen und Aufgaben für Leiterinnen und Leiter der Grundschule fest. Leitungskräfte sind demnach Vorgesetzte für alle an der Schule tätigen Lehrkräfte und sonstige Bedienstete. Die Aufgaben umfassen Schulleitung und Schulmanagement, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung sowie Außenbeziehungen und Öffnung der Schule. Neben der Leitung der Schule gilt es, auch die Verbindungen von Schule und Kindern sowie den Eltern und Obsorgeberechtigten zu pflegen (vgl. BMB 2016a, 1). Hinsichtlich Schulfähigkeit und Einschulung eines Kindes liegt gemäß § 6 des Schulpflichtgesetzes bei der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter gemeinsam mit den Eltern oder Obsorgeberechtigten der Letztentscheid (vgl. Bundeskanzleramt 2016b, 1).

Die Führungsfunktion in einem Kindergarten oder einer Grundschule stellt damit große Anforderungen an die soziale Kompetenz einer Person. Sie muss sowohl leistungs- wie auch sozialpädagogische Aspekte ihrer Führungsrolle unterscheiden und beiden Aspekten gerecht werden. Die Zahl der Rollen ist bei genauerer Betrachtung vielfältig und teilweise auch zwiespältig (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 689).

Leiterinnen und Leiter stellen darüber hinaus wichtige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dar, und es liegt vielfach in ihrer Verantwortung, ob sich Arbeitszusammenhänge mit anderen Bildungseinrichtungen entwickeln (vgl. Bauer 1997, 85). Der positive Zusammenhang von Aktivitäten der Leitungskraft und dem Kooperationsverhalten von Pädagoginnen und Pädagogen konnte beispielsweise im Rahmen von TALIS 2008 für die Sekundarstufe I bestätigt werden (Schmich & Schreiner 2010, 14). Dies scheint von umso größerer Bedeutung in einer Phase, in der die Rahmenbedingungen den Vorstellungen für einen gelungenen Übergang nicht durchgängig entsprechen. Leitungskräfte haben aus diesem Grund einen standort-spezifischen Rahmen zu schaffen, Kooperation regelmäßig zu thematisieren, Schritte zu setzen und die Zusammenarbeit auf Leitungsebene vorzuleben (vgl. Aurin 1991, 90, Atzesberger & Stolba 2014, 443). Die Art der Kommunikation zwischen Leitungskräften und Beteiligten zeigt sich dabei als eine bedeutende Schnittstelle (vgl. Boer 2012, 99). Leiterinnen und Leiter sind es auch, die die Kolleginnen und Kollegen durch die einzelnen Phasen der Zusammenarbeit führen müssen und dafür Sorge zu tragen haben, dass am Ende Erfolgserlebnisse für alle wahrscheinlich werden, damit eine Fortsetzung der Zusammenarbeit gewährleistet bleibt (vgl. Bauer 1997, 85). All das erfordert viel Kraft und Energie und den Blick auf das gemeinsame Ziel, den gelungenen Übergang für jedes einzelne Kind (vgl. Atzesberger & Stolba 2014, 443).

Wissinger (2003) zitiert in seinen Ausführungen zu Rolle und Aufgaben von Schulleitungen im Zusammenhang mit Schulqualität Mortimore (1993), der acht relativ stabile Faktoren herausgearbeitet hat, die effektive Schulen kennzeichnen. Einer

davon ist die starke, positive Schulleitung, ein zweiter, auch von wesentlicher Bedeutung für die vorliegende Arbeit, die Einbeziehung der Eltern und Sorgeberechtigten in das Schulleben (vgl. Wissinger 2003, 297).

16. Qualifizierung der Leitungskräfte für den Kindergarten

Die Ausbildung der Leiterinnen und Leiter für den Kindergarten ist österreichweit aktuell nicht einheitlich geregelt.

In Oberösterreich wird dazu von der Direktion Bildung und Gesellschaft des Landes Oberösterreich der Lehrgang „Kompetent führen – der Weg zur professionellen Führungskraft“ angeboten. Dieser Lehrgang ist in 12 Bausteinen angelegt, umfasst 160 Unterrichtseinheiten und erstreckt sich über zwei Ausbildungsjahre.

Legt man den Fokus auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, so stellt man fest, dass der Themenbereich in der Inhaltsbeschreibung nicht explizit ausgewiesen ist. Den Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind acht Unterrichtseinheiten gewidmet mit dem übergeordneten Ziel, nachhaltige Kommunikationsstrukturen aufzubauen (vgl. Land Oberösterreich 2013b, 25).

Als Anstellungserfordernisse für eine Kindergartenleiterin bzw. einen Kindergartenleiter gilt es laut §2 des Oberösterreichischen Kindergarten- und Horte Dienstgesetz, neben den fachlichen Anstellungserfordernissen, der erfolgreichen Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärten oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten auch eine zweijährige Berufspraxis nachzuweisen (vgl. Land Oberösterreich 2013a, 1).

17. Qualifizierung der Leitungskräfte für die Grundschule

Wie auch die Ausbildung der Leiterinnen und Leiter für den Kindergarten ist die Ausbildung der Leiterinnen und Leiter für die Grundschule in Österreich nicht einheitlich geregelt.

In Oberösterreich wird von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich der Lehrgang „Schulmanagement für SchulleiterInnen“ angeboten. Dieser dauert vier Semester, ist berufsbegleitend zu absolvieren und hat einen Umfang von 12 European Credits (EC), das sind 240 Einheiten.

Im Rahmen des Grundmoduls werden die Themen Führung und Kommunikation, Konfliktmanagement, Personalentwicklung und Unterrichtsbeobachtung bzw. Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) 1, Schulentwicklung und Schulqualität sowie das Schul- und Dienstrecht bearbeitet. Im Erweiterungsmodul liegen die Schwerpunkte bei der Teamentwicklung und Projektmanagement bzw. Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) 2 sowie der Absolvierung von Wahlfächern wie Administration, Schulverwaltung, Konferenztechnik, Moderation, Präsentation, Zeitmanagement, Selbstmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Gesprächstraining/Beratung, Systemtheorie und Schule, Netzwerkarbeit, Rhetorik, Coaching bzw. Erweiterungen und Vertiefungen zu den Themen des Grundmoduls sowie aktuelle Themen. Den Abschluss bilden Projektarbeit bzw. Portfolio (Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2009, 3).

Gemäß Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz §26 Abs. 2 ist die Ernennung zur Schulleiterin oder zum Schulleiter für vier Jahre wirksam. Mit Absolvierung des Lehrgangs „Schulmanagement für SchulleiterInnen“ entfällt die zeitliche Begrenzung.

Gleichzeitig bietet die Pädagogische Hochschule Oberösterreich im Auftrag des Bundesministeriums und in Kooperation mit der Johannes-Kepler-Universität Linz, den Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig ent-

wickeln“ mit Masteroption an. Dieser ist berufsbegleitend angelegt, dauert vier Semester (maximal 8 Semester) und hat einen Umfang von 60 European Credits (EC). Für einen Masterabschluss sind sechs Semester (maximal 12 Semester) und 120 European Credits (EC) zu absolvieren. Zielgruppe für diesen Hochschullehrgang sind Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch Personen aus der Schulaufsicht oder Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen. Das Ziel dieses Lehrgangs ist es, die für Führungspersonen im Bildungsbereich erforderlichen pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Zu den Pflichtmodulen zählen etwa Führen und Leiten in Bildungseinrichtungen, Personal- und Teamentwicklung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Außenbeziehungen und Öffnung von Bildungseinrichtungen, Forschungsmethoden und Forschungspraxis. Aktuelle Themen und Trends in der Bildungsentwicklung und freie Studienleistungen werden individuell festgelegt. Nach Absolvierung des Masterlehrgangs wird der akademische Grad „Master of Education“ (abgekürzt M.Ed.) verliehen (vgl. Pädagogische Hochschule Oberösterreich & Johannes Kepler Universität Linz 2013, 1f).

Nachdem die Professionen von Kindergarten und Grundschule sowie der aktuelle Professionalisierungsdiskurs im Fokus standen, sollen nun die Grundlagen und Rahmenbedingungen für eine Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Österreich aufgezeigt werden.

KOOPERATION VON KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung von Kooperation sollen Merkmale und Niveaustufen von Kooperation, Gelingensbedingungen und Hindernisse einer kooperativen Arbeitsbeziehung aufgezeigt werden, um diese dann in der Befragung von Leiterinnen und Leitern von Kindergarten und Grundschule für Oberösterreich ergründen zu können. Daran anschließend sollen die beiden Organisationen Kindergarten und Grundschule zusammenfassend gegenübergestellt werden, deren Akteursgruppen mit ihren Aufgaben, Rollen und jeweiligen Handlungslogiken in den Fokus genommen werden, bevor auf das Spezifikum der Kooperation in antagonistischen Beziehungen eingegangen wird.

18. Begriffsbestimmung

In Literatur und Forschung werden unter dem Begriff Kooperation vielfältige Formen der Zusammenarbeit subsummiert.

Aus Sicht der Organisationspsychologie wird Kooperation als soziale Interaktion definiert, die einer gemeinsamen Zielerreichung dient (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 55). Organisationen und Institutionen haben bewusst geregelte Kooperationen als gemeinsamen Kern, der sie verbindet (vgl. Gukenbiehl 2008, 146).

Rosenbusch (1991) fügt diesen Definitionen noch den Aspekt der Freiwilligkeit hinzu: „Kooperation ist die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppen-Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ (Rosenbusch 1991, 68).

„Kooperation ist eine Form der Vergemeinschaftung der Professionellen, [...]“ (Baum, Idel & Ullrich 2012, 15). Baum, Idel & Ullrich (2012) entsprechend erfordert Kooperation daher die Schaffung von kooperativen Allianzen und der Ausbildung

einer Kooperationskultur, die auf gegenseitiger Anerkennung und einem gemeinsamen Berufsethos beruht. Gelingende Kooperation verlangt daher auch ein ausgesprochen hohes Maß an sozialer Qualität (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 15).

Hagedorn et al. (1994) bezeichnen Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Den Zugewinn an Partizipation, Kommunikationskultur und demokratischer Öffentlichkeit sehen sie als die Zinsen des sozialen Kapitals (vgl. Hagedorn et al. 1994, 9).

Hense & Buschmeier (2002) sehen in ihrer pädagogischen Orientierung in der Kooperation eine Notwendigkeit, die sich aus einer optimalen Entwicklungsförderung, aufeinander aufbauenden Lernprozessen, der Ausschöpfung von Bildungsreserven und belasteten Übergängen ergibt (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 9).

Rothland (2007) ist der Ansicht, dass Kooperation auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit im Hinblick auf Interaktion, Austausch und Kommunikation basiert. Wechselseitiges Geben und Nehmen bilden ebenso wie der Bezug auf andere Personen einen festen Bestandteil (vgl. Rothland 2007, 91).

Aus neurobiologischer Sicht ist der Mensch ein auf Kooperation angelegtes Wesen. Die Motivationssysteme des Menschen zielen auf gelingende Beziehungen ab (vgl. Bauer 2008, 23). „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden oder zu geben“ (Bauer 2008, 23).

Für den Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule existiert in Literatur und Forschung keine einheitliche Auffassung darüber, was Kooperation alles umfasst.

19. Merkmale und Niveaustufen von Kooperation

Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) sowie Rothland (2007) nennen charakteristische Merkmale von Kooperation wie gemeinsame Ziele und Aufgaben, Vertrauen zwischen den beteiligten Personen und Autonomie (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, 205ff, Rothland 2007, 91).

Czerwanski (2003) hebt neben gemeinsamen Absichten und Zielen die Bedeutung der Gleichrangigkeit der Akteure in den Vordergrund (Czerwanski 2003, 14), die auch Rothland (2007) betont und dazu formuliert: „Kooperation beruht auf Interaktion, auf Austausch und Kommunikation unter Gleichgesinnten“ (Rothland 2007, 91).

Ein charakteristisches Merkmal stellen darüber hinaus für Czerwanski (2003) die Freiwilligkeit der Teilnahme, die auch Rosenbusch (1991) in seiner Definition anspricht, sowie eine Ausgeglichenheit im Geben und Nehmen dar, die auch Rothland (2007) nennt (vgl. Czerwanski 2003, 14, Rothland 2007, 91).

Rothland (2007) sieht den Grundgedanken der Gegenseitigkeit als wichtige Kooperationsbasis. Kooperation braucht selbstverständlich Zeit. Eine Zeit, die für andere Tätigkeiten dann nicht mehr zur Verfügung steht (vgl. Rothland 2007, 91).

Hinsichtlich der Intensität und Ausprägung von Kooperation unterscheiden Steinert et al. (2006) fünf verschiedene Stufen. Diese reichen von keiner Kooperation auf dem Level 0 bis zum höchstmöglichen und intensivsten Grad, dem Level 4.

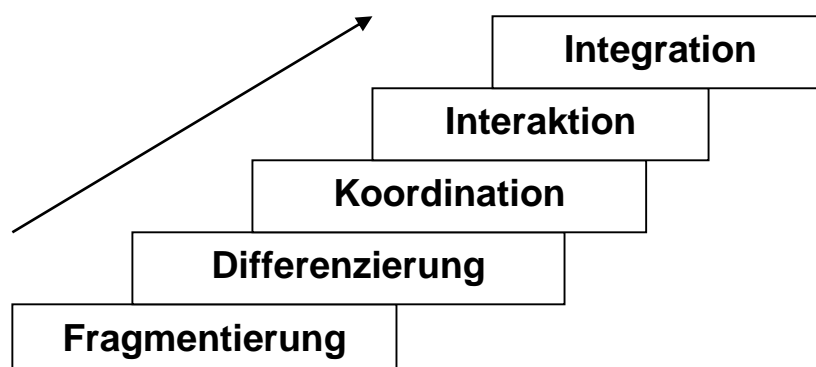


Abb. 4: Ausprägung von Kooperation (vgl. Steinert et al. 2006, 185ff)

Die unterste Stufe, Level 0, bezeichnen sie als Fragmentierung. Auf dieser Stufe existieren weder ein Schulprofil, noch fach- oder jahrgangsspezifische Kooperationsbemühungen.

Auf der zweiten Stufe, Level 1, der Differenzierung, existieren bereits erste Kooperationschritte auf der fachspezifischen Ebene. Diese Stufe ist gekennzeichnet durch Information und kollegiale Mitbestimmung.

Auf Level 2 kommt es zu systematischer Koordination von Informationen sowie von Fach- und Sachthemen. Teamarbeit wird praktiziert.

Die nächsthöhere Stufe ist dann erreicht, wenn es auch zu einer fachübergreifenden Zusammenarbeit kommt. Auf der Stufe der Interaktion, Level 3, werden Probleme bezüglich Schule und Unterricht diskutiert, Selbst- und Fremdbeurteilung im Hinblick auf Professionalisierung und Personalentwicklung verstanden und individuelle Weiterentwicklung auf Schulebene koordiniert.

Der höchste Grad an Kooperation ist mit Level 4, der Integration, erreicht. Auf dieser Ebene spielt zusätzlich zu den anderen genannten Komponenten auch die unterrichtsbezogene Kooperation mit dem Ziel einer verbesserten didaktischen Kompetenz eine wesentliche Rolle. Diese äußert sich in einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch sowie einer kollegialen Hospitation (vgl. Steinert et al. 2006, 185ff).

Die Ausprägung von Kooperation ist Griebel & Niesel (2013) zufolge ein Ausdruck der Transitionskompetenz der sozialen Systeme von Familie und Bildungseinrichtungen (vgl. Griebel & Niesel 2013, 211).

Albisser, Keller-Schneider & Wissinger (2013) merken dazu an, dass demnach weniger die Häufigkeit der Kooperationen ausschlaggebend ist, als vielmehr die Qualität in Form der Ausprägung (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 20). Stefanie Ophuysen (2005) beschäftigt sich in einer empirischen Studie mit dem Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule, befragt Lehrkräfte an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und kommt zur Erkenntnis, dass Kooperation dort kaum vorkommt und wenn, diese über einen informellen Austausch selten hinausgeht (vgl. Ophuysen 2005, 151). Schmich & Schreiner (2010) bestätigen diese Tatsache auch in ihren Analysen aus österreichischer Perspektive im Rahmen von TALIS 2008 für die Sekundarstufe I. Sie weisen gleichzeitig aber darauf hin,

dass ein Vergleich von Erkenntnissen aus der Forschung zu Kooperation nur sehr schwierig ist, da immer auch dahinterstehende theoretische Annahmen und konkreten Fragestellungen übereinstimmen müssten (vgl. Schmich & Schreiner 2010, 2ff).

Darüber hinaus weisen Fussangel & Gräsel (2012) darauf hin, dass intensivere Formen nicht zwangsläufig auch stärkere Wirkungen haben müssen, denn Kooperationsformen stehen auch in Verbindung mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben (vgl. Gräsel & Fussangel 2012, 31).

Durch Kooperationen verändern sich vor allem auch Arbeitsbeziehungen (vgl. Bondorf 2012, 112). Sie erfordern eine Koordination der Handlungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Mehrebenensysteme Kindergarten und Grundschule. Auf der Ebene der Leitungskräfte, der Mesoebene, gilt es beispielsweise, über Personal-, Zeit- oder Raumressourcen nachzudenken, die wiederum von der Makroebene vorgegeben werden und so auch sehr schnell die Grenzen des Einflusses von Leitungskräften aufgezeigt. Auf der Mikroebene der Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln sich Kommunikationsdynamiken, die einen Einfluss auf Entwicklungsprozesse haben. Kooperation ist damit auch abhängig davon, was die Akteure der einzelnen Ebenen davon halten (vgl. Boer 2012, 100ff).

Bondorf (2012) weist darauf hin, dass es zu unterscheiden gilt, ob eine Kooperationsform freiwillig oder strukturell verordnet als eine Art Schicksalsgemeinschaft zustandekommt. Dies ist insofern von Bedeutung, so Bondorf (2012), als gegenseitige Sympathie und freiwilliges Ko-Agieren häufig als Gelingensbedingungen betrachtet werden. In unfreiwilligen Kooperationsgefügen ist zunächst einmal damit zu rechnen, dass Kooperation als Belastung und zusätzlicher Arbeitsaufwand wahrgenommen wird (vgl. Bondorf 2012, 108ff). Im Regelfall besteht auch keine Übereinstimmung von individuellen und kollektiven Interessen und Zielen, so Kuper & Kapelle (2012). Motive zur Beteiligung gilt es demnach in vielen Fällen erst zu entwickeln. Dies wiederum bringt einen Koordinationsaufwand mit sich (vgl. Kuper & Kapelle 2012, 41). Personale Faktoren, wie individuelle Bedürfnisse und Einstellungen, spielen für eine Kooperationsentscheidung eine ganz wesentliche Rolle (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 56).

20. Gelingensbedingungen und Hindernisse für eine erfolgreiche Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Obwohl der Reformdruck im Elementarbereich immer stärker wird, ist dieser im Augenblick noch nicht groß genug, um auch die Bedingungen und Voraussetzungen für ein Gelingen auf allen Ebenen zu schaffen. Hense und Buschmeier (2002) sehen darin einen Grund, weshalb im Augenblick viele Kooperationen nicht zustandekommen oder gewinnbringend gelebt werden (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Erklärungsansätze können dabei sowohl in der organisatorischen Struktur der beiden Bildungseinrichtungen wie auch auf den Ebenen der Professionen gefunden werden (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 14).

Auf der Ebene der Organisationen wird von Autorinnen und Autoren sehr häufig und oft an erster Stelle der Zeitfaktor als Gelingensbedingung genannt (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 20, Hense & Buschmeier 2002, 67ff, Reicher-Pirchegger 2012, 32). Dieser betrifft beispielsweise das Ermöglichen von Hospitationen in der jeweils anderen Bildungseinrichtung. Weiters jene Tatsache, dass es im Grundschulbereich häufig Lehrkräfte einer vierten Klasse sind, die im darauffolgenden Jahr eine erste Klasse übernehmen und zum Zeitpunkt anstehender Kooperationsbemühungen mit dem Kindergarten mit dem Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule beschäftigt sind und deren Aufmerksamkeit somit anderweitig gebunden ist. Hinzu kommt, dass Schulen nicht immer in der Lage sind, bereits ein Jahr im Voraus die Lehrkräfte der nächstjährigen Anfangsphase zu benennen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Für eine optimale Zusammenarbeit braucht es ausreichend personelle und materielle Ausstattung der Institutionen, wenngleich aber auch darauf zu achten ist, dass die Kooperation sich ebenso an den vorhandenen Ressourcen orientiert. Zu aufwändig organisierte Formen können die Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen beeinträchtigen. Hinzu kommt, dass zusätzliches Engagement kaum durch Entlastungsstunden oder Mehrdienstleistungen abgedeckt werden können (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Eine Gelingensbedingung stellt die Unterstützung der Kooperation durch die Leitungen der Bildungseinrichtungen, der Aufsichtsbehörden und Träger dar. Ist dies nicht der Fall, so fehlt es an der Verbindlichkeit für die Zusammenarbeit. Durch den Empfehlungscharakter sehen die genannten Akteure oftmals keine Veranlassung, Kooperationsbemühungen voranzutreiben (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 17, Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Der Datenschutz wird von Autorinnen und Autoren immer wieder als Hindernis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dargestellt (vgl. Griebel & Niesel 2013, 175, Hense & Buschmeier 2002, 76). Griebel & Niesel (2013) hingegen sehen darin eine Chance, die Eltern von Beginn an einzubeziehen, wenn man von ihnen die Einwilligung erwünscht, um mit den pädagogischen Fachkräften der anderen Bildungseinrichtungen in einen Fachdialog über ihr Kind treten zu können (vgl. Griebel & Niesel 2013, 175).

Weitere Hindernisse stellen vor allem, aber nicht nur, durch die Ausbildung bedingte Unterschiede im Status, dem Selbstverständnis und dem Selbstbewusstsein dar (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Nicht zu vergessen sind die unterschiedlichen, aus der Geschichte heraus gewachsenen institutionenspezifischen Leitvorstellungen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Der Kindergarten ist durch eine sozialpädagogische Theorietradition geprägt und wurde lange Zeit nicht als erste Stufe im Bildungssystem betrachtet (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff, Neuß 2010, 76).

Die Grundschule hat sich zwar durch reformpädagogische Impulse verändert, kann sich jedoch von denen ihr gesellschaftlich zugewiesenen Aufgaben und Funktionen wie Selektion, Qualifikation und Legitimation nicht lösen (vgl. Fend 1980, 19ff, Neuß 2010, 76). Dies widerspricht in vielfacher Hinsicht einem elementarpädagogischen Bildungsverständnis (vgl. Neuß 2010, 76), wenngleich es in den letzten Jahren bereits zu einer Annäherung gekommen ist (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Besonders deutlich wird dies in der Frage der Schulvorbereitung bzw. im Zusammenhang mit Schulfähigkeit (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Pröbstel & Soltau (2012) sehen zwar die Organisationen dafür verantwortlich, den Rahmen für Kooperation vorzugeben, weisen aber auch darauf hin, dass das Entstehen zu einem Gutteil von Bedürfnissen, Interessen und Einstellungen der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen abhängig ist. Eine sinnvolle Gestaltung wird demnach erst unter Berücksichtigung personaler Faktoren möglich (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 70f). Darin liegen auch die Gründe, warum Kooperation nicht einfach angeordnet oder gefordert werden kann. Sie ist auf individuelle wie auf kollektive Ressourcen angewiesen (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 20).

Bauer (1997) meint dazu, dass Kooperation auch kein Selbstzweck sei und sich erst dann durchsetzen wird, wenn für Pädagoginnen und Pädagogen die Vorteile sichtbar und spürbar werden. Wenn sie beispielsweise in Handlungssituationen voneinander lernen und so die eigene Professionalität eine Steigerung erfährt, sie sich in unterschiedlichen Bereichen ergänzen und so das Endergebnis ein besseres wird (vgl. Bauer 1997, 35).

Eine Voraussetzung dafür ist es, die Kooperationspartner, ihre Aufgaben und ihr Arbeitsfeld genau zu kennen. Dies beginnt bei der historischen Entwicklung der beiden Einrichtungen einschließlich ihres Verhältnisses zueinander und reicht bis zu inhaltlichen Kenntnissen des jeweils anderen Bildungsauftrages, den Rahmenvorgaben, dem Bild vom Kind, das der pädagogischen Arbeit zu Grunde liegt, bis hin zu Leitbildern und pädagogischen Konzepten (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 28).

Eine ganz wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit stellt auch das Bewusstsein um die Bedeutung von Übergängen für Kinder dar. Dieses ist Hense & Buschmeier (2002) zufolge in beiden Berufsgruppen noch wenig ausgebildet. Da bedarf es der Aus-, Fort- und Weiterbildung, den Stellenwert noch zu verankern und Einblicke in die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe zu schaffen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in der Steiermark geben auch bei der Befragung von Reicher-Pirchegger (2012) das fehlende Wissen über Transitionstheorien und praktische Umsetzungsmöglichkeiten sowie tiefgreifende didaktische Unterschiede zwischen Kindergarten

und Grundschule als erschwerende, die Zusammenarbeit hindernde Faktoren an (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 32).

Es gilt, in den Institutionen eine Kultur der Zusammenarbeit innerhalb und institutionenübergreifend zu entwickeln. Kooperation soll und muss von allen Beteiligten als wichtig empfunden werden (vgl. Boer 2012, 102). In diesem Zusammenhang sehen Gräsel & Fussangel (2012) das gegenseitige Vertrauen, Kommunikation und Reziprozität als wichtige Bedingungsfaktoren an (vgl. Gräsel & Fussangel 2012, 33). Auch das Bewusstsein darüber, dass es in der Zusammenarbeit zu Meinungsverschiedenheiten und Schwierigkeiten kommen kann, gilt es zu entwickeln, denn, „wer von seinem Team erwartet, dass alle immer einer Meinung sind, wird schnell enttäuscht sein und sich wieder zurückziehen“ (Bauer 2000, 121).

Aus neurobiologischer Sicht ergänzt Bauer (2008) das Sehen und Gesehenwerden und meint damit, jene Personen, mit denen zusammengearbeitet werden soll, auch als Personen wahrzunehmen und umgekehrt selber offen zu sein, um wahrgenommen werden zu können. Die gemeinsame Aufmerksamkeit auf das Kind stellt eine weitere Gelingensbedingung dar. Die emotionale Resonanz, sich auf jemanden einzustellen, stellt ein verbindendes und motivierendes Element in der Kooperationsbeziehung dar. Schließlich stellt das gemeinsame Handeln einen Beziehung stiftenden Aspekt dar, der Bauer (2008) zufolge ein nachhaltiges Beziehungs-Engram hinterlässt. Die Königsklasse hat seiner Ansicht erreicht, wer auch Motive und Absichten der Kooperation verstanden hat (vgl. Bauer 2008, 192ff). Wie auch für Gräsel & Fussangel (2012) muss die Beziehung in der Kooperation auf Reziprozität ausgelegt sein (vgl. Bauer 2008, 196, Gräsel & Fussangel 2012, 33). Die Hauptursache für ein Mislingen von Kooperation sieht Bauer (2008) darin, dass sozusagen „einspurig“ gefahren wird (vgl. Bauer 2008, 196).

Netzwerke haben in diesem Zusammenhang in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen (vgl. Killus & Gottmann 2012, 149, Rothland 2007, 67). Vor allem im Hinblick auf Schulentwicklung und Qualitätsverbesserung werden Netzwerke jetzt auch zunehmend für den Bildungsbereich empfohlen (vgl. Killus & Gottmann 2012, 149). Als besonders nützlich erweisen sich Wüst & Wüst (2010)

zufolge Kooperationen und Netzwerke mit anderen Professionen (vgl. Wüst & Wüst, 2010, 168). Lorber & Neuß (2010) plädieren dafür, Kooperationen auf alle im Elementarbereich Tätigen auszuweiten und vor allem auch jene Personen mit einzu beziehen, die sich an Universitäten und Hochschulen mit der Thematik auseinandersetzen (vgl. Lorber & Neuß, 2010, 25).

Netzwerke haben in der Regel gemeinsame Interessen und verfolgen die gleichen Ziele (vgl. Killus & Gottmann 2012, 149). So wurde von der Bertelsmann-Stiftung Deutschland beispielsweise das Lernnetzwerk LIBRO zum Thema „Förderung besonders begabter Schüler/innen und Differenzierungsmodelle“ ins Leben gerufen. Es sollen an dieser Stelle einige Punkte aus dem Fazit von Höhmann (2005) herausgegriffen werden, die als Hinweise und Anregungen für andere Netzwerke dienen können. So fiel im Rahmen der Netzwerkarbeit auf, dass es umso schwieriger ist, Netzwerkarbeit voranzutreiben, je größer die Bildungsinstitution ist. Je größer die Bildungsinstitution, umso strukturierter und zugleich vielfältiger müssen die Informationswege sein. Mit besonderen Schwierigkeiten ist die Einführung von Netzwerkarbeit oftmals in innovativen Bildungsinstitutionen verbunden, da diese dann nur mehr ein Projekt unter vielen darstellt. Weiters fällt auf, dass je kleiner die Institution ist, die Widerstände zu Beginn oft am größten sind, jedoch die Arbeit umso effektiver wird, sobald diese überwunden sind.

Was die Gelingensbedingungen von Netzwerkarbeit anlangt, so sind den Empfehlungen der LIBRO Koordinatoren und Mitgliedern der Arbeitsgruppe folgende zu nennen: Es braucht ein Arbeitsklima, das durch Offenheit, Gleichberechtigung, konstruktive Zusammenarbeit, Achtung und Respekt und vor allem gleiche pädagogische „Wellenlänge“ gekennzeichnet ist (vgl. Höhmann 2005, 178f).

Die Motivation als Gelingensfaktor streichen Höhmann (2005) sowie Baum, Idel & Ullrich (2012) in besonderem Maße hervor (vgl. Höhmann 2005, 178f, Baum, Idel & Ullrich 2012, 20).

Neben der Unterstützung des Kollegiums einschließlich der Schulleitung untereinander ist auch eine Unterstützung von außen notwendig. Hier sind Fortbildungsmaßnahmen, genügend Zeitressourcen für eine eventuell notwendige Freistellung, Unterstützung durch die übergeordnete Aufsichtsbehörde in Form von Beratung

oder Supervision sowie eine Unterstützung finanzieller Natur für besondere Maßnahmen und Projekte zu nennen.

Netzwerke brauchen in erster Linie aber auch inhaltliche Ziele, einen klar definierten Arbeitsauftrag und gemeinsame Schwerpunkte. Schlussendlich stehen und fallen Netzwerke mit ihren Organisationen und einem strukturierten Vorgehen in Form von festgesetzten Terminen (vgl. Höhmann 2005, 178f).

21. Kindergarten und Grundschule – zwei divergente Arbeitsfelder in Österreich

Kooperation stellt einen Prozessfaktor dar (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 16), der aus individuellen und kollektiven Ressourcen unter vorgegebenen Rahmenbedingungen resultiert (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 40).

Um Brüche im Zusammenhang mit Übergängen und Barrieren in der bisherigen Gestaltung identifizieren zu können, ist es erforderlich, die beiden Systeme im Sinne von kollektiven Ressourcen für die Zusammenarbeit besser zu kennen (vgl. Wustmann 2012, 671, Kucharz, Irion & Reinhoffer 2011, 12). Im Folgenden wird deshalb eine Zusammenschau und Gegenüberstellung der aus den Organisationen Kindergarten und Grundschule hervorgehenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit vorgenommen, die aus dem Kapitel „Der Übergang mit Blick auf die Organisationen Kindergarten und Grundschule“ resultiert.

Von seiner historischen Entwicklung heraus hat sich der Kindergarten in Österreich über viele Jahre hinweg als familienergänzende und familienunterstützende Betreuungseinrichtung etabliert. Geprägt von der Tradition der Sozialpädagogik lag der Schwerpunkt über die Jahre hinweg im Bereich der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes sowie der Befriedigung der Grundbedürfnisse. Ein von Mütterlichkeit geprägtes Ausbildungskonzept brachte ein Berufsfeld vorrangig für Frauen hervor. Daran hat sich bis heute kaum etwas verändert. Der Männeranteil unter den pädagogischen Fachkräften des Kindergartens liegt unter einem Prozentpunkt. Im Gegensatz dazu liegt er im Bereich des Grundschulwesens bei zehn Prozent (vgl. Koch 2013a, 171, OECD 2006, 70, Reicher-Pirchegger 2012, 23).

Was sich allerdings verändert hat, ist, dass der Kindergarten heute durch die verpflichtende Umsetzung des BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen im Rahmen der 15a Vereinbarung zwischen Bund und Ländern neben der Erziehung, Betreuung und Pflege auch einen klaren Bildungsauftrag hat. Im Fokus steht dabei die Vorbereitung auf den Eintritt in die Schule. Bildung und Lernen erfolgen in einem ko-konstruktiven Prozess. Das Spiel bildet dabei die wichtigste frühkindliche Lernform. Auf schulartigen Unterricht gilt es zu verzichten (vgl. Ämter der

Landesregierungen der Österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 1ff). Um alle Kinder zu erreichen, ist das letzte Kindergartenjahr vor Schuleintritt verpflichtend (vgl. Land Oberösterreich 2010, 1).

Im Gegensatz dazu entwickelte sich die Schule von Beginn an als Bildungseinrichtung mit einem klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag, die im Lehrplan der Grundschule ihre Konkretisierung finden. Geprägt von der Tradition der Schulpädagogik stehen aus gesetzlicher Perspektive die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler der Grundschule mit Wissen und Können sowie die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit im Vordergrund. Förderung von Entwicklung und Bildung erfolgen im Rahmen des verpflichtenden Unterrichts (vgl. BMBF 2014, 1).

Es wird bei dieser Gegenüberstellung einmal mehr deutlich, dass sich das Bildungsverständnis, das sich aus unterschiedlichen Theorietraditionen, der Sozialpädagogik und der Schulpädagogik, speist, als nicht kompatibel erweist, auch wenn Versuche der Annäherung vor allem im Bereich der Grundschule erkennbar sind.

Hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen unterliegen Kinderbereuungseinrichtungen in Österreich der Gesetzgebung der Länder. Unterschiedliche Arbeitsbedingungen, Gruppengrößen, Fortbildungs- und Vorbereitungszeiten, Personalschlüssel, Besoldungen etc. sind die Folge. Trägerpluralität stellt in Österreich ein Faktum dar. Das bedeutet, dass die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung schon innerhalb der Organisation Kindergarten nicht einheitlich sind. Je nach Bundesland und Träger kommt es zu Abweichungen (vgl. Land Oberösterreich 2010, 1).

Hinzu kommen die Unterschiede zum österreichischen Schulwesen. Die Gesetzgebung des Schulwesens obliegt dem Bund, Ausführung und Vollziehung dem Land (vgl. BMBF 2014a, 1). Die strukturellen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Organisation Schule für alle Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule in Österreich gleich (BMUKK 2004, 10ff). Die Arbeitszeit ist im Landeslehrer Dienstrechtsgesetz, einem Bundesgesetz aus dem Jahr 1984, geregelt. Dieses besagt, dass Pädago-

ginnen und Pädagogen der Grundschule nach einem Jahresarbeitszeitmodell arbeiten, in dem 35 Prozent ihrer Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung sowie für Korrekturarbeiten vorgesehen sind. Kooperationszeiten oder Zeiten für Elternarbeit sind nicht explizit ausgewiesen (vgl. Bundeskanzleramt 2016c,1).

Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens arbeiten in Oberösterreich bei Vollbeschäftigung 40 Stunden pro Woche. Etwa 17,5 Prozent der Stunden, das ist genau die Hälfte jener der Lehrkräfte, sind in Oberösterreich für die Vorbereitung ausgewiesen. Kooperationszeiten oder Zeiten für Elternarbeit sind ebenso nicht zusätzlich ausgewiesen (vgl. Land Oberösterreich 2013a, 1f).

Ein massiver Unterschied in der Besoldung der beiden Berufsgruppen zeigt sich auch nach Erhöhungen in beiden Bereichen. Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule verdienen beim Einstieg in das Berufsleben um vieles mehr im Monat, wenn sie in das neue Dienst- u. Besoldungsrecht einsteigen, als Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens (vgl. BMBF 2013, 3, Land Oberösterreich 2013c, 1f).

Dies alles macht deutlich, dass sich die beiden Organisationen Kindergarten und Grundschule nicht nur im Alltagsverständnis voneinander unterscheiden (vgl. Wustmann 2012, 671) und historisch gesehen auch einen unterschiedlichen Stellenwert entwickelt haben (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 19). Die strukturellen Bedingungen tragen nicht gerade dazu bei, Kooperation anzuregen oder zu begünstigen, (vgl. Rothland 2007, 91). Hollerer fasst zusammen (2001), was zwischen den beiden Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule liegt: Zeitlich gesehen sind es die Sommerferien, pädagogisch gesehen sind es oft Welten, institutionell gesehen besteht oft keine Verbindung zur nächsten Welt, zur nächsten Insel. Das Inseldasein bietet für die Beteiligten Sicherheit und Schutz und dient vor allem auch der Erhaltung der Struktur (vgl. Hollerer 2001, 155). Brüsemeister (2007) sieht darin eine mögliche Begründung für eine Veränderungsresistenz (vgl. Brüsemeister 2007, 89).

Aber: „Ein gemeinsames Kennzeichen der Strukturbedingungen liegt darin, dass sie politisch-administrativ regulierbar sind und in ihrem Realisierungsgrad von politischen Entscheidungen abhängen“ (Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 273). Die Verantwortung für eine hohe Qualität pädagogischer Prozesse liegt demnach nicht

nur bei den Pädagoginnen und Pädagogen selber, sondern vor allem auch bei politischen Entscheidungsträgern, und diese werden diesbezüglich die Richtung für die Zukunft vorgeben (vgl. Tietze, Rossbach & Grenner 2005, 273).

22. Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule - zwei ungleiche Akteure

Nach Betrachtung der kollektiven Ressourcen sollen nun die individuellen Ressourcen (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 40) unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen der Organisationen betrachtet werden, jene der beiden Akteursgruppen von Kindergarten und Grundschule, die an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend gegenübergestellt werden.

Pädagogische Fachkräfte haben aus bildungstheoretischer Sicht die Aufgabe, Kinder zu qualifizieren. Es obliegt ihnen damit die inhaltliche Ebene des Bildungssystems, die Leistungsfunktion (vgl. Brüsemeister 2007, 85, Fend 1980, 19). Dies ist eine Aufgabe, die auf der Mikroebene des Bildungssystems angesiedelt ist (vgl. Brüsemeister & Eubel 2003, 17) und von keinem anderen Akteur im System erfüllt werden kann (vgl. Brüsemeister 2007, 85). Die Orientierungen ihrer Handlungslogiken sind zwiespältig. Sie richten sich zum einen an die Organisation. Pädagoginnen und Pädagogen erfüllen in dieser Hinsicht ihre arbeitsorganisatorische Rolle und hier vor allem administrative Aufgaben wie das Schreiben von Berichten, Leistungsdokumenten etc. Klare Vorgaben bilden den Rahmen ihrer Beweglichkeit.

Zum anderen richten sich ihre Orientierungen an die Profession, an die Kinder. Schwerpunkte bilden Interaktionen, Beziehungen, Inhalte etc. Ein eigener Handlungsspielraum und Freiheiten der Interpretation sind zur Erfüllung dieser Aufgabe erforderlich. Handlungstheoretisch gesehen scheinen, auch wenn dies gefordert ist, diese beiden Rollen kaum miteinander vereinbar, so Brüsemeister (vgl. Brüsemeister 2007, 87). Organisationssoziologisch betrachtet befinden sich Kindergarten und Grundschule in einem Spannungsfeld zweier Strukturen, die einerseits die pädagogische Arbeit und andererseits die sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder, der Eltern, der Sorgeberechtigten und der Kinder untereinander betreffen (vgl. Wissinger 1991, 20).

Dazu kommt, dass innerhalb der Mehrebenensysteme Kindergarten und Grundschule Akteure auch auf den einzelnen Ebenen jeweils unterschiedliche Kommunikationsarten, Eigeninteressen und Handlungslogiken verfolgen (vgl. Brüsemeister 2007, 86ff).

Pädagogische Fachkräfte von Kindergarten und Schule agieren auf Grundlage unterschiedlicher gesellschaftlicher Aufträge, der Kindergarten als entwicklungsfördernde und auf die Schule vorbereitende Instanz. Die Grundschule hat im Rahmen des schulischen Unterrichts die Schülerinnen und Schüler mit dem für das Leben und den späteren Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten, um ein bestmögliches Bildungsniveau zu erreichen und auf eine gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten (vgl. Bundeskanzleramt 2016a, 1, Gartinger & Janssen 2014a, 46, Land Oberösterreich, 2007, 1f, Wolf 2009, 15,).

Für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule gibt es in Österreich aktuell keine Leitbilder oder nationale Standards. Es muss daher auf andere Quellen zurückgegriffen werden, um Beschreibungen von Rollen oder konkreten Funktionen vornehmen zu können. So kann für die Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens beispielsweise auf den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (vgl. Holzinger 2012, 48ff), aber auch auf andere, in den vorangehenden Kapiteln verarbeitete Quellen zurückgegriffen werden, um eine Konklusion für Österreich zu ziehen:

Das berufliche Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens wurde in den vergangenen Jahren einer deutlichen Wandlung unterzogen. Die Erkenntnisse der Neurowissenschaften, das sich veränderte Bild vom Kind und das daraus resultierende Bildungsverständnis, das sich im neuen BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen spiegelt, aber auch die veränderten Erwartungen der Eltern- und Sorgeberechtigten an die Bildungseinrichtung Kindergarten haben einen Paradigmenwechsel eingeleitet. Der Bildungsauftrag des Kindergartens hat an Bedeutung zugenommen. Die damit einhergehenden, veränderten Anforderungen haben eine Veränderung der Berufsrollen und des beruflichen Selbstverständnisses der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens mit sich gebracht, weg vom „Tanten“-Image hin zu professionellen Begleiterinnen und Begleitern, Moderatorinnen und Moderatoren, Gestalterinnen und Gestaltern von Bildungsprozessen und Bildungspartnerschaften. Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens haben demnach die Aufgabe, die Rahmenbedingungen für einen ko-konstruktiven Bildungsprozess der Kinder zu schaffen, gleichzeitig aber

auch pflegerische Tätigkeiten und die Betreuung der Kinder zu übernehmen, mit Eltern, Obsorgeberechtigten und anderen Bildungseinrichtungen zu kooperieren sowie die Verantwortung für Wartung und Pflege von Räumen und Bildungsmitteln zu übernehmen. Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege bilden ihre Hauptaufgabenbereiche.

Im Gegensatz dazu tragen Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule „nur“ Verantwortung für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Sie haben Eltern und Obsorgeberechtigte zu informieren und zu beraten. Den Kindern gegenüber haben sie laut Lehrplan der Grundschule die Rolle einer helfenden und beratenden Kraft zu übernehmen. Im Lehrplan bzw. in einem aktuellen Papier des Bildungsministeriums zeigt sich eine Rollenerweiterung der pädagogischen Fachkräfte vom Wissensvermittler gemäß Gesetzestext hin zum Lernenden, Helfer und Berater in Bildungsprozessen. Dies wirft eine Uneinigkeit hinsichtlich der Rollenzuschreibung auf.

Oelkers (2003) sieht darin ein Hauptproblem unserer Bildungssysteme, wenn die beruflichen Rollen nicht klar ausgewiesen sind, sondern sich diffus darstellen, denn es resultieren daraus auch unklare Erwartungen. Die steigenden Ansprüche der vergangenen Jahre und die immer wieder neuen Versuche, sich auf unklare Erwartungen überzeugend einstellen zu müssen, bringen seiner Ansicht nach Folgendes mit sich (vgl. Oelkers 2003, 65): „In dieser Situation kann man alles auf sich beziehen oder alles abwehren, ohne daß (sic!) starkes Engagement eindeutig von Vorteil oder starkes Nichtengagement eindeutig von Nachteil wäre“ (Oelkers 2003, 65).

Im Sinne des Transitionsansatzes haben Pädagoginnen und Pädagogen vor allem die Aufgabe, Beziehungen zu gestalten. Es sind dies zum einen die Beziehungen und Bindungen zu den Kindern, die es aufzubauen gilt, gleichzeitig aber auch zu den Kooperationspartnern wie Eltern, Obsorgeberechtigten oder den Pädagoginnen und Pädagogen der jeweils anderen Bildungseinrichtung. Dies erfordert unter anderem ein hohes Maß an Selbstreflexion, Rollenklarheit, Regeln und Grenzen der Beziehungsgestaltung zu kennen, die klare Vorstellung von einem Menschen- und Weltbild, diagnostische Kompetenzen etc. (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 41). Pädagoginnen und Pädagogen sind damit nicht nur Bildungs-, sondern auch Sozialisationspartner. Als Partnerschaft kann eine Zusammenarbeit dann bezeichnet

werden, wenn sie auf Augenhöhe stattfindet und von gegenseitigem Respekt getragen ist. Eine hohe sozialpädagogische Kompetenz stellt daher ein Anstellungserfordernis für eine pädagogische Fachkraft für Kindergarten oder Grundschule dar (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 44).

Den Transitionsprozess der Kinder zu begleiten und zu gestalten, heißt, sie gemeinsam mit allen Beteiligten auf die Schule vorzubereiten und sie nicht am Tor zur Schulwelt abzugeben oder zu empfangen (vgl. Reicher-Pirchegger 2014, 395).

„Das Bild vom Kind, das seine Lernprozesse eigenaktiv gestaltet, verändert auch die Rolle der Erwachsenen“ (Griebel & Niesel 2013, 52). Es muss dies eine Veränderung von der Rolle der alleinigen Expertin bzw. des Experten hin zur Entwicklungsbegleiterin bzw. zum Entwicklungsbegleiter sein (vgl. Griebel & Niesel 2013, 52), wie das im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen bereits verankert ist und im Lehrplan der Grundschule empfohlen wird (vgl. Ämter der Landesregierungen der Österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK 2009, 2, BMUKK 2008, 3).

Insgesamt zeigt sich, dass die Vielfalt der Berufsrollen von Pädagoginnen und Pädagogen am Übergang enorm ist (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 41).

Genau aus diesem Grund konstatierte die OECD bereits im Jahr 2006, dass die neuen sozialpädagogischen Herausforderungen ein Rollenverständnis voraussetzen, das weit über das bisherige Berufsprofil von Pädagoginnen und Pädagogen hinausgeht (vgl. OECD 2006, 46).

In der Ausbildung müssen Pädagoginnen und Pädagogen darauf vorbereitet werden. Die Ausbildungssituation stellt sich in Österreich im Augenblick so dar, dass die Basisausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule auf tertiärem Niveau stattfindet, Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens hingegen nach wie vor auf Sekundarstufe II-Niveau (ausgenommen Kollegs) ausgebildet werden. Die OECD (2006) weist Österreich in dieser Hinsicht das niedrigste Ausbildungsniveau in Europa aus (vgl. OECD 2006, 45).

Die Qualifizierung der Leiterinnen und Leiter von Kindergarten und Grundschule ist österreichweit nicht einheitlich geregelt. In Oberösterreich sind von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen 160 Unterrichtseinheiten im Rahmen eines Lehrgangs, der sich über zwei Jahre erstreckt, zu absolvieren, um sich für eine Leitungsposition zu qualifizieren. Schulleiterinnen und -leiter haben 240 Einheiten zu absolvieren. Die Ausbildung erstreckt sich ebenfalls über zwei Jahre. Dies zeigt, dass gemessen an den zu absolvierenden Einheiten die Professionalisierung der Leitungskräfte der Grundschule intensiver ausfällt, als jene der Leitungskräfte des Kindergartens in Oberösterreich (vgl. Land Oberösterreich 2013b, 25, Pädagogische Hochschule Oberösterreich 2009, 3).

Zusammenfassend betrachtet stellt Kooperation von Kindergarten und Grundschule eine antagonistische dar. Beide Professionen sind schon aus der geschichtlichen Entwicklung heraus und vom gesellschaftlichen Auftrag her betrachtet in voneinander ungleichen Organisationen tätig und dort jeweils mit unterschiedlichen Aufgaben, Rollen und Funktionen betraut. Sie unterscheiden sich damit in ihren Tätigkeiten, Arten der Kommunikation, Interessen und auch in ihren Handlungslogiken. Interaktionen mit der jeweils anderen Profession haben in Österreich seitens der Schule nur Empfehlungscharakter. Den gesetzlichen Grundlagen der Grundschule ist Genüge getan, wenn beide Institutionen ihre eigene Sache machen und Übergangsbegleitung sich am Ende addiert (vgl. Brüsemeister & Krussau 2007, 182). Dies steht allerdings im Widerspruch zur Verantwortung gegenüber der Profession, die den Klienten, das Kind, im Mittelpunkt der Bemühungen sieht (vgl. Stichweh 1994, 299). Es sollen daher im Folgenden Potential, Möglichkeiten und Hinweise für eine Zusammenarbeit in antagonistischen Beziehungen aufgezeigt werden.

23. Kooperation in antagonistischen Beziehungen

Wie aus den an anderer Stelle angeführten Definitionen zur Kooperation hervorgeht, geht man von einer Gleichrangigkeit in der Zusammenarbeit aus (vgl. Rothland 2007, 91, Czerwanski 2003, 14). Bei genauerer Betrachtung der beiden Organisationseinheiten Kindergarten und Grundschule stellt sich jedoch heraus, dass diese Gleichrangigkeit nicht gegeben ist. Stattdessen stehen die Mitglieder in einer antagonistischen Beziehung zueinander und müssen darüber hinaus mehr oder weniger zwangsweise zusammenarbeiten (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 17). Diese Form der Beziehung und ihre Möglichkeiten sollen an dieser Stelle noch betrachtet werden, bevor die konkrete Kooperationssituation von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich im Jahr 2008 in den Blick genommen wird.

Boer (2012) und andere Autorinnen und Autoren regen für die Kooperation in antagonistischen Beziehungen an, organisatorische Bedingungen zu überwinden, die hemmen könnten. Dazu gilt es, räumliche und zeitliche Strukturen zu schaffen, die es erlauben, sich regelmäßig zu treffen (vgl. Boer 2012, 92, Fussangel & Gräsel 2012, 34, Kuper & Kapelle 2012, 49). Albisser & Keller-Schneider (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von Gelegenheitsstrukturen, die es zu schaffen gilt und meinen damit gemeinsame Freistunden, Teamarbeitszeiten, Konferenzen etc. (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 53). Die Leitungen haben hier die Verantwortung, diese Strukturen zu schaffen und auch zu unterstützen (vgl. Boer 2012, 92, Fussangel & Gräsel 2012, 34, Kuper & Kapelle 2012, 49). Allerdings, darauf weisen Fussangel & Gräsel (2012) und andere Autorinnen und Autoren mit Nachdruck hin, müssen optimal gestaltete Rahmenbedingungen nicht automatisch zu einem besseren Ergebnis, einer gesteigerten oder besseren Kooperation, führen (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 37, Paseka, Schratz & Schrittmesser 2011, 23, Werner 2012, 145). „Die formale Organisation kann im günstigsten Fall förderliche Rahmenbedingungen zur Kooperation bereitstellen, die aber auf ein nicht direkt beeinflussbares Entgegenkommen der Professionellen angewiesen sind“ (Baum, Idel & Ullrich 2012, 17f).

Die Bereitschaft zur Kooperation der beiden Professionen von Kindergarten und Grundschule lässt sich organisatorisch nicht steuern (vgl. Kuper & Kapelle 2012, 49), denn personale Faktoren der Professionen können auch bei optimalen Bedingungen erhalten bleiben. Trotz Verpflichtung und optimaler zeitlicher oder räumlicher Gestaltung wird es Pädagoginnen und Pädagogen geben, die aufgrund ihrer persönlichen Einstellungen oder Motive eine Kooperation verweigern (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 56). Es gilt demnach, im Rahmen der Professionalisierung an ihrem Habitus und an ihren Berufsmotiven anzusetzen (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 51, Wissinger 2013, 194). Wissinger (2013) weist in Anlehnung an Reh (2008) darauf hin, dass Kooperation auch zu einer Machtdemonstration unter Professionellen werden kann, wenn Entscheidungsebenen verlagert werden (vgl. Wissinger 2013, 194).

Bondorf (2012) bezeichnet Kooperationseinheiten wie jene von Kindergarten und Grundschule auch als Schicksalsgemeinschaften und kommt zur Erkenntnis, dass diese ein erstaunlich großes Potential aufweisen können. Um dieses entwickeln zu können, muss Kooperation aber als Entwicklungsproblem verstanden werden. Dazu bedarf es einer Professionalisierung, die dies vermittelt (vgl. Bondorf 2012, 114). Bauer (2008) ist der Ansicht, dass, wenn Pädagoginnen und Pädagogen auf lange Sicht immer wieder miteinander zu tun haben, das beste Ergebnis mit einer Strategie zu erzielen ist, die primär auf Kooperation setzt. Wenn ein Kooperationspartner verweigert, dann sollte vorerst nicht weiter darauf beharrt werden, allerdings gilt es Bauer (2008) zufolge, in bestimmten Intervallen immer wieder neue Angebote zu machen und nicht nachtragend zu sein. Nicht-kooperative sowie auf Übervorteilung des Gegners ausgerichtete Strategien sind seinem Erfolgskonzept gemäß ebenso unterlegen, wie blind vertrauensvolle Vorgehensweisen (vgl. Bauer 2008, 181). Auch Kooperationsmotive gilt es im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen in der Profession zu verankern (vgl. Kuper & Kapelle 2012, 49). Bauer (2008) empfiehlt hierfür mit ganz banalen Beispielen zu arbeiten, etwa mit dem Vergleich einer Einzelarbeit mit einer Gruppenarbeit, an der die betreffende Person zum gleichen Thema mitgearbeitet hat, um die Produktivität kooperativer Strategien und die aufgewerteten Ergebnisse durch Kooperation zu verdeutlichen (vgl. Bauer 2008, 191).

Gemeinsam festgelegte Ziele stellen eine ganz wichtige Basis für die Zusammenarbeit dar (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 34, Pröbstel & Soltau 2012, 71). Diese gilt es gemeinsam zu explizieren, Aufgaben festzulegen und zu verteilen sowie Ressourcenfragen zu klären (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 34). Kooperationen gelingen nach Gartinger & Janssen (2014) aber nur dann, wenn sie wechselseitig unterstützend angelegt sind und nicht danach ausgerichtet sind, was sie für die eigene Einrichtung an Zugewinn bringen. Es ist daher wichtig, gemeinsame Ziele zu formulieren, die die Unterstützung der Kinder und deren Familien im Blick behalten. Dies bedarf einer wechselseitigen Öffnung, Anerkennung und Wertschätzung und dies auch von anderen Professionen. Nur dann wird es gelingen, Kindern den Übergang zu erleichtern (vgl. Gartinger & Janssen 2014a, 573, Pfaller-Rott 2010, 83, Roth 2014, 11).

Anzustreben ist nach Pröbstel & Soltau (2012) im Sinne der kollektiven Ressourcen ein positives soziales Klima, in dem in einer gemeinschaftlichen Atmosphäre vertrauensvoll und offen gearbeitet werden kann (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 72), denn je höher die kollektiven Ressourcen in einer Kooperationseinheit eingeschätzt werden, desto häufiger wird kooperiert. Kooperation wirkt dann wieder zurück und stärkt die kollektiven Ressourcen (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 49).

Auch das Wissen und Bewusstsein darüber, dass Anfangsphasen oft mit viel Aufwand und manchmal mit Schwierigkeiten verbunden sein können, erscheint wichtig (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 38), denn Vernetzung ist kein Prozess, der automatisch und immer reibungslos verläuft (vgl. Hagedorn et al. 1994, 72). Als sehr wertvoll können sich deshalb Personen erweisen, die Verbindungen herstellen oder als Vermittler eine katalysierende Rolle einnehmen (vgl. Hagedorn et al. 1994, 72, Killus & Gottmann 2012, 163). Im Bildungssystem sind hierzu vor allem die Akteure der intermediären Ebene aufgerufen (vgl. Brüsemeister 2008, 193).

König (1991) sieht Kooperation als Systemeigenschaft, die stark regelgeleitet ist. Es liegt nicht nur am Einzelnen, auch nicht alleine an der Organisation selber, sondern ergibt sich aus der Struktur des jeweiligen Systems. Sie kann als Fähigkeit eines

sozialen Systems beschrieben werden, gemeinsam Probleme zu lösen und die dabei auftretenden Entscheidungen im Konsens zu treffen. Ob Kooperation zustande kommt oder nicht, ergibt sich aus den einzelnen Elementen des jeweiligen sozialen Systems, aus den beteiligten Personen, ihren Einstellungen, Empfindungen, Gedanken, ihren Verhaltensweisen und den offiziellen und inoffiziellen Regeln, die das System bestimmen (vgl. König 1991, 7ff). Solche inoffiziellen Regeln wurden im Zusammenhang mit Handlungslogiken an anderer Stelle bereits aufgegriffen und erläutert.

Kooperation etablieren zu wollen, kann daher eine Veränderung der Elemente bedeuten. Dies kann eine Veränderung der Einstellung sein, das Lernen neuer Verhaltensweisen, die Abänderung von Regeln, aber unter Umständen auch ein Wechsel einer Person in ein anderes System, denn nicht jeder kann mit jedem kooperieren (vgl. König 1991, 7ff).

Kuper & Kapelle (2012) schlagen in Anlehnung an Berkemeyer et al. (2010) zur Stärkung von Kooperationen die Bildung von Netzwerken vor, in denen sich Expertinnen und Experten unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer Organisation austauschen können (vgl. Kuper & Kapelle 2012, 49).

Zusammenfassend betrachtet besteht die Herausforderung für eine interprofessionelle Kooperation in antagonistischen Beziehungen darin, die unterschiedlichen Handlungslogiken der beiden Professionen sowie deren Organisationsebenen zu integrieren (vgl. Baum, Idel & Ulrich 2012, 18), sich auf deren jeweils eigene Kommunikationsarten einzulassen, Macht aufzugeben, Argumente zu diskutieren, sich gegenseitig abzustimmen und Leistungen verbindlich zu vereinbaren (vgl. Brüsemeister 2007, 94).

Wie diese Zusammenarbeit in antagonistischen Beziehungen in Oberösterreich im Jahr 2008 von den Leiterinnen und Leitern der beiden Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule eingeschätzt wurde, das sollen die Ergebnisse der schriftlichen Befragung aufzeigen.

EINE EMPIRISCHE BESTANDSAUFNAHME DER KOOPERATION VON KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE IN OBERÖSTERREICH

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Bestandsaufnahme der Kooperationsaktivitäten von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich gemacht. Zum Jahreswechsel 2008 /2009 erfolgte dazu eine schriftliche Befragung von 450 Leitungskräften der insgesamt 676 oberösterreichischen Kindergärten und 577 Leitungskräften der oberösterreichischen Grundschulen.

Für den Bereich des Kindergartens wurde dazu Kontakt mit den Verantwortlichen der Caritas und der Kindergartenaufsicht aufgenommen. Der Fragebogen wurde im Mai 2008 mit dem Team um Fr. Dr. Trixner sowie dem Team um Fr. Mag. Domberger besprochen, Anregungen berücksichtigt und eingearbeitet. Da die Caritas als Erhalter von damals 224 oberösterreichischen Kindergärten die Befragung organisatorisch unterstützte, kam es im Bereich der Caritas-Kindergärten zu einer Vollerhebung. Die Fragebögen konnten einer Caritas-Aussendung beigelegt werden und die Verteilung damit kostenneutral durchgeführt werden. Von den insgesamt 452 Kindergärten anderer Erhalter wie Magistraten, Gemeinden, Vereinen oder privaten Trägern wurde laut Liste des Landes Oberösterreich jeder zweite Kindergarten ausgewählt und per Post mit einem Fragebogen beteilt. Insgesamt waren damit 67% aller oberösterreichischen Kindergärten an der Befragung beteiligt. Per Post retourniert wurden von den 450 verteilten Fragebögen insgesamt 290 Stück, was einer Rücklaufquote von 64% entspricht.

Für den Bereich der Grundschule wurde die oberösterreichische Schulaufsicht kontaktiert. Von Landesschulinspektor Mag. Huber wurde die Befragung genehmigt, nachdem der Fragebogen im Mai 2008 mit ihm inhaltlich besprochen und Änderungswünsche eingearbeitet waren. Auf Wunsch der oberösterreichischen Schulaufsicht kam es auch im Bereich der Grundschule zu einer Vollerhebung. Das Projekt wurde im November 2008 bei einer Dienstbesprechung der

Bezirksschulaufsicht aller oberösterreichischen Bezirke vorgestellt und die Fragebögen zur Verteilung an die einzelnen Leitungskräfte in den Bezirken über die Inspektorinnen und Inspektoren organisiert. Die Ende des Jahres 2008 bzw. Anfang des Jahres 2009 angesetzten Leiterdienstbesprechungen dienten der Information und Verteilung der Fragebögen an die Leitungskräfte, die damit ebenso kostenneutral erfolgen konnte. Von den 577 ausgehändigten Fragebögen wurden 469 Fragebögen per Post retourniert, das entspricht einer Rücklaufquote von 81%.

Zur statistischen Verarbeitung mittels Almo und SPSS konnten insgesamt 759 Fragebögen aus Kindergarten und Grundschule herangezogen werden.

Folgende Forschungsfragen, die an dieser Stelle wiederholt dargelegt und durch Hypothesen präzisiert werden, bildeten den Ausgangspunkt der schriftlichen Erhebung:

Forschungsfrage 1:

Existieren in Oberösterreich zwischen Kindergarten und Grundschule Kooperationsaktivitäten, gibt es dabei Unterschiede zwischen den beiden Bildungseinrichtungen, was die Bereitschaft und die Einstellungen betrifft und was sind die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Kooperation?

Forschungsfrage 2:

Wo ist anzusetzen, wenn man Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich vorantreiben möchte und welche Faktoren sind es, die sich im Hinblick auf eine gelingende Kooperation als förderlich oder hinderlich erweisen?

Auf Basis des theoretischen Hintergrundes werden insgesamt fünf Hypothesen zu den beiden Forschungsfragen formuliert. Diese werden durch eine ganze Reihe von Teilhypothesen konkretisiert, auf deren Ausführung an dieser Stelle verzichtet wird. Es wird allerdings im Rahmen der Auswertung darauf Bezug genommen und eine Beantwortung herbeigeführt.

Hypothese 1 zu Forschungsfrage 1:

Es gibt in Oberösterreich zahlreiche Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule.

Hypothese 2 zu Forschungsfrage 1:

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung betrifft. Leitungskräfte des Kindergartens messen der Kooperation mit der Grundschule insgesamt eine höhere Bedeutung bei, als dies für Leitungskräfte der Grundschule und der Kooperation mit dem Kindergarten zutrifft.

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 gilt es zu erfassen, welche Variablen einen Einfluss auf die Häufigkeit der Kooperation, die Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der Häufigkeit der Kooperation und die Qualität der Kooperation ausüben können. Mittels Korrelationsrechnung werden mögliche Zusammenhänge ermittelt. Darüber hinaus sollen Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule im Bereich Zielvorstellungen, der Einschätzung der Wirkungen und Effekte von Kooperation sowie den Aspekten des Gelingens ermittelt werden.

Folgende Hypothesen, deren Darstellung sich auf die Formulierung der Alternativhypothese beschränkt, bilden hierfür die Grundlage:

Hypothese 1 zu Forschungsfrage 2:

Es besteht ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen der Leitungskraft und der Häufigkeit der Kooperation, der Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit und der Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der aktuellen Kooperationssituation.

Hypothese 2 zu Forschungsfrage 2:

Es besteht ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen institutioneller sowie personeller Voraussetzungen und Rahmenbedingungen und der Häufigkeit der Kooperation, der Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit und der Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der Kooperationssituation.

Hypothese 3 zu Forschungsfrage 2:

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Zielvorstellungen, die Einschätzung der Wirkungen und Effekte sowie die Aspekte des Gelingens von Kooperation betrifft. Leitungskräfte des Kindergartens messen diesen insgesamt eine höhere Bedeutung bei, als dies für Leitungskräfte der Grundschule zutrifft.

Der erste Teil der Ergebnisdarstellung soll der Beantwortung der ersten Forschungsfrage dienen und aufzeigen, ob in Oberösterreich im Jahr 2008 und davor eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule stattfand und wenn ja, in welchem Ausmaß und unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dies der Fall war. Dazu wird ein Überblick über die Verteilung der interessantesten Häufigkeiten gegeben. Dort, wo es Unterschiede herauszuarbeiten gilt, werden die Mittelwertsvergleiche dargestellt.

Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung soll primär der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dienen. Es geht im Hinblick auf die Beantwortung von Forschungsfrage 2 darum, anhand der Daten herauszufiltern, wo sich Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Kooperation befinden. Dazu werden einerseits Unterschiede festgestellt und andererseits mit Hilfe von Korrelationsrechnungen überprüft, zwischen welchen Merkmalen kausale Beziehungen bestehen könnten. Dies im Bewusstsein darüber, dass diese Ergebnisse lediglich einen Hinweis dafür geben können.

Die Darstellung der Ergebnisse ist detailreich und umfassend. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und inhaltlichen Passung werden einzelne Mittelwertsvergleiche der Forschungsfrage 1 in den Ergebnissen Teil 2 präsentiert.

Zu beachten gilt es, dass es sich bei den Angaben größtenteils um gerundete Werte handelt. Die Angaben der Prozentränge beziehen sich auf die gültigen Werte. Die „Kein-Wert“-Angaben bewegen sich zwischen 0,21% und 24,83% und sind aus Sicht der Autorin vernachlässigbar, wenn nicht gesondert darauf eingegangen wird. Einer statistischen Prüfung unterzogen wird jeweils die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keine Unterschiede oder Zusammenhänge gibt.

24. Befragungsergebnisse 2008 Teil 1

Der erste Teil der Ergebnisse bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Forschungsfrage 1 bzw. die dazu formulierten Hypothesen 1 und 2.

Die Auswertung der Daten soll Aufschlüsse darüber bringen, ob in Oberösterreich zwischen Kindergarten und Grundschule Kooperationsaktivitäten existieren, welche Unterschiede es zwischen den beiden Bildungseinrichtungen hinsichtlich der Kooperation am Übergang gibt und was den Aussagen der Leiterinnen und Leiter von Kindergarten und Grundschule zufolge die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit sind. Dazu wird die Kooperationsituation einerseits deskriptiv dargestellt, andererseits werden auch Mittelwertsvergleiche angestellt, um Unterschiede zwischen den beiden Institutionen aufzeigen zu können.

24.1. Grundlagen und Rahmenbedingungen

Es gibt im Jahr 2008 in Oberösterreich 676 Kindergarteneinrichtungen und im Vergleich dazu 577 Grundschulen. In die statistische Analyse fließen dem Rücklauf gemäß die Daten von insgesamt 290 Kindergärten (43%) und 469 Volksschulen (81%) mit ein. Die im Folgenden ausgewiesenen Ergebnisse beziehen sich demnach auf diesen Prozentanteil und nicht auf die Gesamtheit der Bildungseinrichtungen von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich.

Die in die Auswertung einbezogenen Kindergärten Oberösterreichs sind im Jahr 2008 zu einem überwiegenden Teil kleine Einrichtungen mit ein bis drei Gruppen (68%). Knapp 32% der befragten Kindergärten haben zwischen vier und acht Gruppen. Nur zwei der befragten Leitungskräfte geben an, einen großen Kindergarten mit neun bis zwölf Gruppen zu leiten. Sehr große Kindergärten mit mehr als zwölf Gruppen gibt es unter den befragten Institutionen in Oberösterreich nicht.

Im Bereich der Grundschule zeigt sich die Verteilung etwas anders. Hier bestehen 27% der Grundschulen aus weniger als vier Klassen. Mit 51% hat gut die Hälfte der Grundschulen Oberösterreichs zwischen vier und acht Klassen. Der Prozentanteil

der großen Schulen mit neun bis zwölf Klassen liegt bei 17% und jener der ganz großen Schulen mit mehr als zwölf Klassen bei 5%.

Was die Größe der Orte betrifft, in denen die jeweiligen Institutionen beheimatet sind, so zeigt die Erhebung, dass sich 40% der Kindergärten und 49% der Grundschulen in kleinen Ortschaften mit bis zu 2 500 Einwohnern befinden. Fasst man die Anzahl in Gemeinden bis zu 5 000 Einwohner zusammen, so sind es 68% der Kindergärten und 72% der Grundschulen, die dort angesiedelt sind. Nur 11% der Kindergärten und Grundschulen sind in den „Großstädten“ Oberösterreichs mit über 20 000 Einwohnern zu finden.

Im Hinblick auf die Anzahl der Kooperationspartner zeigt sich, dass 43% der Kindergärten eine Grundschule und 59% der Grundschulen einen Kindergarten (KIGA) als Kooperationspartner haben. Der Anteil jener Institutionen, die mit drei oder mehr als drei Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten sollten, liegt in beiden Bereichen bei etwa einem Viertel (KIGA 25%, Grundschule 24%).

Die Anzahl Kooperationspartner liegt den Angaben der Leitungskräfte zufolge im Jahr der Befragung zu einem Großteil bei einer Institution. So geben 81% Kindergärten und 76% der Grundschulen an, mit einem Kindergarten bzw. einer Grundschule zu kooperieren. Zwei Kooperationspartner werden von 16% der Kindergärten und Grundschulen genannt, 7 Kindergärten und 13 Grundschulen führen drei Kooperationspartner an. Eine Leitungskraft aus dem Kindergarten und 25 Leitungskräfte aus der Grundschule sind mit mehr als drei Kindergärten bzw. Grundschulen in einer Kooperation.

Auf die Zufriedenheit mit der aktuellen Kooperationssituation der Leiterinnen und Leiter wirkt sich die Anzahl der Kooperationspartner nicht aus. Genauer wird darauf im zweiten Teil der Ergebnisse noch eingegangen.

Von der Dauer der Kooperationen kann gesagt werden, dass diese zu einem überwiegenden Teil bereits länger als 5 Jahre bestehen, so führen dies 71% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 65% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule an.

24.2. Bedeutung und Thematisierung des Übergangs

Der Übergang von einer Bildungseinrichtung in eine andere kann für das einzelne Kind eine ganz wesentliche Bedeutung für seine Entwicklung erlangen, wie aus dem vorangehenden Teil der Arbeit hervorgeht. Das Bewusstsein darüber und die Häufigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen einer Konferenz oder speziellen Fortbildung wurde dazu erhoben. Das Ergebnis der deskriptiven Verteilung zeigt, dass das Bewusstsein und die Häufigkeit der Auseinandersetzung im Kindergarten insgesamt etwas höher sind als im Bereich der Grundschule.

Im Kindergarten geben 9% der Leitungskräfte an, dass sich das Pädagoginnen- und Pädagogen team ihres Wissens noch nie mit dem Thema in einer Teambesprechung oder speziellen Fortbildung auseinandergesetzt hat. Im Grundschulbereich ist es beinahe jede fünfte Leiterin bzw. jeder fünfte Leiter (19,83%), die bzw. der dies von ihrem bzw. seinem Team annimmt.

Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt allerdings kein signifikantes Ergebnis hervor. Das heißt, es liegt kein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule vor, was das Bewusstsein und die Häufigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen einer Konferenz oder speziellen Fortbildung betrifft. Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt im Kindergarten nicht häufiger als in der Grundschule. Die dazu aufgestellte Nullhypothese muss beibehalten werden.

24.3. Thematisierung der Kooperation

Die Frage, ob Kooperation in den letzten beiden Jahren ganz konkret einmal Thema in einer der Konferenzen oder Teambesprechungen war, verneinen 5% der Leitungskräfte des Kindergartens und 13% der befragten Leitungskräfte der Grundschule. Regelmäßig wird Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung an 28% der Kindergärten und an 19% der Grundschulen thematisiert. Gute Übereinstimmung zwischen den beiden Institutionen herrscht allerdings, wenn „bestimmte Anlässe“ zur Kooperation vorliegen oder wenn „das eine oder andere Mal auch ohne Anlass“ darüber gesprochen wird.

Hier bringt die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse ein hoch signifikantes Ergebnis hervor und das bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1%. Es gibt demnach einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Thematisierung von Kooperation im Rahmen von Teambesprechungen oder Konferenzen betrifft. Der Mittelwert des Kindergartens liegt auf der 4-stufigen Skala bei $\bar{x}=2$, jener der Grundschule bei $\bar{x}=2,26$. Das heißt, die Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgte in den beiden Jahren vor der Befragung im Kindergarten etwas häufiger als in der Grundschule. Die Nullhypothese kann damit verworfen und die Alternativhypothese, die von genau diesem Unterschied ausgeht, muss angenommen werden.

Transparent gemacht, zum Beispiel durch Öffentlichkeitsarbeit, Elterninformation, oder durch Information der Aufsichtsbehörde, haben die Zusammenarbeit 69% der Kindergärten und knapp mehr als die Hälfte (54%) der Grundschulen.

Erwähnenswert ist dazu jener Umstand, dass 71% der Kindergärten und 73% der Grundschulen, die miteinander kooperieren, keine gemeinsamen schriftlichen Zielvereinbarungen erstellt haben.

24.4. Häufigkeit, Anlässe und Ausprägung der Kooperation

Betrachtet man die Angaben von Kindergarten und Grundschule zur Zusammenarbeit und deren Häufigkeit, so wird in der deskriptiven Darstellung auf den ersten Blick eine relativ große Übereinstimmung der beiden Institutionen darüber ersichtlich.

„Mehrere Male pro Monat“ in Kontakt sind 7% der Kindergärten und 10% der Grundschulen. „Einmal pro Monat“ haben 7% der Institutionen Kontakt. Die überwiegende Mehrheit der Leiterinnen und Leiter gibt an, „mehrere Male im Jahr“ Kontakt zu pflegen. Keine Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung gibt es an 7% der Kindergärten und 3% der Grundschulen.

Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt kein signifikantes Ergebnis hervor. Das heißt, es gibt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Institutionen, was die Angaben zur Zusammenarbeit und deren Häufigkeit anlangt. Diese Nullhypothese ist demnach beizubehalten.

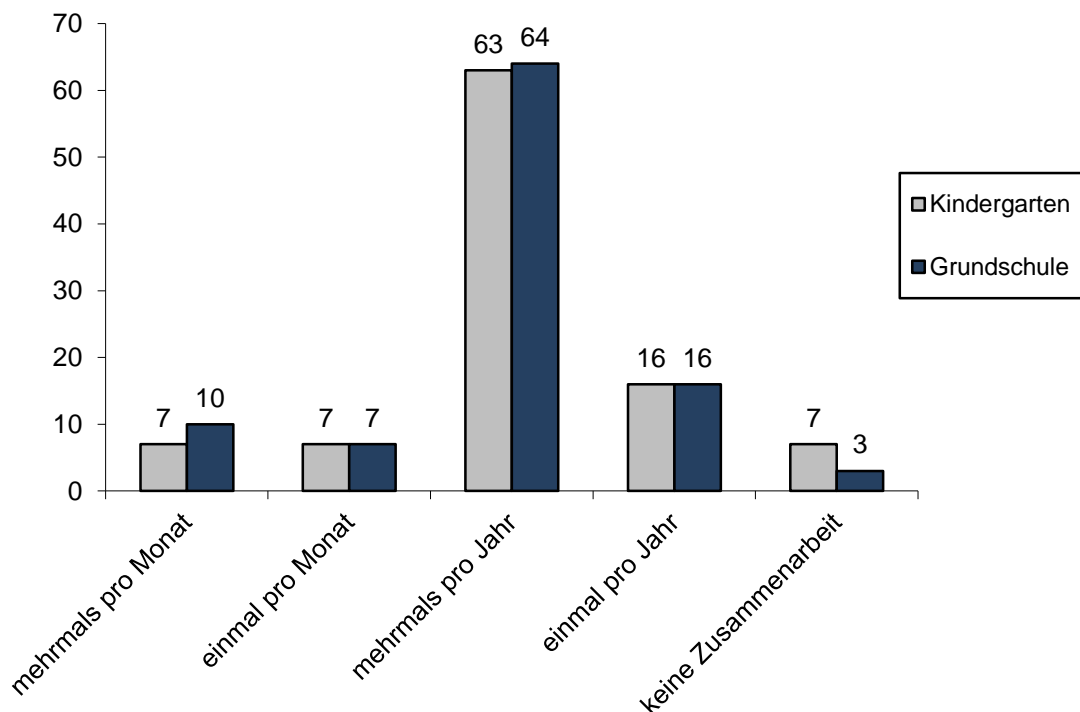


Abb. 5: Zusammenarbeit und deren Häufigkeit - prozentuelle Verteilung

Worin die Kontakte im Jahr der Befragung bestehen, das sollen folgende Ergebnisse aufzeigen. Die einzelnen Items beziehen sich auf die von Steinert et al. (2006) ermittelten Stufen zwei bis fünf der Ausprägung von Kooperation.

	Bezeichnung	Merkmale
Stufe 1	Level 0: Fragmentierung	Keine Kooperation
Stufe 2	Level 1: Differenzierung	Erste Kooperationsschritte auf fachspezifischer Ebene
Stufe 3	Level 2: Koordination	Koordination von Informationen, Teamarbeit
Stufe 4	Level 3: Interaktion	Fachübergreifende Zusammenarbeit
Stufe 5	Level 4: Integration	Unterrichtsbezogene Kooperation, kollegiale Hospitation

Tab.3: Ausprägung von Kooperation (vgl. Steinert et al., 2006, S. 185ff)

Mittels Faktorenanalyse wird, auch wenn bei dichotomen Variablen der Anteil der aufklärbaren Varianz eingeschränkt ist, die Zusammengehörigkeit der Items überprüft. Betrachtet man die Verteilung auf die einzelnen Faktoren, so wird deutlich, dass der prozentuale Anteil auf allen 4 Faktoren keine gravierenden Unterschiede aufweist. Zu berücksichtigen gilt, dass die Frage eine uneingeschränkte Anzahl an Mehrfachantworten zulässt und es deshalb zu Überschneidungen kommen kann.

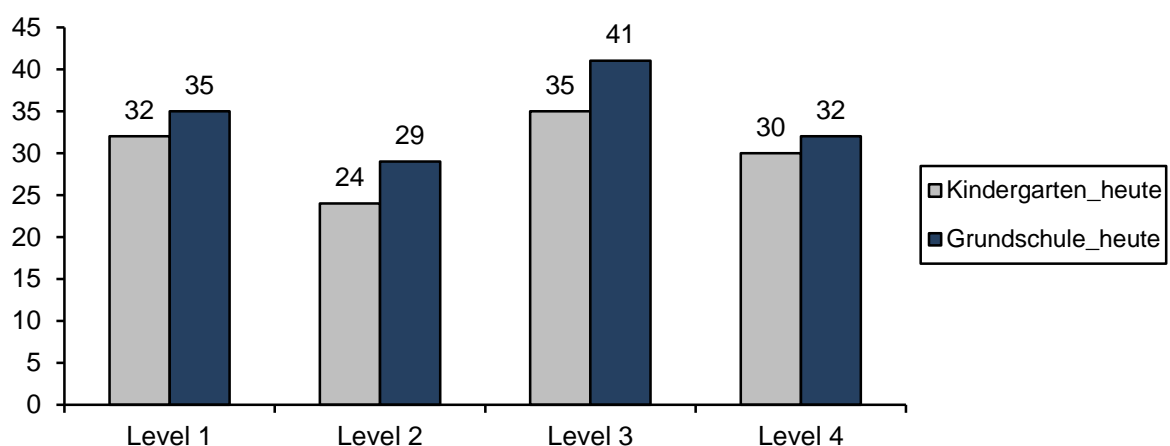


Abb. 6: Stufen der Kooperation_heute - Angaben in Prozent

Die Ergebnisse zeigen, dass 32% der Kindergärten und 35% der Grundschulen im Jahr der Befragung Kontakte auf Level 1 pflegen. Das heißt, sie haben erste Kooperationschritte gesetzt und befinden sich nach Steinert et al. (2006) auf der Stufe der „Differenzierung“.

Durchschnittlich 24% der Kindergärten und knapp 29% der befragten Schulen pflegen Kontakte auf Level 2, der Stufe der „Koordination“.

Auf Level 3, der Stufe der „Interaktion“, kooperieren durchschnittlich 35% der Kindergärten und 41% der Grundschulen.

Kontakte auf dem vierten und höchsten Level, der Stufe der „Integration“, pflegen den Aussagen der Leiterinnen und Leiter zufolge durchschnittlich 30% der Kindergärten und 32% der Schulen.

Ein Blick in die Zukunft macht deutlich, dass geplante Kooperationsaktivitäten insgesamt im Sinken begriffen sind. So planen eine Kooperation auf Level 1 nur 15% der Kindergärten und 21% der Grundschulen, das zeigt einen Rückgang von 17% im Kindergarten und 14% im Bereich der Grundschule.

Auch auf Level 2 planen weniger Kindergärten und Grundschulen aktiv zu werden. Der Rückgang liegt hier im Bereich des Kindergartens bei 8%, im Bereich der Grundschule bei 7%. Der vorausgesagte Rückgang setzt sich ebenso auf Level 3 fort. Dort sind im Bereich des Kindergartens um 12% und im Bereich der Grundschule um 2% weniger Kooperationsaktivitäten geplant.

Am höchsten Level, dem Level 4, wird von den Leiterinnen und Leitern im Jahr der Befragung ein Rückgang von 11% im Kindergarten und 5% in der Grundschule prognostiziert.

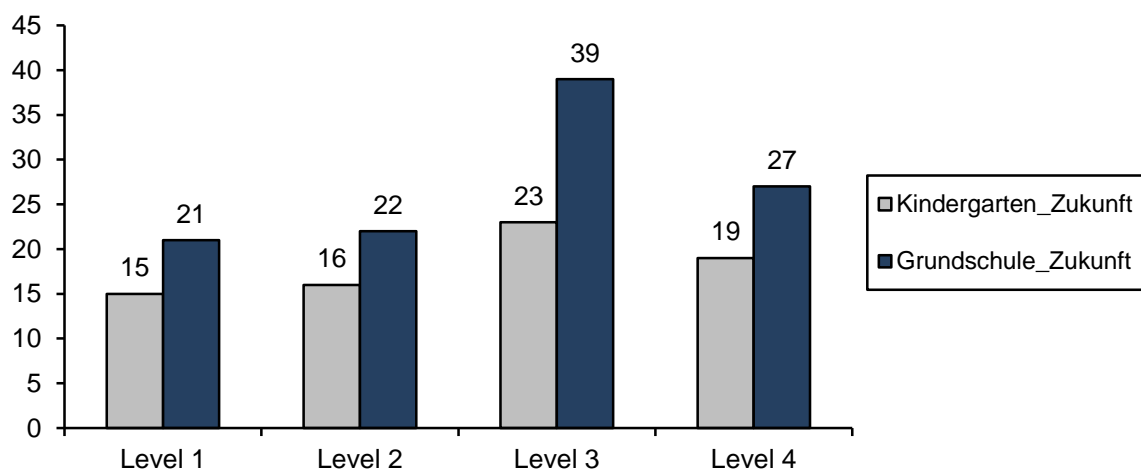


Abb. 7: Stufen der Kooperation_Zukunft - Angaben in Prozent

Die folgende Gegenüberstellung soll aktuelle und zukünftig geplante Kooperationsanlässe von Kindergarten (KIGA) und Grundschule im Detail aufzeigen:

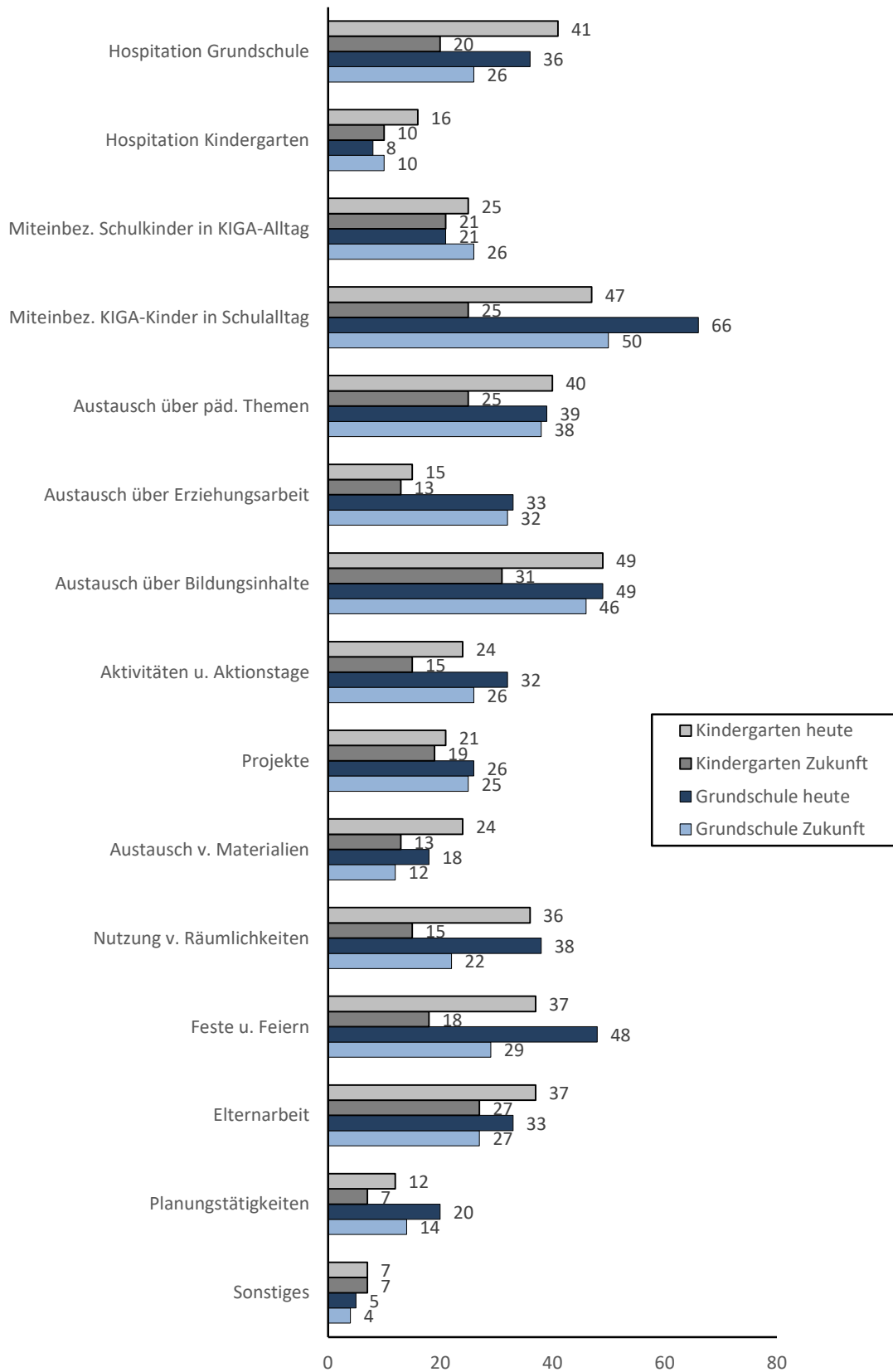


Abb. 8: Kontaktanlässe aktuell und zukünftig - Angaben in Prozent

Die Kooperationsanlässe von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich im Detail betrachtet, stellen die häufigsten Kontakte aus Sicht der Leitungskräfte des Kindergartens der „Austausch über Bildungsinhalte“ (49%), die „gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule“ (47%), die „Hospitation in der Schule“ (41%) und ein „gemeinsamer Austausch über pädagogische Themen“ (40%) dar.

Aus Sicht der Leitungskräfte der Grundschule sind mit 66% am häufigsten die „gelegentliche Miteinbeziehung von Kindergartenkindern in den pädagogischen Alltag der Schule“, der mit dem Kindergarten in Übereinstimmung genannte „Austausch über Bildungsinhalte“ (49%) sowie die „gemeinsamen Feste und Feiern“ (48%) genannt.

„Gemeinsame Planungstätigkeiten“ (12%), der „gemeinsame Austausch über die Erziehungsarbeit“ (15%) und „Hospitation im Kindergarten“ (16%) zählen aus Sicht der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens zu den seltensten Kontakten. Aus Sicht der Leiterinnen und Leiter der Grundschule stellen „Hospitation im Kindergarten“ (8%) und der „gemeinsame Austausch von Materialien“ (18%) die seltensten Kooperationsanlässe dar.

Übereinstimmung bzw. beinahe Übereinstimmung herrscht in Sachen „gemeinsamer Austausch über Bildungsinhalte“ (KIGA 49%, Grundschule 49%) und über „pädagogische Themen“ (KIGA 40%, Grundschule 39%).

Die größte Differenz in den Angaben der beiden Einrichtungen gibt es im Hinblick auf die „gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule“ (KIGA 47%, Grundschule 66%), dicht gefolgt vom „gemeinsamen Austausch über die Erziehungsarbeit“ (KIGA 15%, Grundschule 33%) und schließlich auch den „gemeinsamen Festen und Feiern“ (KIGA 37%, Grundschule 48%).

Was die Planung zukünftiger Kooperationen betrifft, so wird deutlich, dass sich die Aktivitäten in durchwegs allen Bereichen und dies sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule als rückläufig darstellen. Lediglich in den Bereichen der „gelegentlichen Miteinbeziehung von Schulkindern in den pädagogischen Alltag des Kindergartens“ (+5%) und der „Hospitation im Kindergarten“ (+2%) werden seitens der Grundschulleitungen Steigerungen angestrebt.

Insgesamt betrachtet ist die Einschätzung der Leiterinnen und Leiter der Grundschule optimistischer als jene der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens, was die Planung von zukünftigen Kooperationsaktivitäten anlangt.

24.5. Personelle Voraussetzungen

Die Variable Teamalter weist für beide Institutionen eine markante Spitze auf, diese jedoch in einer jeweils anderen Altersgruppe.

So liegt der größte Anteil an Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens mit 61% im Alter zwischen 35 und 45 Jahren. Im Bereich der Grundschule befindet sich der beinahe gleich große Anteil von 62% in der nächsthöheren Altersgruppe im Bereich von 45 bis 55 Jahren. Teams mit einem Durchschnittsalter unter 35 Jahren existierten in der Grundschule kaum (1%), im Kindergarten liegt der Anteil bei 23%. Im Gegensatz dazu gibt es im Bereich des Kindergartens keine Teams mit einem Durchschnittsalter von über 55 Jahren, in der Grundschule liegt der Anteil bei 2%. Zusammenfassend betrachtet kann festgehalten werden, dass die Teams im Kindergarten im Jahr der Befragung durchschnittlich um vieles jünger sind als jene im Bereich der Grundschule.

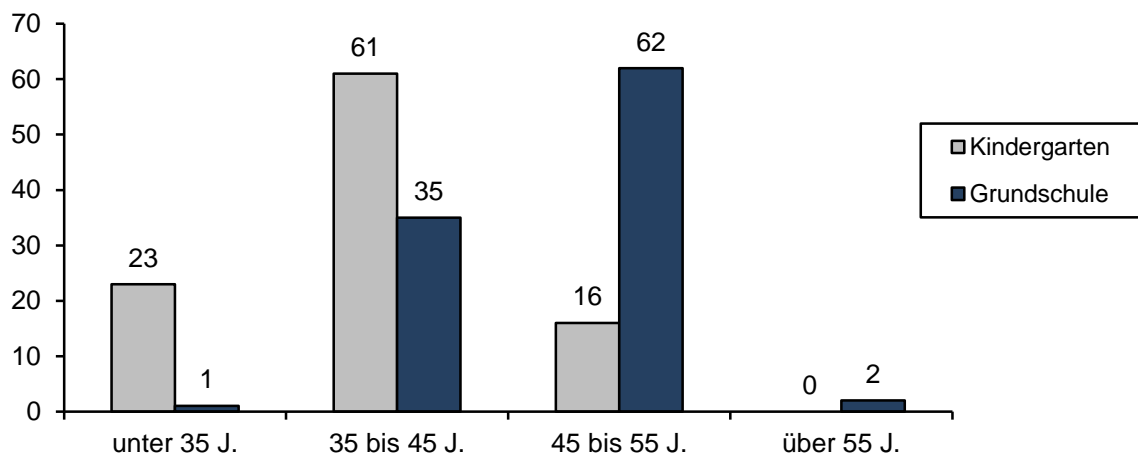


Abb. 9: Teamalter - prozentuelle Verteilung

Die Einschätzung der Bereitschaft zur Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung bringt sichtbare Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungen hervor.

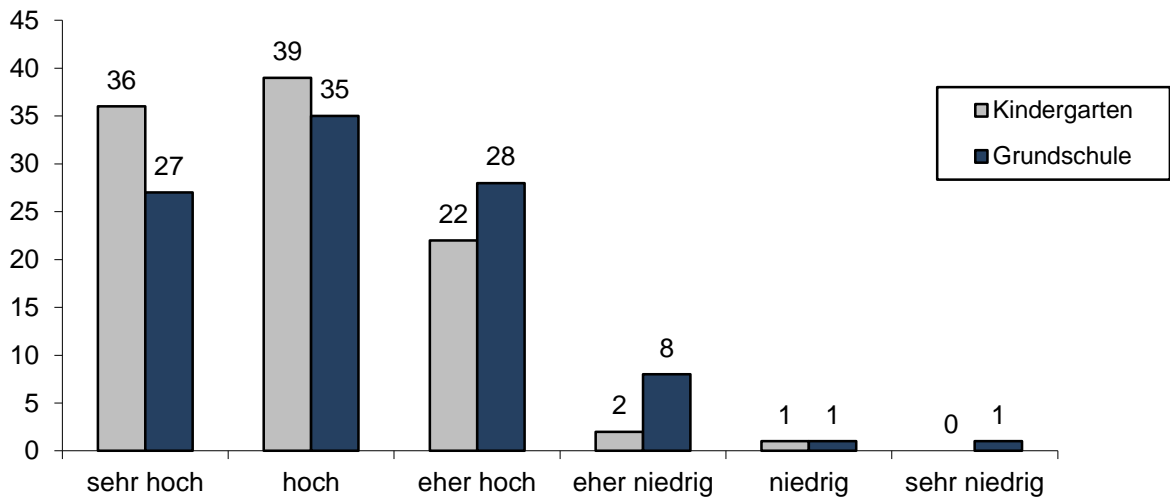


Abb. 10: Einschätzung der Kooperationsbereitschaft - prozentuelle Verteilung

Mit einer „sehr hohen“ bis „hohen“ Bereitschaft werden 75% der Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten von ihren Leiterinnen und Leitern eingeschätzt, im Vergleich dazu 62% der Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule.

Im mittleren und unteren Bereich der sechsstufigen Skala liegt die Schule vor dem Kindergarten. 28% der Leiterinnen und Leiter schätzen die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer am eigenen Standort als „eher hoch“ ein, im Vergleich dazu 22% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens. „Eher niedrig“ wird die Bereitschaft bei 8% der Lehrerinnen und Lehrer sowie bei 2% der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens eingeschätzt.

Eine „niedrige“ Bereitschaft des Teams wird von 1% der Leitungskräfte des Kindergartens angeführt, eine „sehr niedrige“ Bereitschaft von keiner. Im Vergleich dazu wird 1% Lehrerinnen- und Lehrer-Teams eine „niedrige“ Bereitschaft und ebenso 1% eine „sehr niedrige“ Bereitschaft zugesprochen.

Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1% hervor. Die Mittelwerte liegen auf der 6-stufigen Skala bei $\bar{x}=1,93$ (Kindergarten) und $\bar{x}=2,22$ (Grundschule) auf der 6-stufigen Skala von „sehr hoch“ bis „sehr niedrig“.

Das heißt, die Bereitschaft des eigenen Teams zur Kooperation wird von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens etwas höher eingeschätzt als von den Leiterinnen und Leitern der Grundschule. Die Nullhypothese kann damit verworfen und die Alternativhypothese, die davon ausgeht, dass die Bereitschaft zur Kooperation im Bereich des Kindergartens höher ist, muss angenommen werden.

Im Hinblick auf die personelle Beteiligung an der Kooperation sind sich die Leiterinnen und Leiter beider Institutionen im Großen und Ganzen einig, dass es zu einem überwiegenden Teil sie in ihrer Funktion als Leitungskräfte selber sind, die den Kontakt mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung pflegen. Dies geht auch aus der Darstellung der dazu ausgewerteten Daten deutlich hervor.

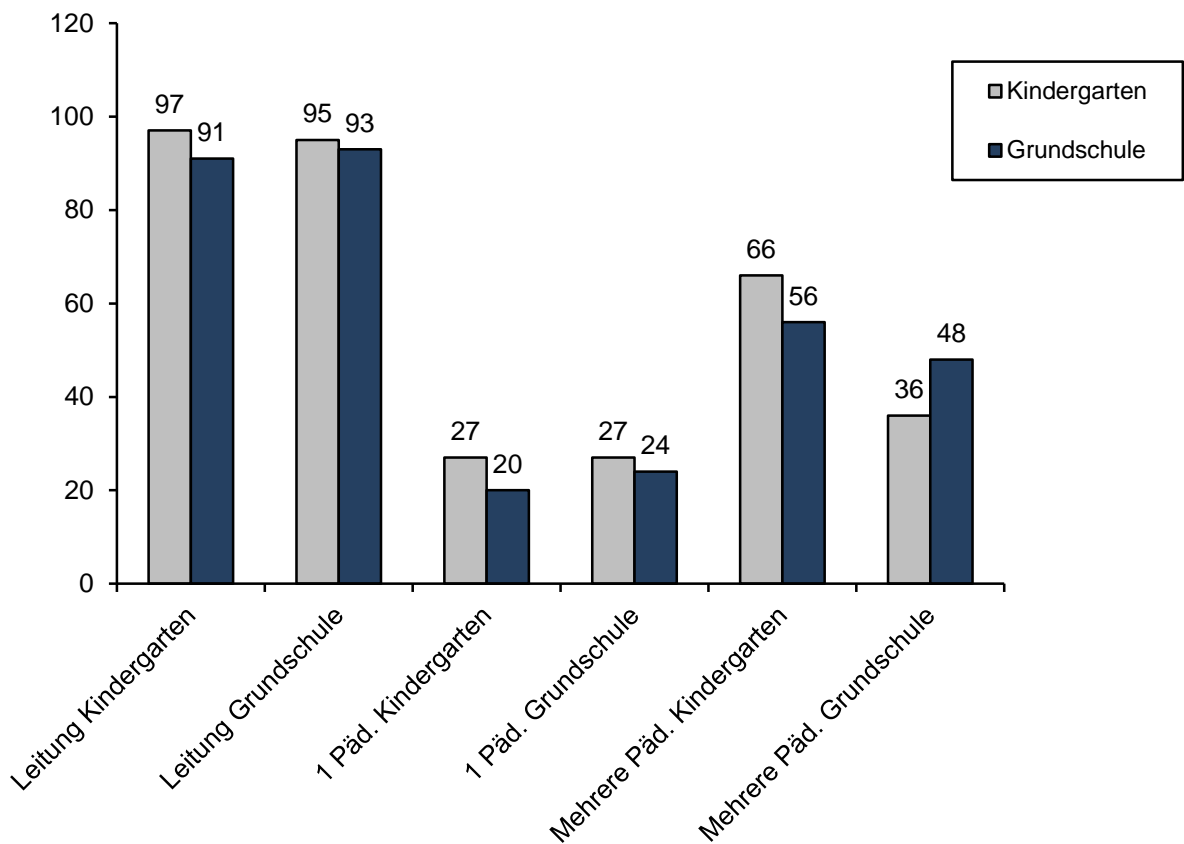


Abb. 11: Personelle Beteiligung - Angaben in Prozent

Leitungskräfte des Kindergartens bestätigen diese Aussage zu 97%. Dass sich an der Zusammenarbeit auch die Leitungskraft der Grundschule beteiligt, führen 95% an. Im Vergleich dazu sehen sich Leitungskräfte aus dem Bereich der Grundschule zu 93% selber als Motor für die Zusammenarbeit und bekräftigen dies zu 91% auch für die Leitungskräfte des Kindergartens.

Darüber hinaus sehen die Leitungskräfte des Kindergartens auch mehrere Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens (66%) und der Grundschule an der Kooperation beteiligt (36%). Leitungskräfte der Grundschule schätzen die Beteiligung von mehreren Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule etwas geringer ein (56% Kindergarten; 48% Grundschule).

Die Einschätzung der Gleichberechtigung in der beruflichen Kooperation am Übergang zeigt, dass Leitungskräfte der Grundschule von dieser Gleichberechtigung überzeugt sind. Sie führen zu 54% an, dass dies „sehr zutreffend“ und zu 42% dass dies „zutreffend“ sei, das sind insgesamt 96%.

Im Vergleich dazu sind der gleichen Ansicht nur 21% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens, wenn sie angeben, dass dies „sehr zutreffend“ sei. Als „zutreffend“ bezeichnen die Situation 52% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens. 21% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens meinen, dass dies „weniger zutreffend“ und 6%, dass dies „nicht zutreffend“ sei. Im Vergleich äußern 3% der Leitungskräfte der Grundschule, dass dies „weniger zutreffend“ und 1%, dass dies „nicht zutreffend“ sei.

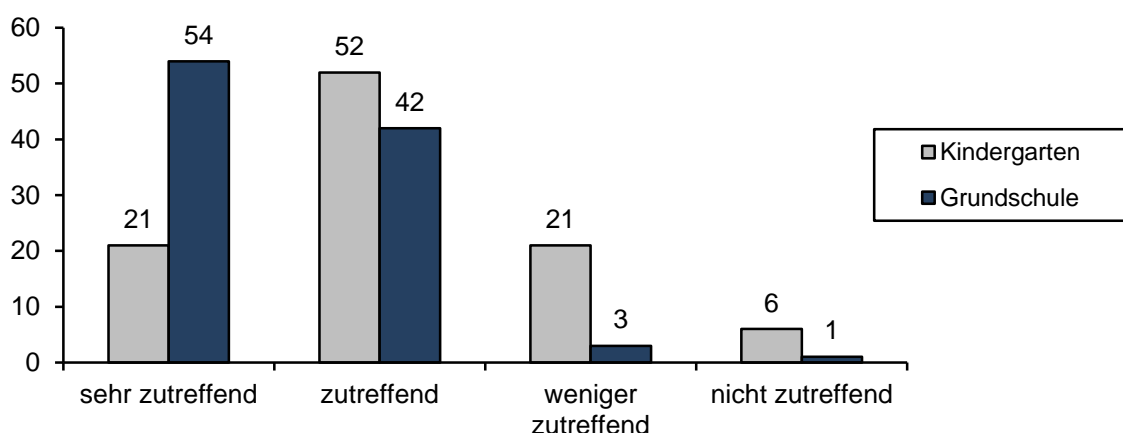


Abb. 12: Gleichberechtigte Partnerinnen und Partner - Angaben in Prozent

Der Mittelwert liegt auf der 4-teiligen Skala für den Kindergarten bei $\bar{x}=2,12$, jener für die Grundschule bei $\bar{x}=1,5$. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Almo ist hoch signifikant bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1‰. Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Einschätzung der Gleichberechtigung der Partnerinnen und Partner im beruflichen Kontakt betrifft. Die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keinen signifikanten Mittelwertsunterschied gibt, kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden, denn den Berechnungen zufolge bewerten Leiterinnen und Leiter der Grundschule die Situation insgesamt besser als Leiterinnen und Leiter des Kindergartens es tun.

Leitungskräfte geben darüber hinaus eine Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen ihres Standortes hinsichtlich des Vertrauens in die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe ab.

Die Ergebnisse dazu zeigen, dass 85% der Leitungskräfte des Kindergartens meinen, dass es „sehr zutreffend“ bzw. „zutreffend“ sei, dass die Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens Vertrauen in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule hätten (Werte zusammengefasst). Für 15% der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens sei diese Aussage „weniger zutreffend“. Im Vergleich dazu meinen 96% der Leitungskräfte der Grundschule, dass Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens Vertrauen in die Arbeit der Lehrkräfte der Grundschule hätten (Werte zusammengefasst).

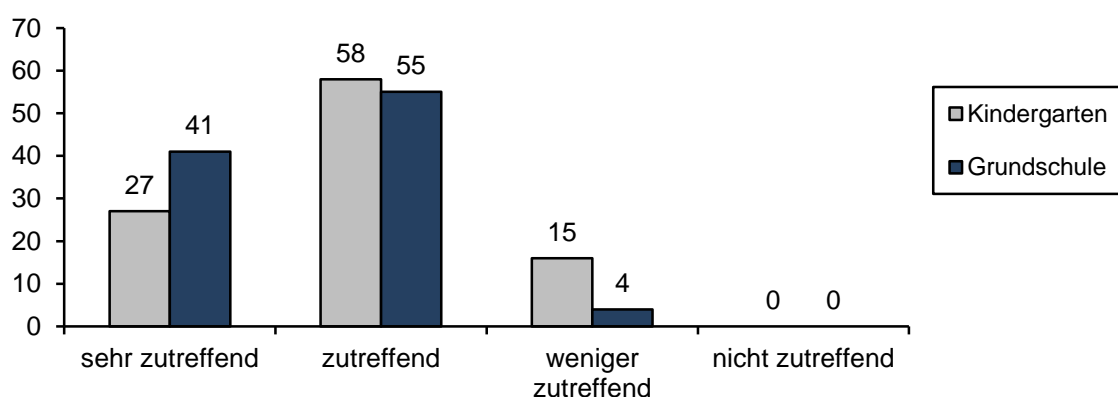


Abb. 13: Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in die Arbeit der Lehrkräfte der Grundschule - Angaben in Prozent

Betrachtet man den Mittelwert, so liegt dieser auf der 4-stufigen Skala bei den Leitungskräften des Kindergartens bei $\bar{x}=1,88$ und bei den Leitungskräften der Grundschule bei $\bar{x}=1,62$. Den beiden Mittelwerten zufolge beurteilen Leitungskräfte der Grundschule die Aussage, dass Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens Vertrauen in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule haben positiver, als dies Leitungskräfte für ihre Berufsgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens einschätzen.

Die einfaktorielle Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was das Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule anlangt.

Die Umkehrung der Fragestellung, dass Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Vertrauen in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens haben, wird von insgesamt 81% der Leitungskräfte des Kindergartens und von 93% der Leitungskräfte der Grundschule als „sehr zutreffend“ bzw. „zutreffend“ eingeschätzt (Werte zusammengefasst). Als „weniger zutreffend“ bzw. „nicht zutreffend“ beurteilen diese Aussage insgesamt 19% der Leitungskräfte des Kindergartens und 7% der Leitungskräfte der Grundschule (Werte zusammengefasst).

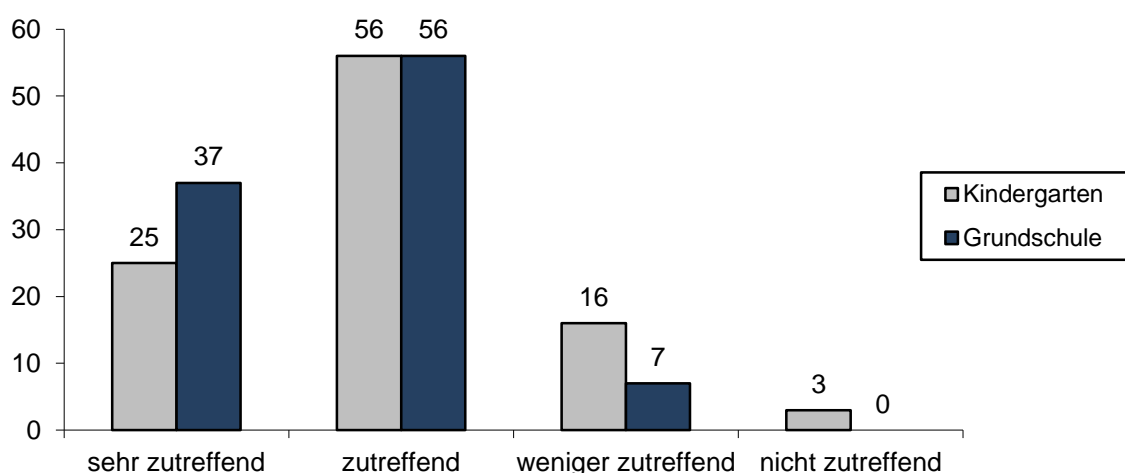


Abb. 14: Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens - Angaben in Prozent

Der Mittelwert der Leitungskräfte des Kindergartens liegt bei $\bar{x}=1,96$, jener der Leitungskräfte der Grundschule bei $\bar{x}=1,69$ auf der 4-stufigen Skala von „sehr zutreffend“ bis „nicht zutreffend“. Leitungskräfte der Grundschule beurteilen dem Mittelwert zufolge auch diese Aussage, dass Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule Vertrauen in die Arbeit jener des Kindergartens haben positiver als Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens.

Die einfaktorielle Varianzanalyse bringt auch hier ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was das Vertrauen der Lehrerinnen und Lehrer in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens betrifft.

Zusammenfassend betrachtet ist die Einschätzung des Vertrauens, das Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule den Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens entgegenbringen höher ($\bar{x}=1,69$), als dies umgekehrt der Fall ist ($\bar{x}=1,88$).

Die Nullhypothese kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden, denn die Nullhypothese geht davon aus, dass es keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule gibt, was das Vertrauen in die jeweils andere Berufsgruppe anlangt.

Ob sich Pädagoginnen und Pädagogen Veränderungen gegenüber offen zeigen, beantworten 43% der Leitungskräfte des Kindergartens und 23% der Leitungskräfte der Grundschule mit der höchsten Ausprägung auf der 4-stufigen Skala mit „stimmt absolut“. 53% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 63% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule meinen, dass dies größtenteils stimme. Unbenutzt bleibt von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens die Ausprägung „stimmt überhaupt nicht“. Eine Leiterin bzw. ein Leiter einer Grundschule ist der Ansicht, dass

sich das Lehrerinnen- und Lehrerteam am eigenen Standort Veränderungen gegenüber absolut nicht offen zeige („stimmt überhaupt nicht“).

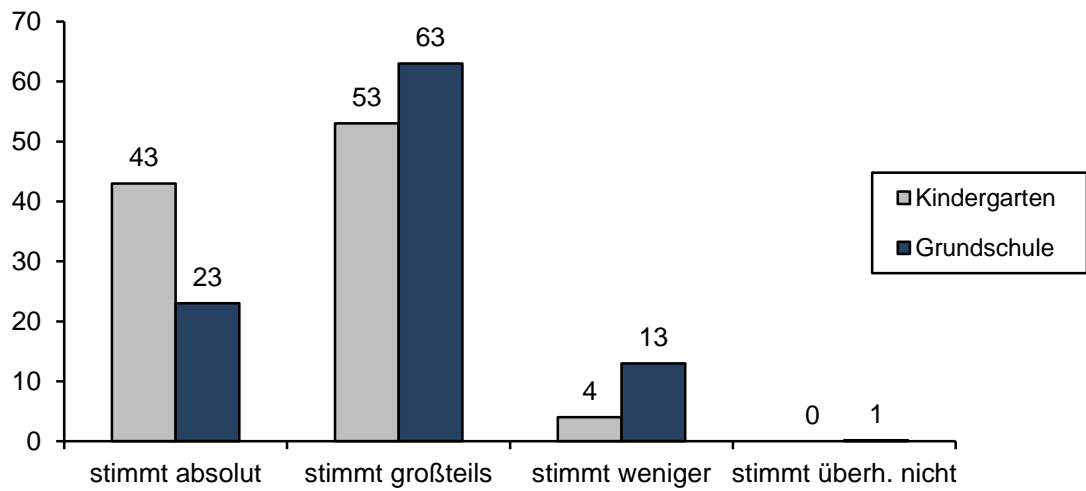


Abb. 15: Offenheit gegenüber Veränderungen - Angaben in Prozent

24.6. Die Leitungskräfte in der Kooperation

Im Bereich des Kindergartens arbeiten 20% der befragten Leitungskräfte freigestellt und können sich damit zur Gänze auf ihre Aufgabe als Führungskraft konzentrieren, im Bereich der Grundschule sind es 36%.

Die Anzahl der Jahre, die Leitungskräfte als solche tätig sind, unterscheidet sich zwischen Kindergarten und Grundschule deutlich.

Ist die Verteilung im Kindergarten auf alle 4 Ausprägungen (0 bis 3 Jahre, 4 bis 10 Jahre, 11 bis 20 Jahre, mehr als 20 Jahre) relativ gleichmäßig, so ist im Bereich der Grundschule knapp mehr als die Hälfte der Leitungskräfte seit 4 bis 10 Jahren in dieser Position tätig. Länger als 20 Jahre in dieser Position tätig sind 8% der Leitungskräfte des Kindergartens, im Vergleich dazu 23% des befragten oberösterreichischen Grundschulbereichs.

Auch zeigt sich ein Unterschied in der Frage nach dem Geschlecht. Das Ergebnis bringt hervor, dass es unter den befragten Leitungskräften des Kindergartens im Jahr 2008 nur einen männlichen Leiter gab. Alle anderen 289 Leitungspersonen waren weiblich. Im Vergleich dazu standen in der Grundschule einem Drittel männlicher Leiter zwei Drittel weibliche Leiterinnen gegenüber.

Darüber hinaus unterscheiden sich Leiterinnen und Leiter von Kindergarten und Grundschule in ihrer Altersstruktur. Wie in der folgenden Abbildung ersichtlich, sind im Bereich des Kindergartens 21% der Leitungskräfte jünger als 35 Jahre, im Bereich der Grundschule ist es lediglich 1%. Ähnlich der Unterschied bei den 35- bis 45-jährigen Leiterinnen und Leitern. Beinahe gleich groß ist hingegen die Altersgruppe der 45- bis 55-Jährigen (Kindergarten 48%; Grundschule 50%). Ein großer Unterschied zeigt sich in der Altersgruppe der über 55-jährigen Leiterinnen und Leiter. Im Kindergarten gibt es in dieser Altersgruppe kaum Leitungskräfte, in der Grundschule liegt der Anteil hingegen bei 41%.

Somit sind die Leitungskräfte des Kindergartens zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich wesentlich jünger als jene der Grundschule.

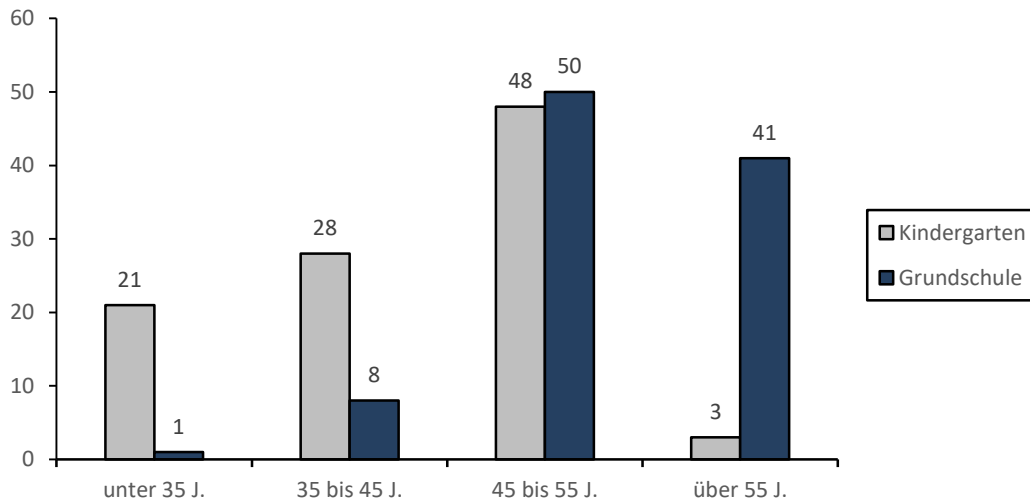


Abb. 16: Alter der Leitungskräfte - prozentuelle Verteilung

Im Hinblick auf die persönliche Einstellung der Leitungsperson zum Thema Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung zeigt sich ein sehr eindeutiges Ergebnis. Beinahe 100% der befragten Leitungskräfte befürworten die Zusammenarbeit „in jedem Fall“ (81%) bzw. „unter bestimmten Voraussetzungen“ (19%). Nur eine von 289 in die Auswertung einbezogenen Leitungskräfte des Kindergartens findet eine Zusammenarbeit mit der Schule als „eher nicht“ notwendig. Die Ausprägung „nein, überhaupt nicht“ wird von keiner befragten Person angekreuzt.

Im Bereich der Grundschule liegen die Werte knapp darunter. Hier halten 99% der befragten Leitungskräfte eine Zusammenarbeit mit dem Kindergarten für notwendig, 83% „in jedem Fall“ und 16% „unter bestimmten Voraussetzungen“. Nur 1% der Befragten hält eine Zusammenarbeit für „eher nicht“ notwendig, das sind 6 der 465 in die Auswertung einbezogenen Schulleiterinnen und Schulleiter.

Eine völlig ablehnende Haltung gegenüber der Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung herrscht auch in der Grundschule nicht vor. Die Ausprägung „nein, überhaupt nicht“ wird im Bereich der Grundschule von keiner befragten Person angekreuzt.

Der Mittelwert liegt im Bereich des Kindergartens auf der 4-stufigen Skala bei $\bar{x}=1,20$ und im Bereich der Grundschule bei $\bar{x}=1,18$. Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt allerdings kein signifikantes Ergebnis hervor. Das heißt, es gibt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die persönliche Einstellung der Leitungskräfte zum Thema Kooperation betrifft. Die Leiterinnen und Leiter beider Einrichtungen unterscheiden sich demnach nicht hinsichtlich ihrer Einstellung zum Thema Kooperation, was der dazu aufgestellten Nullhypothese entspricht, die aus diesem Grund beibehalten werden muss.

Was die Zufriedenheit der Leiterinnen und Leiter mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit anlangt, so gibt es weder im Kindergarten noch in der Grundschule eine Leitungskraft, die meint, die Zusammenarbeit sei „viel zu häufig“ oder „zu häufig“. 55% der Leitungskräfte des Kindergartens und 76% der Leitungskräfte der Grundschule sind mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit zufrieden und empfinden diese als „gerade richtig“. Als „etwas zu selten“ wird diese von 35% der Leitungskräfte des Kindergartens und 22% der Leitungskräfte der Grundschule, als „viel zu selten“ von 10% der Leitungskräfte des Kindergartens und 2% der Leitungskräfte der Grundschule beurteilt.

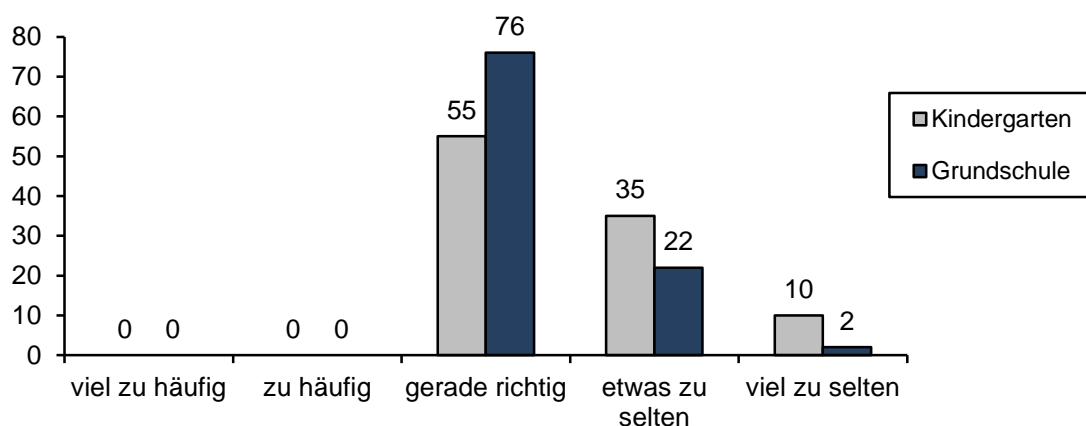


Abb. 17: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit - Angaben in Prozent

Der Mittelwert der Beurteilung liegt bei den Führungskräften des Kindergartens bei $\bar{x}=3,55$ auf der 5-stufigen Skala, bei Führungskräften der Grundschule im Vergleich dazu bei $\bar{x}=3,25$.

Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Zufriedenheit der Führungskräfte mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit anlangt. Führungskräfte der Grundschule zeigen sich mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit zufriedener als Führungskräfte des Kindergartens. Die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keinen signifikanten Mittelwertsunterschied gibt, kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden.

24.7. Elternpartizipation

Die Häufigkeit, mit der Eltern und Obsorgeberechtigte in die Arbeit an einer Institution mit einbezogen werden, scheint, wenn man die Häufigkeitsverteilung betrachtet, auf den ersten Blick annähernd gleich hoch.

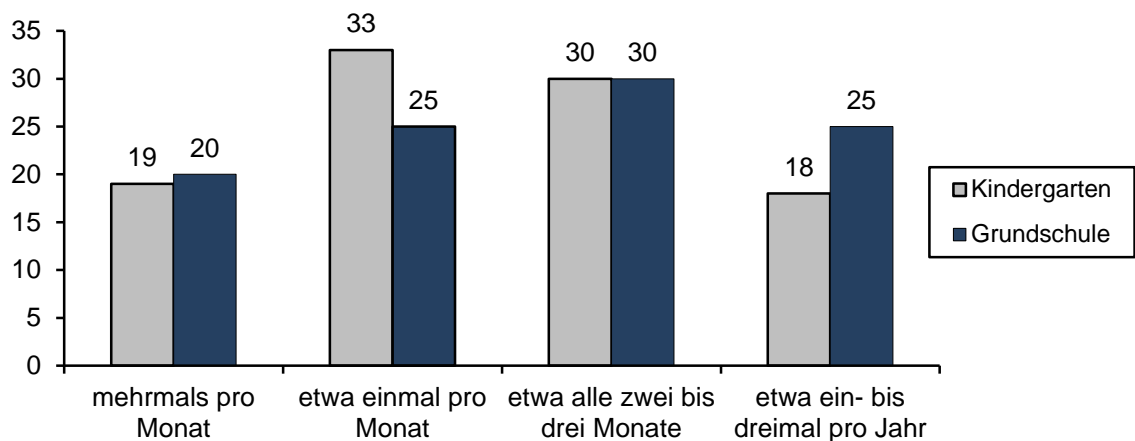


Abb. 18: Häufigkeit der Einbeziehung von Eltern und Obsorgeberechtigten - Angaben in Prozent

Bei genauerer Betrachtung der deskriptiven Darstellung werden jedoch unterschiedliche Spitzen erkennbar. So liegen diese im Bereich des Kindergartens mit 33% bei „einmal pro Monat“, in der Grundschule mit 30% bei „etwa alle zwei bis drei Monate“.

Sehr häufig in die Arbeit mit einbezogen („mehrmals pro Monat“) werden Eltern und Obsorgeberechtigte an 19% der Kindergärten und 20% der Schulen.

Sehr selten hingegen, „etwa ein- bis dreimal pro Jahr“, ist dies an 18% der Kindergärten und einem Viertel (25%) aller in die Auswertung einbezogenen Grundschulen der Fall.

Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt allerdings kein signifikantes Ergebnis hervor. Das heißt, es gibt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten ($\bar{x}=2,46$) und Grundschule ($\bar{x}=2,6$), was die Häufigkeit der Einbindung der Eltern und Obsorgeberechtigten in die Arbeit an der Institution an-

langt. Die Alternativhypothese muss damit verworfen und die Nullhypothese angenommen werden, da Eltern und Obsorgeberechtigte den Ergebnissen zufolge im Kindergarten nicht häufiger in die pädagogische Arbeit eingebunden werden, als dies im Bereich der Grundschule der Fall ist.

Zu welchen Anlässen Eltern und Obsorgeberechtigte in die Arbeit an Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich eingebunden werden, zeigt die folgende Tabelle. Im Kindergarten sind es der Elternabend (96%), das Mitwirken bei Festen und Feiern (88%) sowie die Entwicklungsgespräche (88%), die von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens am häufigsten genannt werden. Mit 15% am seltensten in die Arbeit des Kindergartens mit einbezogen werden Eltern und Obsorgeberechtigte, wenn es um die Bildungsarbeit geht. In der Grundschule werden Eltern und Obsorgeberechtigte am häufigsten als Begleitung bei Ausflügen und Aktivitäten (94%) einbezogen, gefolgt von der Mitwirkung bei Festen und Feiern (91%) sowie im Rahmen von Elternabenden (87%). Mit 12% am seltensten werden sie, wie auch im Kindergarten, an der Bildungsarbeit beteiligt.

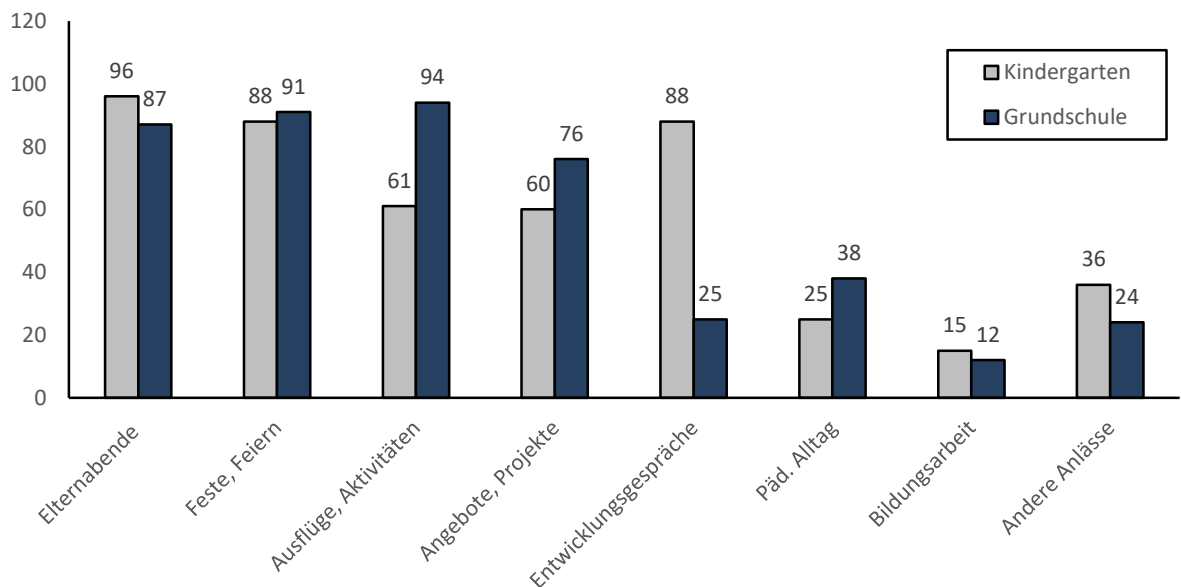


Abb. 19: Formen der Elternarbeit - Angaben in Prozent

24.8. Kooperation innerhalb der eigenen Institution

Darüber hinaus wird erfasst, wie sich Kooperation unter den Pädagoginnen und Pädagogen der eigenen Einrichtung äußert und in welcher Häufigkeit diese vorhanden ist. Auf der vierstufigen Skala von „regelmäßig“ bis „nie“ zeigen sich dazu folgende Ergebnisse:

- Gemeinsame Planungen von Themenschwerpunkten für die eigene Gruppe bzw. gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen am eigenen Standort finden an 55% der Kindergärten und 37% der Schulen „regelmäßig“ statt. „Manchmal“ finden diese an 34% der Kindergärten und 40% der Grundschulen statt. „Selten“ oder „nie“ insgesamt (Werte zusammengefasst) an 11% der Kindergärten und 23% der Grundschulen, wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht.

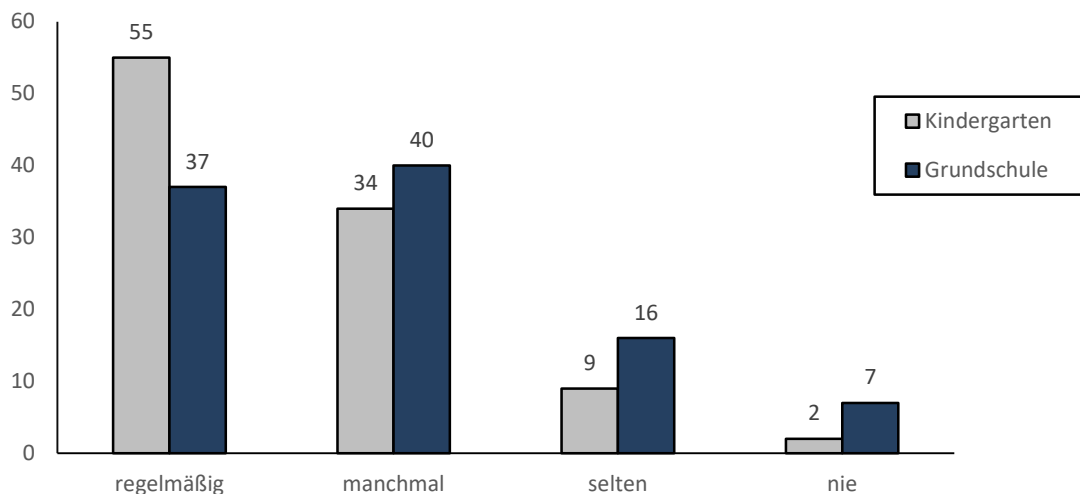


Abb. 20: Gemeinsame Planungen innerhalb - Angaben in Prozent

- Die Planung gruppen- oder klassenübergreifender Projekte erfolgt an 67% der Kindergärten und 35% der Grundschulen „regelmäßig“, an 29% der Kindergärten und 56% der Grundschulen „manchmal“. „Selten“ oder „nie“ finden gruppen- oder klassenübergreifende Projekte an insgesamt 4% der Kindergärten und 9% der Grundschulen statt.

- „Regelmäßig“ werden an 84% der Kindergärten und an 72% der Grundschulen Bildungsmittel und (Unterrichts-)Materialien ausgetauscht. „Manchmal“ erfolgt dies an 15% der Kindergärten und an 25% der Grundschulen. „Selten“ oder „nie“ findet dieser Austausch an insgesamt 2% der Kindergärten und an 3% der Grundschulen statt.
- Ein Austausch über die Bildungsarbeit findet an 84% der Kindergärten und 60% der Grundschulen „regelmäßig“ statt. „Manchmal“ tauschen sich 15% der Kindergärten und 35% der Grundschulen aus, „selten“ 2% der Kindergärten und „selten“ oder „nie“ insgesamt 5% der Grundschulen.
- Ein Austausch über den pädagogischen Alltag wird an 86% der Kindergärten und an 79% der Grundschulen „regelmäßig“ praktiziert. „Manchmal“ tauschen sich 13% der Kindergärten und 20% der Grundschulen aus, „selten“ zwei der befragten Kindergärten und sechs der befragten Grundschulen. Die Ausprägung „nie“ blieb von beiden Institutionen unbenutzt.
- Gespräche mit erzieherischem Hintergrund werden an 82% der Kindergärten und an 83% der Grundschulen „regelmäßig“ geführt. Dass diese „manchmal“ geführt werden, geben 16% der Kindergärten und 17% der Grundschulen an. „Selten“ werden Gespräche mit erzieherischem Hintergrund an vier der befragten Kindergärten und zwei der befragten Grundschulen geführt. Die Ausprägung „nie“ bleibt von beiden Institutionen unbenutzt.
- Organisatorische Absprachen gibt es in 93% der Kindergärten und 78% der Grundschulen „regelmäßig“.

- Eine „regelmäßige“ gegenseitige Hospitation innerhalb der Einrichtung wird nur an 5% der Kindergärten und 3% der Grundschulen praktiziert. „Manchmal“ findet diese an 11% der Kindergärten und an 23% der Grundschulen statt, hingegen „selten“ oder „nie“ an insgesamt 84% der Kindergärten und an 74% der Grundschulen, wie aus der folgenden Darstellung hervorgeht.

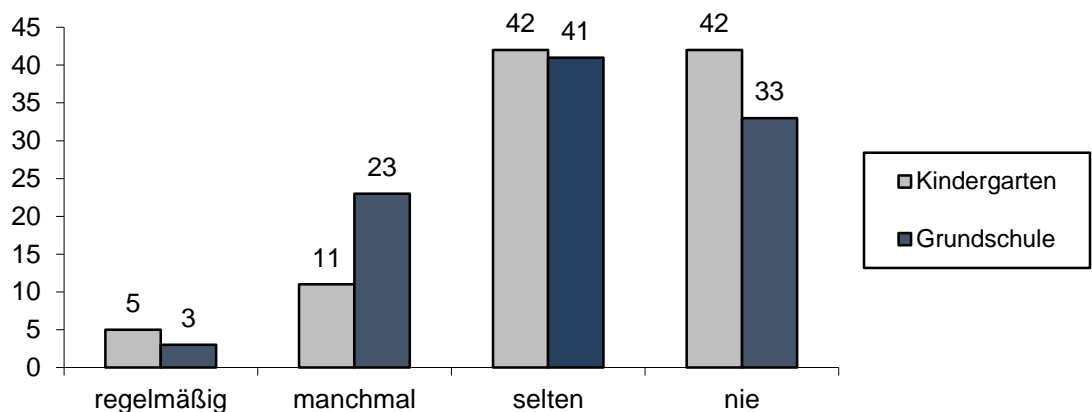


Abb. 21: Gegenseitige Hospitation innerhalb - Angaben in Prozent

Auch die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1% hervor. Das heißt, der Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Einrichtungen Kindergarten ($\bar{x}=3,2$) und Grundschule ($\bar{x}=3,03$) ist, was die Häufigkeit der gegenseitigen Hospitation betrifft, signifikant. Die Alternativhypothese muss dennoch verworfen und die Nullhypothese angenommen werden, denn gegenseitige Hospitationen finden im Kindergarten etwas seltener statt als in der Grundschule und nicht umgekehrt, wie dies in der Alternativhypothese angenommen wird.

Die interne Kooperation zusammenfassend betrachtet zeigt in allen Teilbereichen, bis auf die Gespräche mit erzieherischem Hintergrund (Kindergarten 82%, Grundschule 83%), höhere Ausprägungen im Bereich des Kindergartens im Vergleich zur Grundschule. Die interne Zusammenarbeit in den Institutionen ist daher in Oberösterreich im Jahr der Befragung im Bereich des Kindergartens stärker ausgeprägt als in der Grundschule.

Es galt in diesem Zusammenhang auch das soziale Klima und Gesprächsklima an der eigenen Institution zu beurteilen und jene 4 Adjektive aus den 12 angegebenen Möglichkeiten auszuwählen, die dieses am ehesten charakterisieren.

Im Vorfeld wurde dazu eine Kategorisierung in „positiv“, „neutral“ und „negativ“ vorgenommen. Der Kategorie „positiv“ werden die Variablen freundschaftlich, herzlich, offen und hilfsbereit zugeordnet, der Kategorie „neutral“ die Variablen sachlich, kollegial, wertschätzend und entspannt und der Kategorie „negativ“ die Variablen reserviert, unkollegial, feindselig und konfliktgeladen.

Die nach der Datenerhebung durchgeführte Faktorenanalyse bringt jedoch ein anderes Ergebnis hervor. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Einteilung in 6 Variablengruppen, wobei Variablengruppe 1 in völliger Übereinstimmung mit der ursprünglich als „negativ“ bezeichneten Kategorie steht. Die aus der Faktorenanalyse hervorgehenden, neuen Variablengruppen lauten:

Variablengruppe	Bezeichnung	Kategorien
V1	reserviert-konfliktträchtig	124: reserviert 126: feindselig 131: unkollegial 133: konfliktgeladen
V2	freundschaftlich-sachlich	123: freundschaftlich 129: sachlich
V3	herzlich-entspannt	130: herzlich 134: entspannt
V4	kollegial-hilfsbereit	125: kollegial 128: hilfsbereit
V5	offen	132: offen
V6	wertschätzend	127: wertschätzend

Tab. 4: Neue Variablengruppen Klima- und Gesprächsklima

Die weitere Berechnung erfolgt mit dem Durchschnittswert der einzelnen Variablengruppen V1 bis V6. Die Bezugsnorm stellt jeweils die Anzahl der in die Auswertung einbezogenen Fälle pro Einrichtung (288 Kindergarten; 468 Grundschule) dar.

Die folgende Abbildung zeigt, dass den Einschätzungen der Leiterinnen und Leiter gemäß das Gesprächsklima an mehr als der Hälfte aller in die Auswertung einbezogenen Kindergärten und Grundschulen von Wertschätzung, Offenheit, Kollegiali-

tät und Hilfsbereitschaft geprägt ist. Reserviert-konfliktträchtig ist das Gesprächsklima aber immerhin an 23% der in die Auswertung einbezogenen Kindergärten, so die Einschätzung der Leitungskräfte des Kindergartens. Im Vergleich dazu trifft dies auch auf 5% der Grundschulen zu.

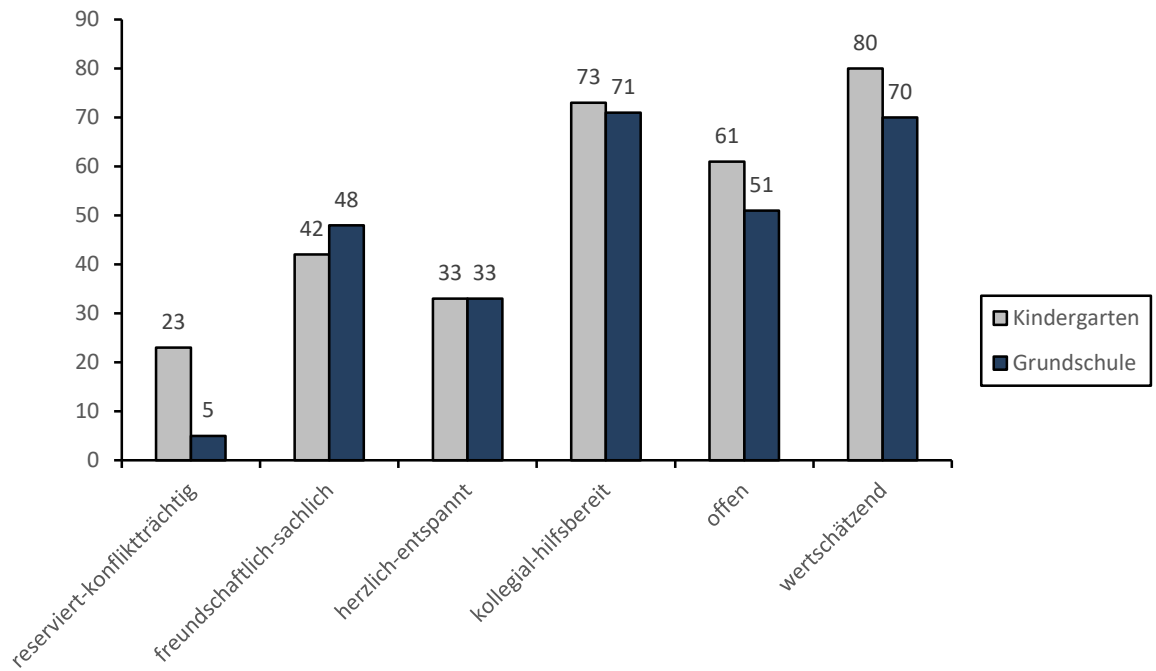


Abb. 22: Klima_Durchschnittswerte pro Variablen-Gruppe - Angaben in Prozent

24.9. Schulvorbereitung, Übergang und Schuleingangsphase

Die Basisvoraussetzungen, zusammengefasst als „Selbst-, Sach-, Sozialkompetenz und Lernmethodische Kompetenz“, wurden dem damaligen Entwurf zum aktuellen BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen entnommen und durch die Variable „Beaufsichtigung und Versorgung“ ergänzt. Die einzelnen Items sind der Literatur entnommen und für den Mittelwertsvergleich zu neuen Variablen, die die genannten Teilbereiche repräsentieren, zusammengefasst, ohne sie durch eine Faktorenanalyse abzusichern.

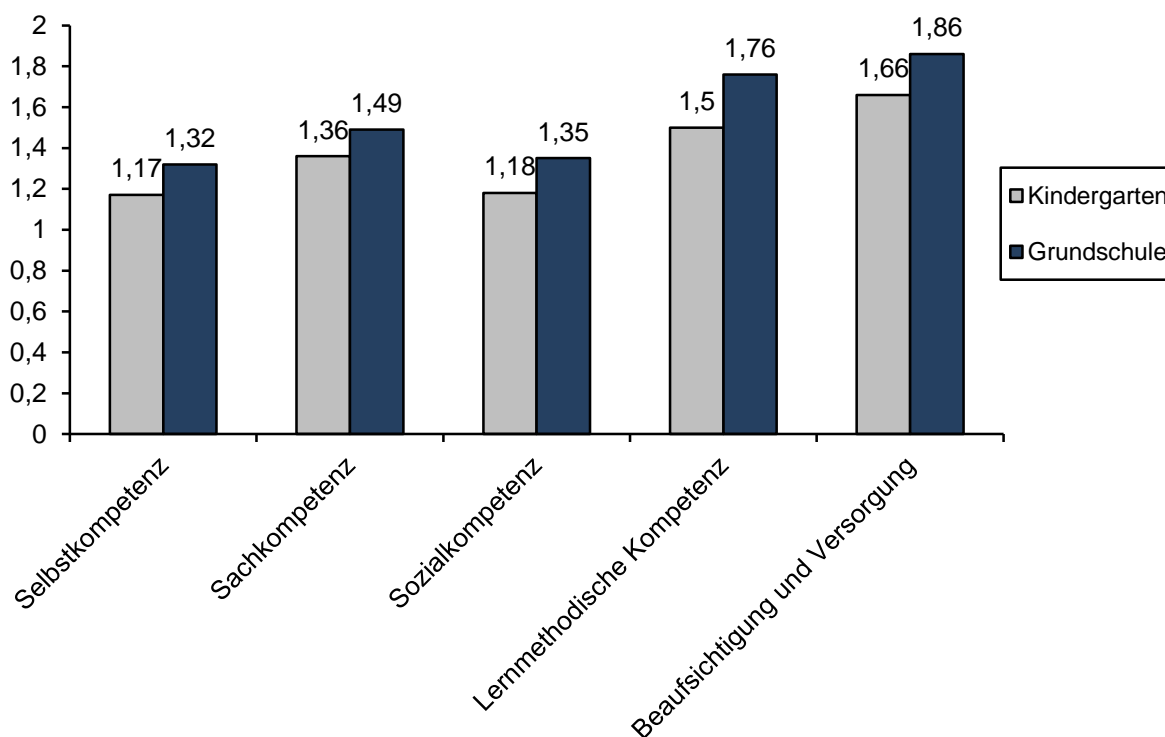


Abb. 23: Mittelwertsvergleich Basisvoraussetzungen

Der einfache Mittelwertsvergleich zwischen Kindergarten und Grundschule zeigt, dass alle Teilbereiche von Leitungskräften des Kindergartens als wichtiger eingestuft werden als von Leitungskräften der Grundschule. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1% ein hoch signifikantes Ergebnis. Das heißt, der Mittelwertsunterschied zwischen

Kindergarten und Grundschule ist, was die Einschätzung der Wichtigkeit der Erlangung von Selbst, Sach- und Sozialkompetenz, der Lernmethodischen Kompetenz, aber auch von Beaufsichtigung und Versorgung anlangt, signifikant. Es sind allerdings die Leitungskräfte des Kindergartens, die den Basisvoraussetzungen ein höheres Gewicht beimessen und nicht die Leitungskräfte der Grundschule, wie in der dazu aufgestellten Alternativhypothese angenommen wurde.

Die Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen des eigenen Standortes im Hinblick auf den Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen, die Schulvorbereitung, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, die Schuleingangsphase und Unterrichtsmethoden bringt folgende Erkenntnisse:

- Individuelle Voraussetzungen der Kinder bilden die Basis für erste Lernanforderungen, das bestätigen 62% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 27% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule („stimmt absolut“). Mit „stimmt größtenteils“ schätzen diese Aussage 37% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 64% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule ein. Unbenutzt bleibt die völlig ablehnende Ausprägung „stimmt überhaupt nicht“ von den Leiterinnen und Leitern beider Bildungseinrichtungen.

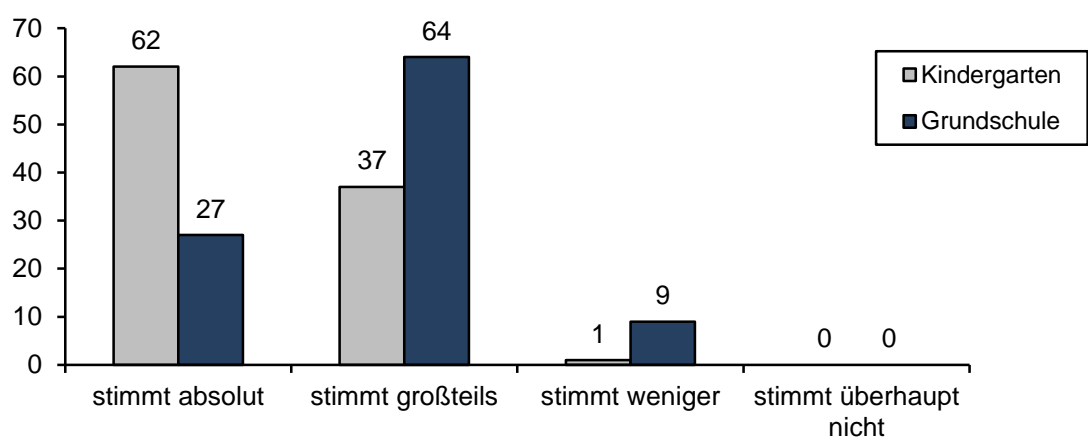


Abb. 24: Individuelle Voraussetzungen der Kinder als Basis - Angaben in Prozent

Dass die Schulvorbereitung bzw. Schuleingangsphase von Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens und der Grundschule individuell gestaltet wird, bekräftigen 62% der Leitungskräfte des Kindergartens und 39% der Leitungskräfte der Grundschule („stimmt absolut“). 30% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 50% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule meinen, dass dies größtenteils stimme.

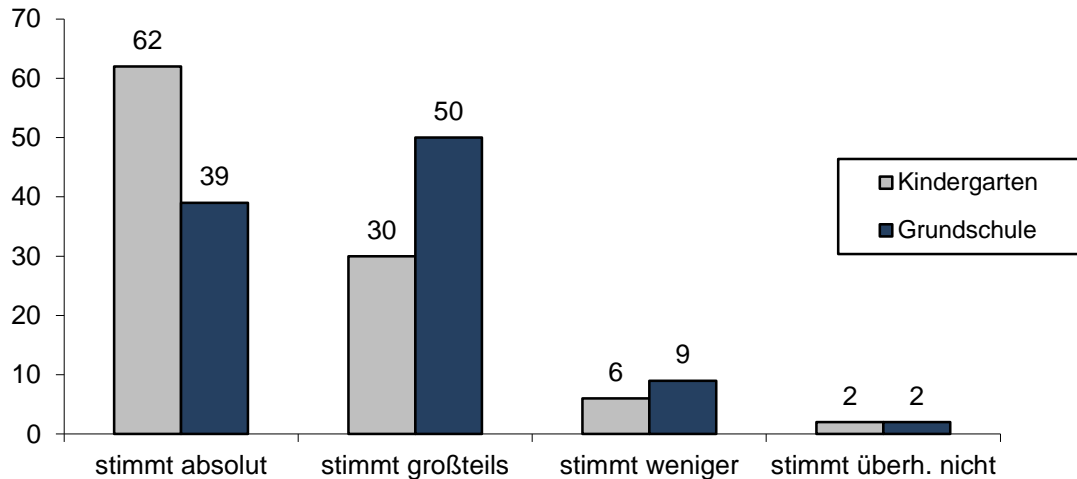


Abb. 25: Schulvorbereitung/Schuleingangsphase - Angaben in Prozent

- Die bevorzugte Unterrichtsmethode wurde nur im Grundschulbereich erhoben. So bildet den Angaben der Leiterinnen und Leiter zufolge Frontalunterricht an insgesamt 19% der Schulen die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode („stimmt absolut“/ „stimmt größtenteils“ - Werte zusammengefasst). Offener, individualisierender Unterricht wird von insgesamt 74% der Schulleiterinnen und Schulleiter als die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode an der eigenen Schule genannt („stimmt absolut“/ „stimmt größtenteils“ - Werte zusammengefasst).
- Mehr als die Hälfte (52%) der Leiterinnen und Leiter der Grundschule kann die Aussage, wonach die Steigerung der Lernanforderungen in der ersten Klasse langsam und den Voraussetzungen der Kinder angepasst erfolge, mit

„stimmt absolut“ beantworten. Mit „stimmt groÙteils“ wird die Aussage von 45% der Leiterinnen und Leiter beurteilt. In 3% der Fälle trifft diese Aussage weniger zu („stimmt weniger“). Die Ausprägung „stimmt überhaupt nicht“ bleibt unbenutzt.

- Absolute Einigkeit der Lehrkräfte am eigenen Standort über die Dauer und die Einhaltung einer Schuleingangsphase herrscht den Angaben der Leiterinnen und Leiter zufolge an 39% der Grundschulen. An 48% der Grundschulen trifft dies groÙteils zu, an 12% der Schulen weniger und an drei von 437 in die Auswertung einbezogenen Grundschulen überhaupt nicht.

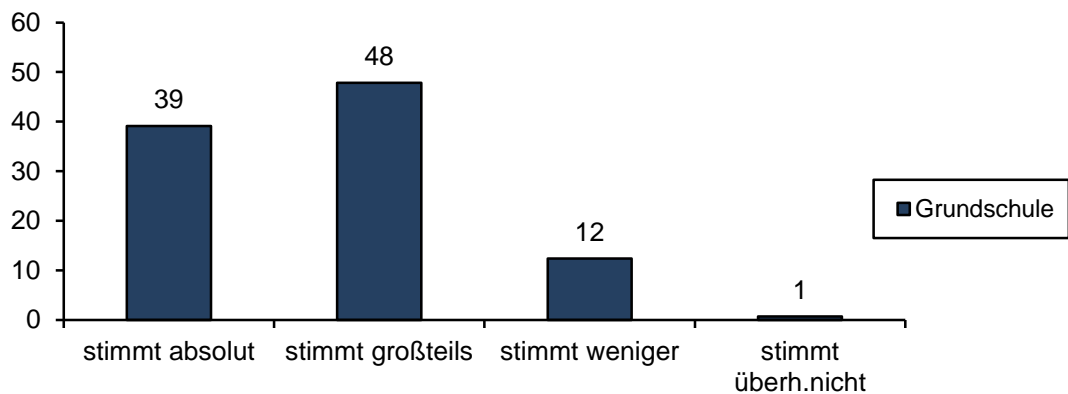


Abb. 26: Grundschule_Dauer/Einhaltung Schuleingangsphase - Angaben in Prozent

- Leitungskräfte von Kindergärten werden auch zur Schulvorbereitung und deren Freiwilligkeit für das einzelne Kind befragt. In 35% der Fälle erfolgt diese im Jahr der Befragung „absolut“ freiwillig und in 48% „groÙteils“ freiwillig. Die Aussage, dass Schulvorbereitung für das einzelne Kind am eigenen Standort freiwillig erfolge, stimmt für 15% der Kindergartenstandorte „weniger“ und für 3% „überhaupt nicht“.
- Eine gezielte Vorbereitung auf den Übergang in die Grundschule erhalten Kinder den Aussagen der Leitungskräfte zufolge an 74% („stimmt absolut“) der befragten Kindergärten. „GroÙteils“ trifft das an weiteren 25% der Kindergärten zu.

25. Befragungsergebnisse 2008 Teil 2

Die Befragungsergebnisse Teil 2 beziehen sich vor allem auf die zweite Forschungsfrage. Die Ergebnisse sollen Erkenntnisse darüber liefern, wo anzusetzen ist, will man Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich initiieren oder vorantreiben. Die Teilaspekte Häufigkeit der Kontakte, Qualität der Zusammenarbeit und Zufriedenheit der Leitungskräfte werden dazu in den Fokus genommen und mögliche Einflussfaktoren erfasst. Ob sich Kindergarten und Grundschule im Hinblick auf die Zielvorstellungen, Wirkungen und Effekte von Kooperation sowie die Aspekte des Gelingens einig sind, soll mit Hilfe der angestellten Mittelwertsvergleiche aufgezeigt werden.

25.1. Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte

Eine Vielzahl an Kindergärten und Grundschulen Oberösterreichs hat mehrmals pro Jahr Kontakt. Immerhin 19% der Kindergärten und 23% der Schulen pflegen nur einmal pro Jahr oder überhaupt keinen Kontakt zur jeweils anderen Bildungseinrichtung, wie aus der Darstellung im Teil 1 der Ergebnisse hervorgeht. Jene 7% der Kindergärten und 3% Grundschulen, die überhaupt keinen Kontakt mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung haben, begründen dies wie folgt:

Der mit 15 Nennungen häufigste Grund liegt in der mangelnden Bereitschaft der Lehrkräfte. Insgesamt 9-mal wird die fehlende „gesetzliche Festlegung“ genannt, 8-mal die „mangelnde Zeit“ und 7-mal wird angeführt, dass der persönliche Kontakt zwischen den Personen beider Institutionen nicht vorhanden sei. Sechs Leiterinnen und Leiter sehen für eine Zusammenarbeit keine Notwendigkeit. Ebenso führen sechs Leiterinnen und Leiter an, dass die räumliche Distanz zwischen den Einrichtungen zu groß sei. Absolut keine Rolle spielt der Datenschutz, er wird diesen Ergebnissen zufolge als Begründung nie herangezogen.

Im Bereich der Grundschule werden von zwei Leitungskräften (aus dem 3%-Bereich) Ergänzungen gemacht. Die Leitungskraft einer zweiklassigen Volksschule

meint, dass die Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Regel keinen Kindergarten besuchen. Eine andere wiederum gibt an, dass eine Zusammenarbeit weitere Abendtermine für Kolleginnen und Kollegen, die aus einem weit entfernten Bezirk kommen, mit sich bringen würde.

Auch im Bereich des Kindergartens liegen nur zwei Ergänzungen (aus dem 7%-Bereich) vor. Eine Leitungskraft aus dem Kindergarten meint, dass das Hemmnis für die Kooperation die Leiterin der Grundschule sei. Eine weitere Leitungskraft begründet die nicht vorhandene Zusammenarbeit mit der Grundschule damit, dass der Kindergarten erst im Oktober 2008 eröffnet und daher noch kein Kontakt geknüpft werden konnte.

Um weitere Ansatzpunkte zu finden, wird eine ganze Reihe möglicher Einflussfaktoren untersucht. Dabei stellt sich heraus, dass durch die Berechnung der Korrelationskoeffizienten mit der Variable „Häufigkeit der Kontakte“ geringe bis sehr geringe statistische Zusammenhänge mit folgenden Variablen hervorbringt:

- Anzahl der Kooperationspartner
- Anzahl der Einwohner
- Persönliche Einstellung der Leitungsperson zum Thema Kooperation
- Thematisierung von Kooperation in Teambesprechungen
- Offenheit der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen
- Planung gruppen- oder klassenübergreifender Projekte
- Austausch von Bildungsmitteln und Materialien
- Organisatorische Absprachen

Die genannten Faktoren können demnach einen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte ausüben.

Keine statistischen Zusammenhänge bringen die Ergebnisse der Korrelationsanalysen mit Almo im Hinblick auf

- die Größe der Schule (repräsentiert durch die Anzahl der Gruppen bzw. Klassen, aber auch durch die Anzahl der Schulanfängerinnen und Schulanfänger),
- das Teamalter,

- das Alter der Leitungsperson,
- die Anzahl der Jahre als Leiterin bzw. Leiter,
- das Geschlecht der Leitungsperson,
- die Freistellung der Leitungsperson,
- die Auseinandersetzung des Teams mit der Bedeutung des Übergangs,
- gemeinsame Vorbereitungen innerhalb der Institution,
- den Austausch über die Bildungsarbeit,
- den Austausch über den pädagogischen Alltag,
- Gespräche mit erzieherischem Hintergrund,
- Erstellung gemeinsamer Tests oder Schularbeiten (nur Grundschule),
- die Abstimmung der Anforderungen in Bezug auf die Schulvorbereitung (nur Kindergarten) und die
- gegenseitige Hospitationen innerhalb der Einrichtung.

Das bedeutet, dass die aufgelisteten Faktoren vermutlich keinen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte zwischen Kindergarten und Grundschule haben.

25.2. Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit

Die Qualität der Zusammenarbeit beurteilen 63% der Leitungskräfte des Kindergartens und 83% der Leitungskräfte der Grundschule insgesamt mit „sehr gut“ oder „gut“ (Werte zusammengefasst).

Als „weniger zufriedenstellend“ bzw. „nicht zufriedenstellend“ empfinden diese 13% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten, jedoch insgesamt nur 1% der Leitungskräfte der Grundschule.

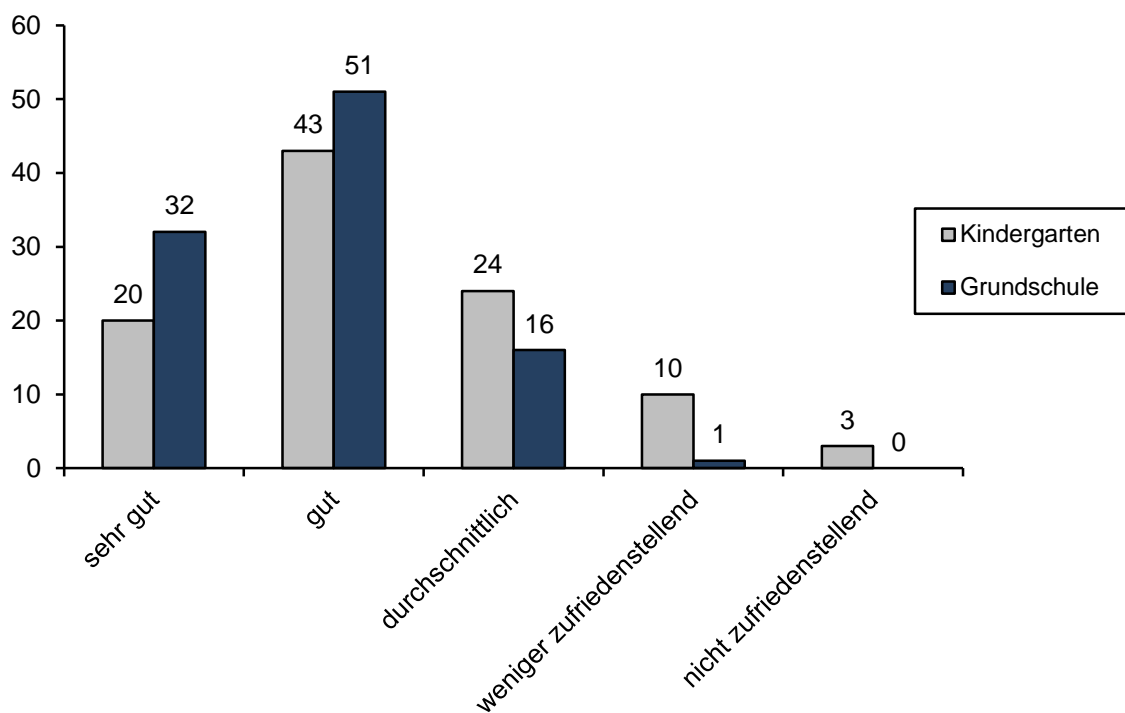


Abb. 27: Beurteilung der Qualität der Zusammenarbeit - Angaben in Prozent

Der Mittelwert auf der 5-stufigen Skala liegt bei den Leitungskräften des Kindergartens bei $\bar{x}=2,33$ und bei den Leitungskräften der Grundschule bei $\bar{x}=1,87$. Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Das heißt, es gibt auch einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Beurteilung der Qualität der Zusammenarbeit betrifft. Die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keinen signifikanten Mittelwertsunterschied gibt, kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden, denn Leitungskräfte

der Grundschule bewerten die Qualität der Zusammenarbeit besser, als Leitungskräfte des Kindergartens dies tun.

Für die Qualität der Zusammenarbeit leisten den Ergebnissen zufolge entweder die eigene Einrichtung oder beide Einrichtungen in gleichen Anteilen ihren Beitrag. Dennoch gibt es auch hier einen Unterschied in der Gewichtung. So meinen 42% der Leitungskräfte des Kindergartens und 27% der Leitungskräfte der Grundschule, dass es in erster Linie die eigene Einrichtung sei, die den größeren Beitrag dafür leiste. Dass beide Einrichtungen im gleichen Ausmaß dafür Verantwortung übernehmen, meinen 56% der Leitungskräfte des Kindergartens und 71% der Leitungskräfte der Grundschule.

Es soll nun aufgeklärt werden, welche Faktoren die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen könnten.

Als mögliche Einflussfaktoren werden die Häufigkeit der Kontakte, die Dauer der Kooperation, die Anzahl der Kooperationspartner, die Größe der Institution, die persönliche Einstellung, die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Übergangs, die Thematisierung von Kooperation in Teambesprechungen, die Bereitschaft des Teams zur Kooperation und die Einbindung von Eltern und Obsorgeberechtigten in die Arbeit an der jeweiligen Institution angenommen.

Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten bringt dazu das Ergebnis, dass

- die Häufigkeit der Kontakte,
- die Größe der Institution,
- die persönliche Einstellung der Leitungsperson,
- die Thematisierung von Kooperation in Teambesprechungen oder Konferenzen und
- die Bereitschaft des Teams zur Kooperation

einen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit ausüben können.

Kein Einfluss kann hingegen nachgewiesen werden für

- die Dauer der Kooperation,
- die Anzahl der Kooperationspartner,
- die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Übergangs und
- die Einbindung der Eltern.

25.3. Zufriedenheit der Leitungskräfte

Die Einschätzung der Leiterinnen und Leiter beider Institutionen hinsichtlich ihrer eigenen Zufriedenheit mit der Kooperationssituation im Jahr der Befragung zeigt, dass Leitungskräfte der Grundschule zufriedener mit der Kooperationssituation als Leitungskräfte des Kindergartens sind. „Sehr zufrieden“ sind 14% der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens und 30% der Leiterinnen und Leiter der Schule. „Zufrieden“ zeigen sich die Leiterinnen und Leiter beider Einrichtungen in beinahe gleichem Ausmaß mit 55% (Kindergarten) bzw. 57% (Grundschule). „Weniger zufrieden“ ist ein Viertel aller Leiterinnen und Leiter des Kindergartens (26%) und 11% der Leiterinnen und Leiter der Grundschule. „Nicht zufrieden“ mit der aktuellen Kooperationssituation äußern sich 5% aus dem Kindergarten und 2% aus dem Bereich der Grundschule.

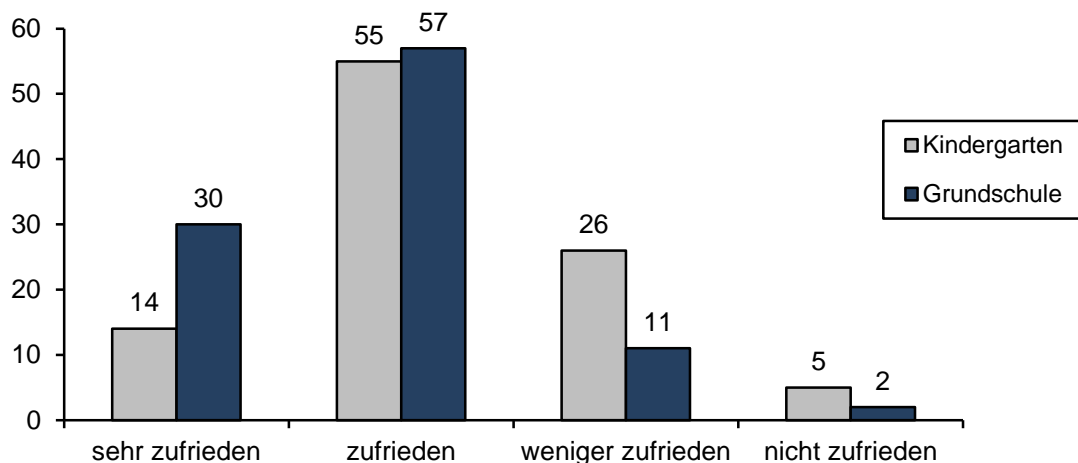


Abb. 28: Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der Kooperationssituation - Angaben in Prozent

Der Mittelwert in der Beurteilung der Gesamtsituation hinsichtlich Kooperation am eigenen Standort nimmt auf der 4-stufigen Skala von „sehr zufrieden“ bis „nicht zufrieden“ im Bereich des Kindergartens den Wert von $\bar{x}=2,21$ und im Bereich der Grundschule den Wert von $\bar{x}=1,84$ ein. Die einfaktorielle Varianzanalyse bringt ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1% hervor.

Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Gesamtbeurteilung der Zufriedenheit hinsichtlich Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung anlangt. Die Nullhypothese kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden, denn Leiterinnen und Leiter der Grundschule sind der Befragung zufolge zufriedener mit der Kooperationssituation im Jahr 2008 als Leiterinnen und Leiter des Kindergartens.

Als mögliche Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Leiterinnen und Leiter werden die Anzahl der Kooperationspartner, die Dauer der Kooperation, die Gleichberechtigung zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern, das gegenseitige Vertrauen, das Geschlecht, die Anzahl der Leitungsjahre und die Variable Freistellung angenommen.

Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten bringt geringe Zusammenhänge der Variable Zufriedenheit mit den Variablen

- Gleichberechtigung,
- Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in jene der Grundschule,
- Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule in jene des Kindergartens und
- Geschlecht,

wobei es an dieser Stelle anzumerken gilt, dass sich diese Ergebnisse aufgrund der Verteilungssituation (nur ein männlicher Leiter im Kindergarten) nur auf die Grundschule beziehen.

Keine statistischen Zusammenhänge bringen die Ergebnisse der Korrelationsanalysen mit Almo für die Variablen

- Anzahl der Kooperationspartner,
- Dauer der Kooperation,
- Anzahl der Leitungsjahre und
- die Variable Freistellung.

Die genannten Variablen stehen damit in keinem nachweisbaren statistischen Zusammenhang mit der Zufriedenheit im Hinblick auf die Kooperationssituation im Jahr der Befragung und üben damit vermutlich auch keinen Einfluss aus.

25.4. Zielvorstellungen

Inwieweit die Zielvorstellungen von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich übereinstimmen oder voneinander abweichen, soll an dieser Stelle aufgezeigt werden. Den Leitungskräften standen dazu auf einer 4-stufigen Skala 11 Variablen zur Einschätzung zur Verfügung. Die Anzahl der Variablen wurden mittels Faktorenanalyse zu Variablengruppen zusammengefasst. Diese Analyse bringt drei dieser Variablengruppen (Faktoren) hervor, mit denen dann ein Mittelwertsvergleich angestellt wurde:

Variablengruppe 1:

Konkrete Ziele auf der Ebene des Kindes (V204):

V138: Vertraut sein der Kinder mit alltäglichen Gepflogenheiten

V139: Vertraut sein der Kinder mit Leistungsanforderungen

Variablengruppe 2:

Pädagogisch-inhaltliche Ziele auf der Ebene der Pädagogen (V205):

V140: Gleiches Bildungsverständnis

V141: Abstimmung in Erziehungsfragen

V142: Abstimmung der Vorbereitung auf den Schuleintritt

V143: Abstimmung der Förderschwerpunkte

V144: Gemeinsame Problembewältigung auf festgelegter Ebene

Variablengruppe 3:

Allgemeine Ziele auf der Ebene des Kindes (V206):

V136: Vertraut sein der Kinder mit Bezugspersonen

V137: Vertraut sein der Kinder mit Räumlichkeiten

V145: Abbau von Ängsten und Vorurteilen

V146: Gestaltung eines fließenden Übergangs

Betrachtet man die Mittelwerte der drei Variablengruppen und stellt Kindergarten und Grundschule gegenüber, so stellt man fest, dass dem Kindergarten „konkrete Ziele auf der Ebene des Kindes“ (K-Ziele Kindebene) bei einem Mittelwert von $\bar{x}=1,44$ am wichtigsten sind. Der Grundschule sind „konkrete Ziele auf der Ebene des Kindes“ (K-Ziele Kindebene) und „pädagogisch-inhaltliche Ziele auf der Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen“ (P.-i.-Ziele Ebene Päd.) bei Mittelwerten von $\bar{x}=1,7$ und $\bar{x}=1,74$ in etwa gleich wichtig. „Wichtig“ sind den Leitungskräften beider

Einrichtungen die „allgemeinen Ziele auf der Ebene des Kindes“ (A-Ziele Kindebene) bei gleichen Mittelwerten von $\bar{x}=2,02$ auf der 4-stufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“.

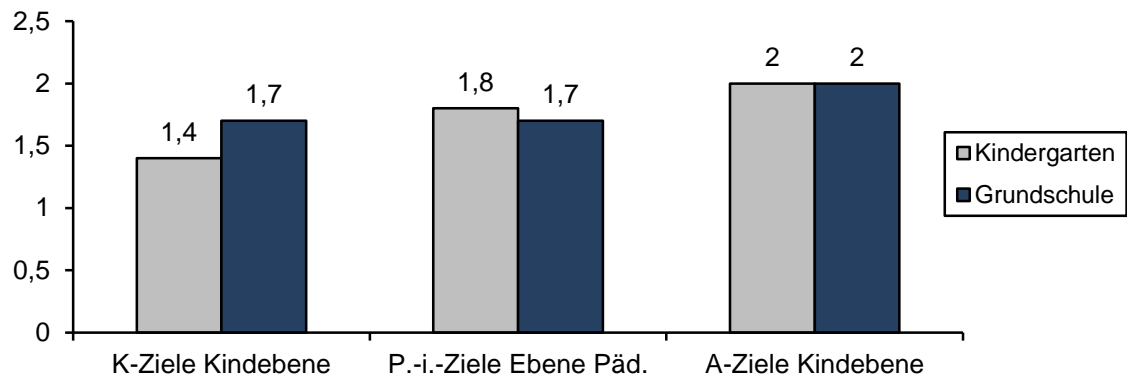


Abb. 29: Zielvorstellungen - Mittelwerte der Variablencluster

Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Almo bringt für die Variablengruppe 2 und 3 (Pädagogisch-inhaltliche Ziele auf der Ebene der Pädagogen; Allgemeine Ziele auf der Ebene des Kindes) kein signifikantes Ergebnis, jedoch ein hoch signifikantes Ergebnis für die Variablengruppe 1 (Konkrete Ziele auf der Ebene des Kindes) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1% hervor.

Das heißt, es gibt einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die „konkreten Ziele auf der Ebene des Kindes“ (K-Ziele Kindebene) angeht. Das Vertrautsein der Kinder mit alltäglichen Gepflogenheiten und Leistungsanforderungen wird von Leiterinnen und Leitern des Kindergartens auf der 4-stufigen Skala als wichtiger angesehen als von Leiterinnen und Leitern der Grundschule.

Keinen signifikanten Mittelwertsunterschied gibt es den Berechnungen zufolge, was die „pädagogisch inhaltlichen Ziele auf der Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen“ (P.-i.-Ziele Ebene Päd.) sowie die „allgemeinen Ziele auf der Ebene des Kindes angeht“ (A-Ziele Kindebene). Hier unterscheiden sich Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule nicht wesentlich in ihren Angaben.

Auf Grund dieser Ergebnisse muss die Nullhypothese beibehalten und die Alternativhypothese verworfen werden, denn Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule unterscheiden sich insgesamt betrachtet nicht wesentlich voneinander in der Bewertung von gemeinsamen Zielvorstellungen.

25.5. Wirkungen und Effekte

Die persönliche Meinung der Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule über mögliche Wirkungen und Effekte einer Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung soll abgebildet werden. Auch hier werden die gewonnenen Daten aus 11 Variablen mittels Faktorenanalyse reduziert. Die Berechnung der Korrelationsmatrix mit Almo bringt vier Faktoren hervor, die in der Matrix für Faktorladungen noch eindeutiger sichtbar werden. Auf Faktor 1 laden die Variablen 169 bis 174, auf Faktor 2 die Variablen 167 und 168 und auf Faktor 3 die Variablen 164 und 165. Die Variable 166 bildet den Faktor 4. Die Variable 164 lädt zwar auch auf Faktor 1, wird aber auf Grund der höheren Ladung auf Faktor 3 beibehalten und diesem zugeordnet. Es ergeben sich dadurch 4 neue Variablengruppen, mit denen in Folge der Mittelwertsvergleich angestellt wird.

Variablengruppe 1:

Pädagogische Ebene (V225):

- V169: Bereicherung in vieler Hinsicht
- V170: Entlastung für die Erziehungsarbeit auf lange Sicht
- V171: Entlastung für die Bildungsarbeit auf lange Sicht
- V172: Bessere Information über die Kinder
- V173: Kontinuität in Erziehungsangelegenheiten
- V174: Kontinuität in Bildungsangelegenheiten

Variablengruppe 2:

Belastung (V226):

- V167: Erhöhung der Belastung insgesamt
- V168: Erhöhung des Zeitaufwandes

Variablengruppe 3:

Positiver Effekt Kindergarten (V227):

- V164: Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung
- V165: Statuserhöhung der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens

Variablengruppe 4:

Negativer Effekt Schule (V228):

- V166: Statusminderung der Lehrkräfte

Betrachtet man die Darstellung der einzelnen Mittelwerte von Kindergarten und Grundschule in der folgenden Abbildung, so unterscheiden sich diese nur unwesentlich voneinander. Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse für die

quantitativen Variablen 225, 226 und 228 (Variablengruppe 1, 2 und 4) bringt kein signifikantes Ergebnis. Das heißt, es gibt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die erwarteten Effekte und Wirkungen von Kooperation auf der „pädagogischen Ebene“ (Päd. Ebene), der Ebene der „Belastung“ und dem „negativen Effekt Schule“ (Neg. Effekt Grundschule) betrifft.

Hoch signifikant ist lediglich das Ergebnis der Variable 227 (Variablengruppe 3; Positiver Effekt Kindergarten) bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Das heißt, hier liegt ein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule vor. Die Auswertung lässt erkennen, dass die Kooperation mit der Grundschule aus Sicht der Leiterinnen und Leiter des Kindergartens mit einem Mittelwert von $\bar{x}=1,39$ „auf jeden Fall“ einen positiven Effekt bringt. Aus Sicht der Leiterinnen und Leiter der Grundschule bringt eine Kooperation mit dem Kindergarten mit einem Mittelwert von $\bar{x}=1,63$ „eher schon“ einen positiven Effekt.

Der in der Literatur immer wieder angesprochene Zeitfaktor bzw. die Erhöhung der Belastung hat den Angaben der Leitungskräfte zufolge mit einem Mittelwert von $\bar{x}=2$ (KIGA) und $\bar{x}=2,11$ (Grundschule) für beide Institutionen „eher schon“ eine Wirkung bzw. einen Effekt.

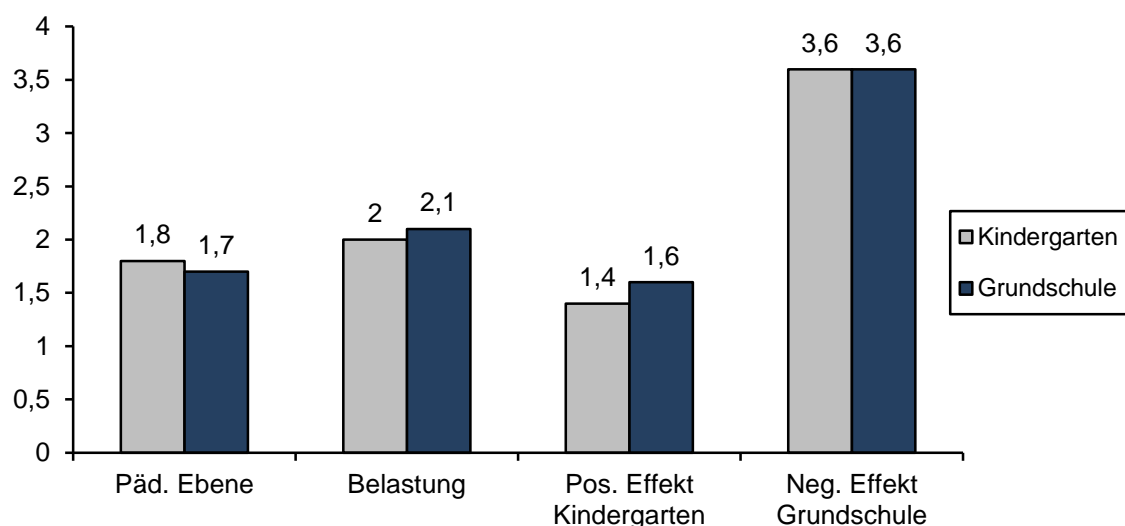


Abb. 30: Wirkungen und Effekte - Mittelwerte der Variablencluster

Zusammenfassend betrachtet sind sich Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule über Wirkungen und Effekte von Kooperation größtenteils einig. Die Nullhypothese muss in Summe gesehen beibehalten und die Alternativhypothese verworfen werden, denn den Ergebnissen zufolge gibt es insgesamt betrachtet keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Wirkungen und Effekte von Kooperation betrifft.

25.6. Aspekte des Gelingens

Jene Gesichtspunkte, die in Oberösterreich für eine erfolgreiche Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung von den befragten Leitungskräften als bedeutsam angesehen werden, werden im Folgenden aufgezeigt. Eine Abbildung der Aspekte des Gelingens sollen 17 verschiedene Ausgangsvariablen ermöglichen. Im Rahmen der statistischen Verarbeitung erfolgte mittels Almo eine Faktorenanalyse zur Datenreduzierung. Korrelierende Variablen mit redundanten Informationen werden dabei zu Variablengruppen (Faktoren) zusammengefasst. Jene Variablen, die auf zwei oder mehreren Faktoren gleich hoch laden und daher keine eindeutige Zuordnung ermöglichen, wurden entfernt. Die Korrelationsmatrix sowie die Matrix der Faktorladungen wurden erneut berechnet und in diesem Zusammenhang die Variable 155 (Gemeinsame Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen) und in einem weiteren Schritt die Variable 151 (Interesse und Bereitschaft der Eltern zur aktiven Mitarbeit) eliminiert. Es bleiben 4 Variablengruppen, die für den Mittelwertsvergleich herangezogen und mit einem inhaltlich passenden Oberbegriff versehen wurden:

Variablengruppe 1:

Inhaltsebene und räumliche Nähe (V221):

- V159: Regelmäßige, gemeinsame Planungssitzungen und Konferenzen
- V160: Kenntnis von Inhalten und Zielen der jeweils anderen Institution
- V161: Einigkeit, was die schulischen Voraussetzungen der Kinder betrifft
- V162: Fixe/r Ansprechpartner/in in jeder Institution
- V163: Räumliche Nähe der Einrichtungen

Variablengruppe 2:

Organisationsebene (V222):

- V154: Gleiches Ausbildungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen
- V156: Gleiche Bezahlung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen
- V157: Gleiche Arbeitszeiten der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen
- V158: Anerkennung des zusätzlichen Arbeitsaufwandes als Dienstzeit

**Variablengruppe 3:
Beziehungsebene (V223):**

- V152: Persönliche Beziehung zwischen den Leitungskräften beider Einrichtungen
- V153: Persönliche Beziehung zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen

**Variablengruppe 4:
Ebene der Motivation (V224):**

- V147: Interesse und Bereitschaft der Schulleitung
- V148: Interesse und Bereitschaft der Lehrkräfte
- V149: Interesse und Bereitschaft der Kindergartenleitung
- V150: Interesse und Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens

Betrachtet man die Mittelwerte der Variablencluster von Kindergarten und Grundschule in der folgenden Abbildung, so wird der „Ebene der Motivation“ (Variablengruppe 4) sowohl von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens als auch von den Leiterinnen und Leitern der Grundschule die größte Bedeutung beigemessen. Der Mittelwert liegt beim Kindergarten mit einem Wert von $\bar{x}=1,19$ auf der 4-stufigen Skala sehr nahe der höchsten Ausprägung „sehr wichtig“. Nur unweit davon entfernt befindet sich der Mittelwert der Grundschule mit einem Wert von $\bar{x}=1,26$.

Für Leiterinnen und Leiter des Kindergartens „eher wichtig“ zeigen sich die Faktoren „Inhaltsebene und räumliche Nähe“ (Variablengruppe 1) sowie die „Organisationsebene“ (Variablengruppe 2) mit den Mittelwerten $\bar{x}=1,67$ und $\bar{x}=1,73$. Mit einem Mittelwert von $\bar{x}=2,21$ am wenigsten wichtig, aber immer noch im Bereich „eher wichtig“, stellt sich für Leiterinnen und Leiter des Kindergartens die „Beziehungsebene“ (Variablengruppe 3) dar.

Für Leiterinnen und Leiter der Grundschule ist der zweitwichtigste Faktor die „Inhaltsebene und räumliche Nähe“ (Variablengruppe 1) mit einem Mittelwert von $\bar{x}=1,89$ auf der 4-stufigen Skala, gefolgt von der „Beziehungsebene“ (Variablengruppe 3) mit einem Mittelwert von $\bar{x}=2,09$ an dritter Stelle.

Mit einem Mittelwert von $\bar{x}=2,33$ ist den Leiterinnen und Leitern der Grundschule die „Organisationsebene“ (Variablengruppe 2) im Hinblick auf eine gelingende Kooperation am wenigsten wichtig.

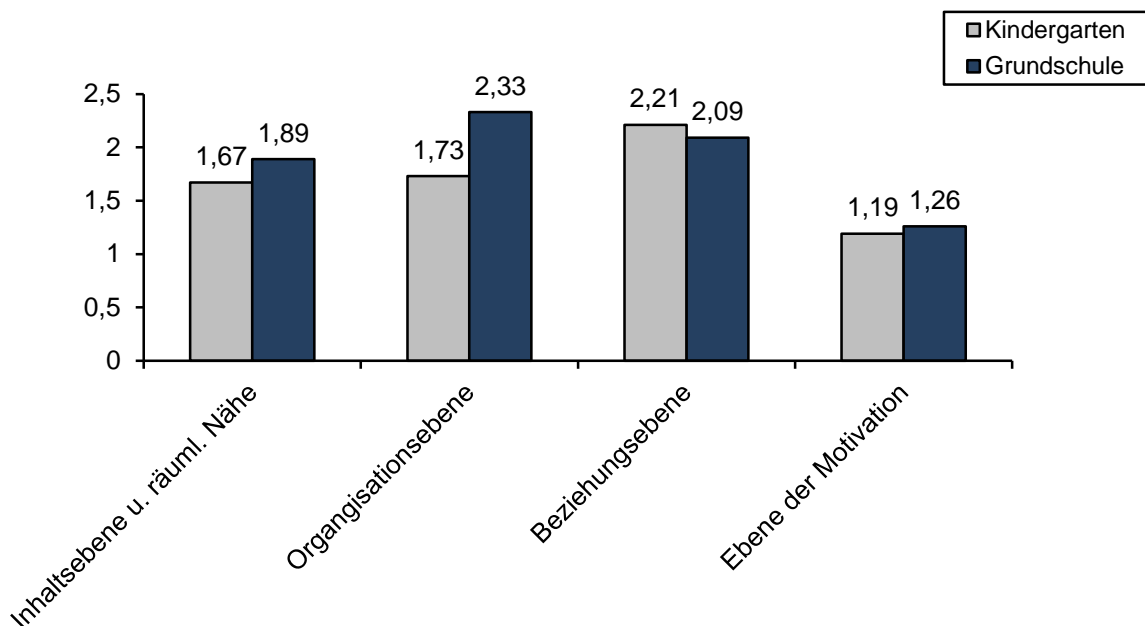


Abb. 31: Aspekte des Gelingens - Mittelwerte der Variablencluster

Die einfache Varianzanalyse bringt für die Variablengruppen 1 und 2 (Inhaltsebene und räumliche Nähe; Organisationsebene) ein hoch signifikantes Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1%. Für die Variablengruppe 3 und 4 ist das Ergebnis bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 5% signifikant.

Die Nullhypothese kann damit verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden, denn es existiert in der vorliegenden Untersuchung ein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule, was die Einschätzung der Gelingensaspekte für Kooperation betrifft.

Auch kann bestätigt werden, dass Leiterinnen und Leiter von Kindergärten allen Gelingensaspekten, bis auf die Beziehungsebene, eine höhere Bedeutung beimessen, als Leiterinnen und Leiter von Grundschulen dies tun.

Die Ebene der Motivation, die das Interesse und die Bereitschaft der Leiterinnen und Leiter sowie der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen beinhaltet, stellt für Leitungskräfte beider Einrichtungen den wesentlichsten Faktor für das Gelingen einer Kooperationsbeziehung dar.

26. Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung von Führungskräften aus Kindergärten und Grundschule erfolgt in zwei Teilen.

Der erste Teil soll einen Einblick in die Kooperationssituation im Jahr 2008 bieten und eine breite Übersicht über die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer Kooperation geben. Im ersten Teil sollen darüber hinaus die beiden zu Forschungsfrage 1 aufgestellten Hypothesen beantwortet werden.

Die erste Hypothese zu Forschungsfrage 1, ob es in Oberösterreich Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule gibt, kann für das Jahr 2008 mit einem eindeutigen Ja beantwortet werden. Es geben 71% der 290 befragten Führungskräfte aus dem Kindergarten an, mehrmals pro Monat bis mehrmals pro Jahr miteinander in Kontakt zu sein. Im Vergleich dazu bestätigen diese Tatsache 74% der 469 Führungskräfte aus den Grundschulen. Allerdings haben 16% der befragten Kindergärten, das sind 46 Einrichtungen, nur einmal im Jahr Kontakt mit einer Grundschule und 20 Kindergärten überhaupt keinen. Von der Grundschule aus betrachtet haben 78 Grundschulen Oberösterreichs nur einmal im Jahr Kontakt mit einem Kindergarten und 12 der 469 Grundschulen überhaupt keinen.

Untersucht wurde auch der Level, auf dem die Kooperationsaktivitäten zum Befragungszeitpunkt stattfanden. Am höchsten Level nach Steinert et al. (2006) kooperieren immerhin beinahe ein Drittel aller befragten oberösterreichischen Kindergärten und Grundschulen. Besonders bedenkenswert ist hier allerdings die Tatsache, dass sich die für die Zukunft geplanten Kooperationsaktivitäten auf allen Ebenen im Sinken begriffen zeigen.

Die überwiegende Mehrheit der Kindergärten (81%) und Grundschulen (76%) arbeitet mit nur einer Bildungseinrichtung zusammen und das seit vielen Jahren. So geben 71% der Leiterinnen und Leiter von Kindergärten und 65% der Leiterinnen und Leiter von Grundschulen an, bereits länger als 5 Jahre zu kooperieren.

Die Beantwortung der Hypothese 2 zu Forschungsfrage 1 lässt sich nicht zusammenfassend in eine Richtung beantworten. Es gibt viele signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule, aber nicht immer sind es die

Leitungskräfte des Kindergartens, die der Kooperation insgesamt eine höhere Bedeutung beimessen, wie in den einzelnen dazu aufgestellten Alternativhypothesen angenommen. Die Einzelergebnisse werden daher an dieser Stelle noch einmal kurz dargestellt.

Die persönliche Einstellung zur Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung wird sowohl von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens als auch von den Leiterinnen und Leitern der Grundschule als sehr positiv beurteilt. Es gibt hier keinen Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule.

Das Bewusstsein über die Bedeutung eines guten Übergangs für die Entwicklung eines Kindes ist bei den Pädagoginnen- und Pädagogen-Teams beider Einrichtungen in der deskriptiven Auswertung unterschiedlich ausgeprägt. Der angestellte Mittelwertsvergleich zeigt jedoch, dass die Unterschiede der beiden Berufsgruppen nicht signifikant sind und daher die angenommene Nullhypothese beizubehalten ist.

Eine regelmäßige Thematisierung von konkreter Kooperation in Teambesprechungen und Konferenzen erfolgt an beinahe jedem dritten Kindergarten und an etwa jeder fünften Grundschule. Hier zeigt auch der Mittelwertsvergleich auf, dass es zwischen den beiden Einrichtungen einen Unterschied gibt, was die Auseinandersetzung mit dem Thema in den beiden Jahren vor der Befragung betrifft. Diese erfolgte im Kindergarten etwas häufiger als in der Schule, was der dazu aufgestellten Alternativhypothese entspricht.

Was die Einschätzung der Leitungskräfte im Hinblick auf die Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen an Kindergarten und Grundschule zur Kooperation anlangt, so wird diese im Kindergarten höher eingeschätzt als in der Grundschule. Drei Viertel aller Kindergartenteams weisen eine sehr hohe bis hohe Bereitschaft dazu auf. Im Vergleich dazu sind es in der Grundschule knapp über 60%. Bestätigung findet diese Aussage auch in der Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse, die ein hoch signifikantes Ergebnis hervorbringt. Die dazu aufgestellte Alternativhypothese, dass die Bereitschaft zur Kooperation im Kindergarten höher eingeschätzt wird, kann daher angenommen werden.

Für das Zustandekommen und Pflegen der Kooperationen sehen sich Leiterinnen und Leiter von Kindergärten (97%) und Leiterinnen und Leiter von Grundschulen (95%) in erster Linie selbst verantwortlich.

Was die Einschätzung der Gleichberechtigung beider Kooperationspartnerinnen und -partner im beruflichen Kontakt betrifft, so gibt es einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Berufsgruppen. Leitungskräfte von Grundschulen bewerten die Situation tendenziell besser als Leitungskräfte von Kindergärten. Auch was die Einschätzung des Vertrauens in die jeweils andere Berufsgruppe oder das Vertrauen, das einem die andere Berufsgruppe entgegenbringt, betrifft, liegen die Einschätzungen der Leitungskräfte der Grundschule durchwegs positiver als jene des Kindergartens.

Was die Zufriedenheit der Leitungskräfte beider Einrichtungen mit der Häufigkeit der Kontakte betrifft, so zeigen sich Leiterinnen und Leiter von Grundschulen insgesamt zufriedener als Leiterinnen und Leiter von Kindergärten. Für etwa jede dritte Leitungskraft aus dem Kindergarten sind die Kontakte ein wenig zu selten (35%) und für 10% zu selten. Im Vergleich dazu empfindet etwa jede fünfte Leitungskraft der Grundschule die Kontakte zu selten (22%) und 2% viel zu selten.

Was die Qualität der Zusammenarbeit betrifft, so wird auch diese von Leiterinnen und Leitern der Grundschule besser beurteilt als von Leiterinnen und Leitern des Kindergartens. Hinsichtlich der Aufgabenverteilung in der Zusammenarbeit empfinden 56% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 71% der Leitungskräfte aus der Grundschule diese als gleichmäßig verteilt. 42% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 27% der Leitungskräfte aus der Grundschule sehen den größeren Beitrag dafür in der eigenen Einrichtung.

Auf die Zusammenarbeit aufmerksam gemacht, beispielsweise durch Öffentlichkeitsarbeit, haben bis zum Zeitpunkt der Befragung mehr Kindergärten (69%) als Grundschulen (54%).

Gemeinsame schriftliche Zielvereinbarungen gibt es an nur 29% der Kindergärten und 27% der kooperierenden Grundschulen.

In der Häufigkeit der Einbindung der Eltern in die Arbeit an der Institution unterscheiden sich Kindergarten und Grundschule nicht, so das Ergebnis des Mittelwertsvergleichs, auch wenn die deskriptive Auswertung diese im Bereich des Kindergartens als häufiger aufzeigt.

Die Bedeutung der Förderung von Basiskompetenzen im Rahmen der pädagogischen Arbeit im Kindergarten und zur Erlangung von Selbst-, Sozial-, und Sachkompetenz sowie von lernmethodischer Kompetenz wird von Leiterinnen und Leitern des Kindergartens als wichtiger eingeschätzt als von Leiterinnen und Leitern der Grundschule, ebenso die Beaufsichtigungs- und Versorgungsfunktion des Kindergartens.

Den Ergebnissen zufolge finden Hospitationen innerhalb der Einrichtung im Kindergarten etwas seltener statt als in der Grundschule. Die deskriptive Auswertung zeigt, dass gegenseitige Hospitation an 84% der Kindergärten und 74% der Grundschulen nur selten oder nie durchgeführt werden. Nur an 5% der Kindergärten und 3% der Grundschulen finden regelmäßige, gegenseitige Hospitationen statt.

Was die Offenheit Veränderungen gegenüber betrifft, so geben 96% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 86% der Leitungskräfte aus der Grundschule an, dass diese in ihrer Einrichtung absolut bzw. größtenteils vorhanden sei.

Die Ergebnisse der Befragung zur Schulvorbereitung in Kindergarten und Schuleingangsphase zeigen, dass die Zustimmung der Leitungskräfte aus dem Kindergarten um vieles höher ausfällt, als jene der Leitungskräfte aus der Grundschule, wenn danach gefragt wird, ob die individuellen Lernvoraussetzungen die Basis für erste Lernanforderungen bilden (62% Kindergarten, 27% Grundschule - „stimmt absolut“) und die Pädagoginnen und Pädagogen die Schulvorbereitung und Schuleingangsphase individuell gestalten (62% Kindergarten, 39% Grundschule - „stimmt absolut“).

Nur an die Leiterinnen und Leiter der Grundschule richteten sich zwei Fragen zu den Unterrichtsmethoden. Dazu geben knapp drei Viertel (74%) der Leitungskräfte an, dass an ihrer Schule ein offener und individualisierender Unterricht die am häufigsten verwendete Unterrichtsmethode sei. Was die langsame und den Voraussetzungen angepasste Steigerung der Lernanforderungen in den ersten Klassen betrifft, so können etwa die Hälfte (52%) der Leitungskräfte behaupten, dass dies für ihre Schule absolut stimme. Absolute Einigkeit über die Dauer und Einhaltung der Schuleingangsphase herrscht den Angaben der Leiterinnen und Leiter zufolge an 39% der Grundschulen.

Eine gezielte Vorbereitung auf den Übergang in die Schule erhalten Kinder an 74% („stimmt absolut“) der befragten Kindergärten in Oberösterreich. Absolut freiwillig für die Kinder ist diese an etwa jedem dritten (35%) befragten Standort.

Der zweite Teil der Ergebnisse soll aufzeigen, wo etwaige Ansatzpunkte zu finden sind, um Kooperationen initiieren oder vorantreiben zu können. Forschungsfrage 2 und die dazu aufgestellten Hypothesen 3, 4 und 5 sollen beantwortet werden.

Dazu wurde zunächst die Häufigkeit der Kontakte einer genaueren Betrachtung unterzogen. Wenig (einmal pro Jahr) bzw. überhaupt keinen Kontakt zur jeweils anderen Bildungseinrichtung haben 23% der befragten Kindergärten und 19% aller Grundschulen Oberösterreichs. Der häufigste Grund für eine fehlende Zusammenarbeit wird in der mangelnden Bereitschaft der Lehrkräfte gesehen, gefolgt von der fehlenden gesetzlichen Festlegung und der mangelnden Zeit.

Die Ermittlung von möglichen Einflussfaktoren auf die Häufigkeit der Kontakte bringt das Ergebnis, dass zwar für einige Variablen ein statistischer Zusammenhang nachgewiesen werden kann, dieser jedoch sehr gering bis gering einzustufen ist. So können die Offenheit der Pädagoginnen, die Anzahl der Kooperationspartner, die persönliche Einstellung der Leitungsperson dem Thema Kooperation gegenüber, die Anzahl der Einwohner und damit die Größe des Ortes, die Thematisierung von Kooperation in Teambesprechungen, die Planung gruppen- oder klassenübergrei-

fender Projekte, der Austausch von Bildungsmitteln und Materialien sowie organisatorische Absprachen einen möglichen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte ausüben.

Die Qualität der Zusammenarbeit wird von Führungskräften aus der Grundschule tendenziell besser beurteilt als von Führungskräften aus dem Kindergarten. Einen Einfluss auf die Qualität können den Ergebnissen zufolge die Häufigkeit der Kontakte, die Größe der Institution (bemessen an der Anzahl der Gruppen/Klassen), die persönliche Einstellung der Leitungsperson zum Thema Kooperation, die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Übergangs im Rahmen von Teambesprechungen oder speziellen Fortbildungen, die Thematisierung von Kooperation in Teambesprechungen oder Konferenzen sowie die Bereitschaft des Teams zur Kooperation haben. Für diese Variablen können sehr geringe bis geringe Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Was die Angaben zur eigenen Zufriedenheit der Leiterinnen und Leiter mit der aktuellen Kooperationssituation anlangt, so zeigen die Ergebnisse, dass Leiterinnen und Leiter von Grundschulen zufriedener sind mit der Situation als Leiterinnen und Leiter aus dem Kindergarten. Der Mittelwertsvergleich dazu bringt ein hoch signifikantes Ergebnis hervor. Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten bringt als mögliche Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Leiterinnen und Leiter mit der aktuellen Kooperationssituation die Gleichberechtigung beider Kooperationspartner, das gegenseitige Vertrauen und im schulischen Bereich das Geschlecht hervor. Die Variable Geschlecht konnte aufgrund der Verteilungssituation (nur 1 männlicher Kindergartenleiter) nur für die Grundschule in die Berechnung einbezogen werden.

Was die gemeinsamen Zielvorstellungen für eine bereits bestehende oder angestrebte Kooperation anlangt, so herrscht absolute Einigkeit zwischen den Leiterinnen und Leitern beider Institutionen, was die Reihung der zusammengefassten Ziele anlangt. Am wichtigsten erachten es beide, konkrete Ziele auf der Ebene des Kindes zu verfolgen. Es geht hierbei um das Vertrautsein der Kinder mit alltäglichen Ge-

pflogenheiten und Leistungsanforderungen. Am zweitwichtigsten sind den Leitungskräften beider Einrichtungen pädagogisch-inhaltliche Ziele auf der Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne eines gleichen Bildungsverständnisses, einer Abstimmung in Erziehungsfragen, einer Vorbereitung auf den Schuleintritt sowie von Förderschwerpunkten und einer gemeinsamen Problembewältigung auf festgelegter Ebene.

Letztgereiht und an dritter Stelle stehen für die Leiterinnen und Leiter beider Einrichtungen allgemeine Ziele auf der Ebene des Kindes, das Vertrautsein der Kinder mit Bezugspersonen und Räumlichkeiten, der Abbau von Ängsten und Vorurteilen sowie die Gestaltung eines fließenden Übergangs.

Hinsichtlich möglicher Wirkungen und Effekte von Kooperation zeigen sich die Leitungskräfte aus Kindergarten und Grundschule einig. Die Betrachtung der Reihung in Abbildung 30 zeigt, dass für beide der positive Effekt für den Kindergarten an oberster Stelle steht. Es sind dies die Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung sowie die Statuserhöhung der Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Kindergarten, die sich durch Kooperation ergeben können.

An zweiter Stelle folgen mögliche Wirkungen und Effekte auf der pädagogischen Ebene. Damit ist gemeint, dass eine Kooperation eine Bereicherung in vielerlei Hinsicht darstellen kann, eine Entlastung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit auf lange Sicht bieten kann, bessere Information über die Kinder vorliegt und Kontinuität in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten gegeben ist.

An dritter Stelle auf der vierstufigen Skala von „auf jeden Fall“ bis „sicher nicht“ mit zwei („eher schon“) eingestuft, wird von beiden die Erhöhung der Belastung insgesamt, auch in zeitlicher Hinsicht.

Eher keine bzw. sicher keine Wirkung / keinen Effekt hat Kooperation, auch dahingehend sind sich die Leiterinnen und Leiter beider Einrichtungen einig, wenn es um den negativen Effekt für die Schule geht. Kooperation führt „eher nicht“ bzw. „sicher nicht“ zu einer Statusminderung der Lehrkräfte, so das Ergebnis.

Im Zusammenhang mit der Einschätzung jener Aspekte, die zum Gelingen einer Zusammenarbeit beitragen zeigt sich, dass die größte Bedeutung der Motivation (Interesse und Bereitschaft aller Beteiligten) beigemessen wird. Darüber sind sich die Leiterinnen und Leitern beider Institutionen einig. Den zweitwichtigsten Faktor,

auch darüber ist man sich einig, stellt „Inhaltsebene und räumliche Nähe“ dar (regelmäßige, gemeinsame Planungssitzungen und Konferenzen, Kenntnis von Inhalten und Zielen der jeweils anderen Institution, Einigkeit, was die schulischen Voraussetzungen der Kinder betrifft, fixe Ansprechpartner/innen in jeder Institution, räumliche Nähe der Einrichtungen).

Am wenigsten wichtig für eine gelingende Kooperation sehen Leitungskräfte aus dem Kindergarten die Beziehungsebene an (persönliche Beziehung zwischen den Leiterinnen und Leitern beider Einrichtungen, persönliche Beziehung zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen). Hinzuweisen ist darauf, dass diese Ebene trotzdem noch als „eher wichtig“ angesehen wird (4-teilige Skala von „sehr wichtig bis „nicht wichtig“).

Die Organisationsebene wird von Leitungskräften der Grundschule als die am wenigsten wichtige Ebene angesehen. Auf dieser Ebene geht es um ein gleiches Ausbildungsniveau der Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen und damit auch um eine gleiche Bezahlung, gleiche Arbeitszeiten und Anerkennung des zusätzlichen Arbeitsaufwandes als Dienstzeit. Aber auch hier liegt die Einschätzung auf der 4-teiligen Skala immer noch nahe „eher wichtig“.

Der zweite Teil der Ergebnisse soll Erkenntnisse darüber liefern, wo anzusetzen ist, will man Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule vorantreiben. Darüber hinaus sollen Faktoren ermittelt werden, die sich als förderlich bzw. hinderlich erweisen. Die Prüfung der Hypothese 1 zu Forschungsfrage 2 zeigt, dass die persönliche Einstellung der Leitungskraft der Kooperation gegenüber und die Thematisierung der Kooperation in Teambesprechungen oder Konferenzen einen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte und auf die Qualität der Zusammenarbeit ausüben können. Einen Einfluss auf die eigene Zufriedenheit können die Variablen Gleichberechtigung beider Kooperationspartner sowie im Bereich der Grundschule auch das Geschlecht ausüben. Die Hypothese 1, dass ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen der Leitungskraft und der Häufigkeit der Kooperation, der Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit und der Zufriedenheit mit der Kooperationssituation besteht, kann damit bestätigt, die aufge-

stellte Alternativhypothese angenommen und die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keine signifikanten statistischen Zusammenhänge gibt, verworfen werden.

Die Prüfung der Hypothese 2 zu Forschungsfrage 2 zeigt, dass die Anzahl der Kooperationspartner, die Anzahl der Einwohner und damit die Größe des Ortes, die Offenheit der Pädagoginnen und Pädagogen, die Planung gruppen- oder klassenübergreifender Projekte, der Austausch von Bildungsmitteln und Materialien sowie organisatorische Absprachen einen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte ausüben können. Auf die Qualität können sich die Häufigkeit der Kontakte, die Größe der Institution (bemessen an der Anzahl der Gruppen/Klassen), die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Übergangs im Rahmen von Teambesprechungen oder speziellen Fortbildungen und die Bereitschaft des Teams zur Kooperation auswirken. Auf die Zufriedenheit der Führungskräfte mit der aktuellen Kooperationssituation kann sich das Entgegenbringen eines gegenseitigen Vertrauens auswirken. Hypothese 2, dass ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen institutioneller sowie personeller Voraussetzungen und Rahmenbedingungen besteht, kann damit als Alternativhypothese angenommen werden. Die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keine signifikanten statistischen Zusammenhänge gibt, kann verworfen werden.

Alternativhypothese 3 zu Forschungsfrage 2 geht davon aus, dass es signifikante Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule gibt, was die Zielvorstellungen, die Einschätzung der Wirkungen und Effekte sowie die Aspekte des Gelingens von Kooperation betrifft. Hinsichtlich der gemeinsamen Zielvorstellungen für eine bereits bestehende oder angestrebte Kooperation herrscht absolute Einigkeit, so das Ergebnis der Befragung. Dies gilt auch für die möglichen Wirkungen und Effekte, die eine Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung bringen könnte. Lediglich im Bereich der Aspekte des Gelingens gibt es einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule. Führungskräfte des Kindergartens messen allen Gelingensaspekten, bis auf die Beziehungsebene, eine höhere Bedeutung bei, als Führungskräfte der Grundschule dies tun. Die aufgestellte Alternativhypothese 3 zu Forschungsfrage 2 ist zu verwerfen und die Nullhypothese, die davon ausgeht, dass es keine signifikanten Unterschiede gibt, beizubehalten.

27. Diskussion der Befragungsergebnisse

Ziel der schriftlichen Befragung war es, die Kooperationssituation zwischen Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich im Jahr 2008 zu erheben, die Bereitschaft und die Einstellungen zur Kooperation an den Einrichtungen zu erkunden, gegenüberzustellen, konkrete Kooperationsaktivitäten herauszufiltern und darüber hinaus die strukturellen und kontextuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation zu ermitteln, um Konsequenzen für eine Weiterentwicklung der Kooperation und Professionalisierungsbestrebungen von Pädagoginnen und Pädagogen am Übergang, aber auch notwendige Veränderungen im Bereich der kollektiven Ressourcen (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 40) ableiten zu können. Genau darauf zielt auch die dritte und letzte eingangs gestellte Forschungsfrage ab, Empfehlungen aus der Literatur und Datenlage für die Weiterentwicklung der Kooperation am Übergang und die Professionalisierung und professionelle Weiterentwicklung von pädagogischen Fachkräften auch im Sinne einer Karriereplanung für Oberösterreich ableiten zu können. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage soll im Verlauf dieses und des letzten Kapitels erfolgen. Dies alles im Bewusstsein darüber, dass die Befragung der Leitungskräfte schon einige Zeit zurückliegt.

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der kollektiven Ressourcen (vgl. Albisser & Keller-Schneider 2013, 40) lässt sich resümieren, dass sich die Größenverhältnisse der befragten Institutionen von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich insgesamt als ideal darstellen, um Kooperationen voranzutreiben. Im Kindergarten überwiegen im Jahr 2008 die kleinen Einrichtungen mit 1 bis 3 Gruppen (68%), in der Grundschule Schulen mit 4 bis 8 Klassen (51%). Dies ist insofern von Bedeutung, als nach Höhmann (2005) die Zusammenarbeit umso schwieriger wird, je größer sich die Institutionen darstellen (vgl. Höhmann 2005, 178f). Die vorliegende Befragung belegt darüber hinaus, dass die Größe der einzelnen Einrichtungen einen Einfluss auf die Qualität der Kooperation haben kann.

Die Anzahl der Kooperationspartner wird von Hense & Buschmeier (2002) als mögliches Hindernis für eine gelingende Kooperation dargestellt (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Dass die Anzahl der Kooperationspartner die Häufigkeit der Kontakte beeinflussen kann, kann mit den Ergebnissen der vorliegenden Befragung bestätigt werden. So ist anzumerken, dass im Jahr der Befragung immerhin ein Viertel aller befragten Bildungseinrichtungen mit drei oder mehr als drei Partnerinstitutionen hätte kooperieren sollen. Für 43% der Kindergärten und 59% der Grundschulen gab es einen Kooperationspartner. Die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind in dieser Hinsicht für viele Einrichtungen ideal, für einen nicht zu vernachlässigenden Anteil jedoch erschwert. Eine individuelle Betrachtung dieser Kindergärten und Grundschulen sowie eine gesonderte Ausstattung mit Ressourcen scheint in diesen Fällen unumgänglich.

In Anlehnung an Schümer (1992) wurden auch das Alter, das Dienstalter und das Geschlecht der Leitungspersonen im Hinblick auf das Ausmaß von Kooperationen einer genaueren Betrachtung unterzogen (vgl. Schümer 1992, 655ff). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte für alle drei genannten Faktoren allerdings kein Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte nachgewiesen werden. Es hat demnach nichts mit dem Alter, Dienstalter und dem Geschlecht der Leitungskraft zu tun, wie häufig Kindergarten und Grundschule zusammenarbeiten.

Erwähnenswert scheint dennoch die Verteilung des Faktors Geschlecht, denn unter 290 Leitungskräften aus dem Kindergarten war im Jahr 2008 nur ein männlicher Leiter in der Stichprobe. Nicht ganz so einseitig die Verteilung in der Grundschule. Hier war im Jahr 2008 noch ein Drittel der Leitungspositionen von Männern besetzt. Fakten, die für die Bildungsverantwortlichen nicht unbemerkt bleiben sollten, denn gerade auch im Grundschulbereich ist die Zahl der männlichen Pädagogen in den vergangenen Jahren stark rückläufig, wie der Nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2012 und Daten der Statistik Austria aufzeigen (vgl. Bruneforth, Herzog-Punzenberger & Lassnig 2012, 7, Statistik Austria 2007, 68). Das Berufsfeld der Elementarpädagogik wird ganz offensichtlich weiterhin von Männern gemieden, das Ziel einer Anhebung des männlichen Personals an Österreichs Einrichtungen (vgl. OECD 2006, 47ff) bislang deutlich verfehlt.

Die Altersstruktur der Leitungspersonen zeigt eine ungleiche Verteilung zwischen Kindergarten und Grundschule. Gleiches gilt für das Teamalter in den Einrichtungen. Die Leitungspersonen und Teams der oberösterreichischen Kindergärten sind im Jahr der Befragung jung und weiblich, eine Novizenschaft der oberösterreichischen Kindergärten.

Die Leitungspersonen und Teams an den Grundschulen Oberösterreichs sind vom Alter her nach oben hin benachbart. Es ließe sich hierzu die These der institutionellen Verdopplung aufstellen. Der oberösterreichische Elementarbereich wird von jungen pädagogischen Fach- und Leitungskräften repräsentiert, der Primarbereich, die Grundschule, ist in einer Altersnachbarschaft angesiedelt und eine Altersgruppe älter.

Durch Ausbildung bedingte Unterschiede im Status, dem Selbstverständnis und dem Selbstbewusstsein können Hindernisse für eine Kooperation darstellen. Hense & Buschmeier (2002) sowie Hollerer (2001) heben Unterschiede im Status sogar als wesentliches Hindernis hervor (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff, Hollerer 2001, 158).

Die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule ist nach wie vor auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, auch was die Abschlüsse (Kindergarten: Reifeprüfung, Grundschule: Bachelor) betrifft. Ein durch Ausbildung bedingter Unterschied im Status liegt demnach vor.

In der vorliegenden Untersuchung wurden im Zusammenhang mit Gelingensaspekten die Struktur- und Kontextvariablen „gleiche Ausbildung“, „gleiche Bezahlung“, „gleiche Arbeitszeiten“ und die „Anerkennung des zusätzlichen Arbeitsaufwandes für Kooperation als Dienstzeit“ erfragt. Das Ergebnis zeigt, dass sich diese Variablen für Leiterinnen und Leiter aus dem Kindergarten als bedeutsamer darstellen als für Leiterinnen und Leiter der Grundschule. Es ist dazu anzumerken, dass Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule die bessere Position einnehmen und den Leiterinnen und Leitern der Grundschule diese Struktur- und Kontextvariablen unter Umständen deshalb nicht so wichtig erscheinen, oder es in Anlehnung an die problemsoziologisch orientierte Perspektive Schetsche`s (1996) ein bewusstes Aufzeigen des Ungleichgewichtes darstellt (vgl. Schetsche 1996, 45).

Auch das Klima an der Einrichtung gilt als Kontextvariable für eine gelingende Kooperation (vgl. Fthenakis 2003, 83ff). Im Hinblick auf das Arbeitsklima an der eigenen Einrichtung zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung, dass dieses an vielen Kindergärten offenbar nicht besonders gut ist, wenn 23% der Leitungskräfte angeben, dass sie es als reserviert-konflikträchtig empfinden. Dies stellt keine gute Voraussetzung für eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit dar.

Im Hinblick auf das Erziehungsklima, das als soziale Ressource für den Aufbau von Resilienz- und Schutzfaktoren gesehen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 29f, Kormann 2007, 39ff, Wustmann 2004, 115f), liegen keine Daten vor, da dieser Bereich aus Gründen des Umfangs nicht in den Fokus genommen wurde. Für Professionalisierungsmaßnahmen ist dieser Ansatz jedoch wesentlich und sollte daher bei nachfolgenden Forschungen in den Blick genommen werden.

Was das Gefühl der Gleichberechtigung im beruflichen Kontakt anlangt, so gibt es einen signifikanten Mittelwertsunterschied in den Aussagen. Leiterinnen und Leiter der Grundschule bewerteten die Situation besser als Leiterinnen und Leiter des Kindergartens. Eine Gleichberechtigung und eine Ausgeglichenheit im Geben und Nehmen werden in der Literatur als Gelingensbedingung für Kooperation genannt (vgl. Czerwanski 2003, 14, Höhmann 2005, 178f, Rothland 2007, 91). Diese wird von Oberösterreichs Kooperationspartnern jedoch unterschiedlich eingeschätzt. Ein Grund dafür könnte in einem statusbedingten niedrigeren beruflichen Selbstbewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens liegen. Diese Erkenntnis würde sich mit den Ergebnissen von Reicher-Pirchegger (2012) aus dem Bundesland Steiermark decken, wenn Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Kindergarten von sich behaupten, kein hohes Ansehen zu besitzen (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 25). Unterschiede im beruflichen Selbstbewusstsein gehören zu den Hindernissen einer Kooperation und sind nicht günstig (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

In der Literatur wird auch betont, dass eine enge Kooperation ein besonderes Vertrauensverhältnis voraussetzt (vgl. Gräsel & Fussangel 2012, 33, Gräsel, Fussangel & Pröbstel 2006, 205ff, Rothland 2007, 91). Dieses gegenseitige Vertrauen ist in Oberösterreich sehr hoch. Das Ergebnis der vorliegenden Befragung zeigt jedoch bei genauerer Betrachtung, dass auch hier ein Unterschied in der Einschätzung der

beiden Berufsgruppen vorliegt. Es wird deutlich, dass das Vertrauen der Lehrerinnen und Lehrer in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens höher ist, als dies umgekehrt der Fall ist.

Personale Faktoren, wie die persönlichen Einstellungen zur Kooperation, spielen für eine Kooperationsentscheidung eine ganz wesentliche Rolle, so Pröbstel & Soltau (vgl. Pröbstel & Soltau 2012, 56). Die Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung der Zusammenarbeit der beiden Einrichtungen Kindergarten und Grundschule ist zwischen den beiden Einrichtungen sehr hoch. Beinahe 100% der befragten Leiterinnen und Leiter halten die Kooperation für in jedem Fall wichtig bzw. unter bestimmten Voraussetzungen wichtig. Kooperation hat demnach für die Leitungskräfte beider Einrichtungen einen ganz großen Stellenwert. Dies ist insofern von großer Relevanz, als im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für die persönliche Einstellung ein Einfluss auf die Qualität der Kooperationen nachgewiesen werden kann.

Die Einschätzung der Bereitschaft der Teams, an den Einrichtungen mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung zu kooperieren, wird von den Leiterinnen und Leitern des Kindergartens höher eingeschätzt (75% sehr hoch bis hoch) als von jenen der Grundschule (62% sehr hoch bis hoch), und auch hier kann mit der vorliegenden Untersuchung ein Zusammenhang von Kooperationsbereitschaft und der Qualität der Zusammenarbeit nachgewiesen werden. Gründe für eine fehlende Zusammenarbeit werden vor allem in einer fehlenden Bereitschaft der Lehrkräfte der Grundschule gesehen, gefolgt von der fehlenden gesetzlichen Verpflichtung und dem in der Literatur betonten Aspekt der mangelnden Zeit zur Kooperation (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff, Reicher-Pirchegger 2012, 32, Rothland 2007, 91). Ein Grund für die fehlende Bereitschaft der Lehrkräfte könnte neben der fehlenden gesetzlichen Verbindlichkeit jene Tatsache sein, dass sowohl Kindergarten als auch Grundschule die positiven Wirkungen und Effekte einer Kooperation der beiden Einrichtungen nur beim Kindergarten sehen. Lehrkräfte sehen sich dadurch offenbar zu wenige Vorteile. Kooperation wird sich nach Bauer (1997) aber erst dann durchsetzen, wenn die Vorteile für alle sichtbar und spürbar werden (vgl. Bauer 1997, 35). Erst an zweiter Stelle werden von beiden Berufsgruppen die Effekte auf der pädagogischen Ebene gesehen, die eigentlich im Sinne des Transitionsansatzes den

Kernpunkt darstellen sollten, denn Schulfähigkeit und Transition sind Aufgabe aller beteiligten Akteure (vgl. Griebel 2013, 115, Niesel 2004, 99), auch der Lehrkräfte. Ein fehlendes Problembewusstsein wird von Hense & Buschmeier (2002) als Hindernis für die Kooperation definiert. Sie meinen, dass das Wissen um die Bedeutung von Übergängen in beiden Einrichtungen insgesamt wenig ausgebildet sei (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff). Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens im Bundesland Steiermark bestätigen dies insofern, als sie angeben, sich zu wenig kompetent im Wissen um Transitionstheorien und deren praktische Umsetzung zu fühlen (vgl. Reicher-Pirchegger 2012, 32). Wenn 9% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 20% der Leitungskräfte aus dem oberösterreichischen Grundschulbereich angeben, dass sie sich im Rahmen von Teambesprechungen, Konferenzen oder Fortbildungen noch nie mit der Bedeutung des Übergangs für die Kinder auseinandergesetzt haben, dann kann die Aussage von Hense & Buschmeier (2002) zwar auf Oberösterreich nicht grundsätzlich übertragen werden, zeigt jedoch, dass bei den Pädagoginnen und Pädagogen und hier verstärkt im Grundschulbereich noch eine Bewusstseinsbildung stattfinden muss. Dies deckt sich mit dem Resultat hinsichtlich der Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Was die konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation im Rahmen von Teambesprechungen oder Konferenzen betrifft, so gibt es auch hier im Jahr 2008 einen Unterschied zwischen den beiden Einrichtungen. Die Thematisierung erfolgte im Kindergarten in den letzten beiden Jahren vor der Befragung häufiger als in der Schule. Das hat vermutlich mit der gesetzlich festgelegten Verbindlichkeit für den Kindergarten zu tun. Ein Zusammenhang mit der Qualität der Kooperation konnte auch für diesen Teilaspekt nachgewiesen werden. Es hat den durchgeführten Berechnungen zufolge für die Qualität der Kooperation sehr wohl eine Relevanz, ob eine interne Auseinandersetzung mit Kooperation an den Einrichtungen im Rahmen von Teambesprechungen oder Konferenzen stattfindet. Die Leitungskräfte sind gefordert, den Fokus stärker darauf zu legen.

Die Häufigkeit der Kontakte mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung ist an vielen Kindergärten und Grundschulen im Jahr 2008 hoch, allerdings gibt es auch 23% an Kindergärten und 19% an Grundschulen, die überhaupt keinen Kontakt mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung pflegen. Betrachtet man die Zufriedenheit der

Leitungskräfte hinsichtlich der Häufigkeit der Kontakte, so zeigen sich 55% Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 76% aus der Grundschule mit der Häufigkeit zufrieden. Die Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Kooperation ist demnach im Bereich der Grundschule um vieles höher. Dies deckt sich auch mit der Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der gesamten Kooperationssituation. Auch hier zeigen sich Leitungskräfte der Grundschulen zufriedener als jene aus dem Kindergarten. Im Zusammenhang mit Elternarbeit fällt Bauer (2000) auf, dass diese oft als gut beschrieben wird, wenn keine Ansprüche gestellt werden (vgl. Bauer 2000, 127). Es könnte dies auch hier zutreffen, dass seitens der Grundschule keine Ansprüche an den Kindergarten gestellt werden. Vielleicht wird die Arbeit des Kindergartens doch nicht so ernst genommen und wertgeschätzt, wie vordergründig angegeben? Die ausbildungsbedingten Statusunterschiede und die geringere Bereitschaft zur Kooperation würden eine Begründung liefern. Es könnten die Einschätzungen aber auch im Sinne der gegenseitigen Schonung, einer kollegialen Haltung, die unter anderem charakteristisch für den Lehrberuf ist (vgl. Bondorf 2012, 106), ausgefallen sein.

Zusammenfassend ist dazu anzumerken, dass die persönliche Einstellung der Führungskräfte beider Einrichtungen vorbildhaft ist. Leitungskräfte als erste Akteursgruppe im Konstellationengefüge einer Bildungseinrichtung (vgl. Brüsemeister 2003, 293) und damit steuernde Akteure (vgl. Baum, Idel & Ullrich 2012, 20) haben aber auch die Aufgabe, um Kooperation bemüht zu sein, diese voranzutreiben, vorzuleben (vgl. Aurin 1991, 90), zu unterstützen (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wisinger 2013, 17, Hense & Buschmeier 2002, 67ff) und Personal-, Zeit- oder Raumressourcen zu organisieren (vgl. Boer 2012, 100ff). Es liegt in ihrer Verantwortung, Arbeitszusammenhänge zustandezubringen (vgl. Bauer 1997, 85). Oberösterreichs Leitungskräfte sind sich ihrer Verantwortung diesbezüglich zwar bewusst und sehen sich den Befragungsergebnissen zufolge auch als Schlüsselfiguren für eine gelingende Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung, haben offenbar aber Schwierigkeiten, ihre eigenen Einstellungen und berufsbezogenen Überzeugungen ins Kollegium der eigenen Einrichtung zu transferieren. Dies bildet daher einen wichtigen Ansatzpunkt für eine professionelle Weiterentwicklung von Leitungskräften.

Leitungskräfte spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle hinsichtlich der Förderung der beruflichen Entwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. OECD 2012, 186). Sie sollten den Ergebnissen zufolge noch stärker danach trachten, das Bewusstsein für die Bedeutung von Transitionen für die kindliche Entwicklung und Bildungslaufbahn einerseits (zum Beispiel durch gezielte Fort- und Weiterbildung), andererseits aber auch durch die Thematisierung im Rahmen von Teambesprechungen oder Konferenzen zu erhöhen, denn wer die Motive und Absichten der Kooperation verstanden hat, der hat nach Bauer (2008) die Königsklasse erreicht (vgl. Bauer 2008, 192ff) und sollte damit letztendlich eher bereit sein, eine Kooperation mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung zu betreiben. Rauscher zufolge (2001) haben Leitungskräfte auch Sorge für die Pflege und Erhaltung des Berufsethos der pädagogischen Fachkräfte an der Einrichtung zu tragen und ihre Professionalisierung dahingehend voranzutreiben (Rauscher 2001, 70).

Wichtig wird es in diesem Zusammenhang ebenfalls sein, die Begründungen und den Mehrwert der Zusammenarbeit für die Kinder sowie für die eigene professionelle Weiterentwicklung und das eigene professionelle Handeln noch stärker hervorzuheben. Es gilt dahingehend zum einen die intrinsische Motivation zur Beteiligung zu entwickeln, denn freiwilliges Ko-Agieren gilt als Gelingensbedingung, Unfreiwilliges wird schnell als Belastung und Aufwand empfunden und bewirkt das Gegenteil (vgl. Bondorf 2012, 108ff, Rosenbusch 1991, 91). Zudem sollte Kooperation von allen Beteiligten als wichtig empfunden werden, nicht nur von den Leitungskräften (vgl. Boer 2012, 102), daran ist zu arbeiten. Im Weiteren gilt es zu beachten, dass die Formen der Zusammenarbeit nicht zu aufwändig organisiert sind, denn das kann die Motivation der Akteure beeinträchtigen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Zum anderen sollten Teams und auch ihre Leitungen auf Unterstützung von außen hoffen dürfen. Unterstützung der Kooperation von Leitungen, Aufsichtsbehörden und Trägern stellt eine Gelingensbedingung dar. Sie erhöht die Verbindlichkeit, Kooperationsbemühungen voranzutreiben und Kooperation zu leben (vgl. Albisser, Keller-Schneider & Wissinger 2013, 17, Hense & Buschmeier 2002, 67ff).

Zu den Leitungskräften selber gilt es noch anzumerken, dass die vorliegende Befragung das Ergebnis hervorbringt, dass die Freistellung der Leitungskraft, der Zeitraum der Leitung und das Geschlecht keinen Einfluss auf die Häufigkeit der Kontakte mit der jeweils anderen Bildungseinrichtung haben. Die Häufigkeit der Kontakte hängt also nicht davon ab, ob die Leitungskraft männlich oder weiblich ist, und es hat keine Relevanz, ob die Leitungskraft freigestellt oder schon lange in ihrer Position tätig ist.

Im Sinne des Transitionsansatzes gilt es ebenso den Blick auf Eltern, Obsorgeberechtigte und deren Partizipation zu richten, denn die Familie ist und bleibt die erste und wichtigste Bildungsinstanz für Kinder (vgl. Knauer 2007, 10). Die Zusammenarbeit mit Eltern und Obsorgeberechtigten gilt als soziale Ressource und empirisch belegter Schutzfaktor (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014, 29f, Wustmann 2004, 115f). Im Hinblick auf die Steigerung der Bildungsqualität gilt es daher, Eltern und Obsorgeberechtigte als Bildungspartner anzuerkennen und in der Zusammenarbeit mit ihnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, beispielsweise durch Transparenz und Kommunikation (vgl. Carle & Samuel 2007, 39, Knauer 2007, 10, Wustmann 2014, 362). Transparenz kann sich im Rahmen der Elternarbeit als eine relevante Größe erweisen (vgl. Speck-Hamdan, 2007, 16f). Es wurde daher in Oberösterreich danach gefragt, ob die Kooperation schon einmal transparent gemacht wurde durch Elterninformation, Öffentlichkeitsarbeit oder Information der Schulbehörde. 62% der Kindergärten und 38% der Grundschulen geben an, Eltern und Obsorgeberechtigte über die Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Einrichtung informiert zu haben. Immerhin 31% der Kindergärten und 46% der Grundschulen führen aber an, die Zusammenarbeit nach außen bisher noch nicht transparent gemacht zu haben. Auch hierin liegt ein Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung.

Was die Häufigkeit der Einbindung der Eltern und Obsorgeberechtigten in die Arbeit an der jeweiligen Institution anlangt, so zeigen die Ergebnisse aus Oberösterreich keinen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen Kindergarten und Grundschule. Sehr häufig in die Arbeit mit einbezogen werden den Angaben der Leitungskräfte die Eltern und Obsorgeberechtigten an etwa einem Fünftel der befragten Kindergärten und Grundschulen. Sehr selten hingegen mit ein- bis dreimal pro Jahr an

immerhin 18% der Kindergärten und 25% der Grundschulen. Graßhoff et al. (2013) beschreiben eingeschränkte Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten als häufig erlebtes Phänomen und als Widerspruch im Hinblick auf die Bedeutung der Elternpartizipation für den Bildungserfolg (vgl. Graßhoff et al. 2013, 25ff). Das heißt, da gilt es, sich auf Basis der Ergebnisse aus dem Jahr 2008 in Oberösterreich an beiden Institutionen dringend weiterzuentwickeln.

Betrachtet man die Anlässe zur Zusammenarbeit, so stimmen die eingeschränkten Mitwirkungsmöglichkeiten mit den Erkenntnissen aus der Literatur überein (vgl. Sacher 2013, 6). Am seltensten werden Eltern und Obsorgeberechtigte in die Bildungsarbeit mit einbezogen (15% Kindergarten, 12% Grundschule). Die Beteiligung an Festen und Feiern, die Begleitung bei Ausflügen und Aktivitäten, an Elternabenden und Entwicklungsgesprächen im Kindergarten bestimmen die Zusammenarbeit mit den Eltern und Obsorgeberechtigten von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich im Jahr 2008. Oberösterreich hinkt damit den Vorstellungen von Elternpartizipation im Sinne des Transitionsansatzes noch weit hinterher. Dies haben Beer & Gumpinger (2014) für den gesamten deutschsprachigen Raum und zu Elternpartnerschaft allgemein auch in ihren Ausführungen angemerkt (vgl. Beer & Gumpinger 2014, 649). Die vorliegende Befragung bestätigt einmal mehr die Erkenntnisse der OECD aus dem Jahr 2006, dass in Österreich formelle Angebote zur Elternarbeit vorherrschen (vgl. OECD 2006, 40).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Elternarbeit aus Gründen des Umfangs nur einen sehr kleinen Anteil in der Befragung einnehmen konnte, einen zu geringen Anteil, wenn es um deren Bedeutung im Sinne des Transitionsansatzes geht. Es ist von großer Bedeutung, die Partizipation der Eltern an den Bildungseinrichtungen zu entwickeln, auszubauen und auch zu beforschen. Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung werden dazu unumgänglich sein.

Gemeinsam festgesetzte Ziele stellen eine wichtige Basis für eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule dar. Erst dann können diese expliziert werden, Schwerpunkte, Aufgaben und Arbeitsaufträge festgelegt, verteilt und Ressourcenfragen geklärt werden (vgl. Fussangel & Gräsel 2012, 34, Höhmann 2005, 178ff, Pröbstel & Soltau 2012, 71).

In Oberösterreich arbeiteten im Jahr 2008 jedoch 70% der befragten Kindergärten und Grundschulen ohne gemeinsame schriftliche Zielvereinbarungen zusammen. Was den definierten Arbeitsauftrag bzw. die gemeinsamen Aufgaben anlangt, so fehlt die Verbindlichkeit dazu für den Bereich der Grundschule, denn der Auftrag zur Kooperation ist gesetzlich nicht verankert. Diese Schieflage in Sachen Verbindlichkeit zeigt sich auch in den Befragungsergebnissen, wenn es um die Einschätzung der Bereitschaft zur Zusammenarbeit an der eigenen Einrichtung geht, die im Kindergarten im Jahr der Befragung um vieles höher als in der Grundschule ist.

Was die Zielvorstellungen anlangt, so wurde mit der Befragung versucht zu erkunden, inwieweit diese in Kindergarten und Grundschule übereinstimmen. Eine annähernde Übereinstimmung der beiden Berufsgruppen wurde bei der Reihung der Variablengruppen nach deren Wichtigkeit im Hinblick auf eine gemeinsame Formulierung erzielt. Die konkreten Ziele auf der Ebene des Kindes, wie das Vertrautsein mit alltäglichen Gepflogenheiten oder Leistungsanforderungen waren für die Leiterinnen und Leiter beider Institutionen wichtiger als die allgemeinen Ziele auf der Ebene des Kindes, die das Vertrautsein der Kinder mit Bezugspersonen und Räumlichkeiten, den Abbau von Ängsten und Vorurteilen sowie die Gestaltung eines fließenden Übergangs mit einschließen. Es darf zwar nicht übersehen werden, dass diese Aspekte auf der 4-stufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ von den Leiterinnen und Leitern beider Einrichtungen immer noch als „wichtig“ eingestuft werden, dennoch scheint es im Sinne der Transitions- und Resilienzforschung sinnvoll zu sein, auf der individuellen Ebene des Kindes anzusetzen und damit die allgemeinen Ziele auf der Ebene des Kindes in den Vordergrund zu stellen. Das heißt, auch in diesem Bereich gilt es im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung das Bewusstsein noch zu schärfen.

In der Literatur herrscht der gemeinsame Tenor, dass Kooperation selten über einen informellen Austausch hinausgeht (vgl. Ophuysen 2005, 151, Pröbstel 2008, 181, Rathmer, 2012, 254). In der vorliegenden Befragung werden im Gegensatz dazu Kooperationsaktivitäten der oberösterreichischen Kindergärten und Schulen auf allen Ebenen nach Steinert et al. (2006) sichtbar. So pflegen den Aussagen der Leitungskräfte gemäß etwa 30% der Einrichtungen sogar Kontakt am höchsten Level,

jenem der Integration. Hier geht es einerseits um unterrichtsbezogene Kooperationsaktivitäten, aber auch um Hospitationen (vgl. Steinert et al. 2006, 185ff).

Was die Hospitationen anlangt, so wurden diese gesondert abgefragt mit dem Ergebnis, dass diese innerhalb der Einrichtungen seltener als einrichtungsübergreifend stattfinden. So geben 41% der Leitungskräfte aus dem Kindergarten und 36% der Leitungskräfte aus der Grundschule an, dass zum Zeitpunkt der Befragung Kontakte in Form von Hospitationen in der Schule stattfanden. Im Kindergarten wurde im Vergleich dazu viel seltener hospitiert. Damit wird auch in diesem Bereich ein Ungleichgewicht deutlich. Im Sinne einer gelingenden Kooperation wäre es für Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule von Bedeutung, das Arbeitsfeld und die Aufgaben einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen aus dem Kindergarten zu kennen (vgl. Hense & Buschmeier 2002, 28).

Boer (2012) regt darüber hinaus an, eine Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln, und das sowohl institutionenübergreifend wie auch intrainstitutionell (vgl. Boer 2012, 102). Innerhalb der Einrichtungen findet diese den Ergebnissen zufolge am überwiegenden Teil der Einrichtungen (84% Kindergarten, 74% Grundschule) jedoch selten oder nie statt.

Hollerer (2002) stellte in einer Umfrage fest, dass die Erwartungen im Hinblick auf die Kompetenzen von Schulanfängerinnen und Schulanfänger zwischen den beiden Berufsgruppen enorm divergieren (vgl. Hollerer 2002, 117). In der vorliegenden Untersuchung soll diese Tatsache für Oberösterreich daher einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Leiterinnen und Leiter aus Kindergarten und Grundschule werden danach gefragt, wie wichtig für sie die angeführten Aspekte für die pädagogische Arbeit im Kindergarten seien. Es werden dazu die Basiskompetenzen aus dem damaligen Entwurf des BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich herangezogen und durch Beaufsichtigung und Versorgung, einer ursprünglichen Funktion des Kindergartens, ergänzt. Gleichzeitig soll damit erkundet werden, wie wichtig den Leiterinnen und Leitern der oberösterreichischen Bildungseinrichtungen im Sinne der Resilienzforschung die Ausbildung von Bewältigungskompetenzen und der seelischen Widerstandskraft der Kinder ist.

Das Ergebnis zeigt, dass es zwischen den Berufsgruppen einen signifikanten Unterschied gibt, was die Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Bereiche anlangt, von einer enormen Divergenz, wie sie Hollerer (2001) anspricht, kann jedoch nicht die Rede sein. Was allerdings gesagt werden kann, ist, dass Leitungskräfte des Kindergartens allen Bereichen ein höheres Gewicht beimessen, als Leitungskräfte der Grundschule dies tun, beiden Berufsgruppen aber gleichermaßen die Arbeit in den Bereichen „Selbst- und Sozialkompetenz“ am wichtigsten erscheint. Es sind dies die Stärkung, Förderung und Vermittlung von Kompetenzen für die eigene Persönlichkeit, aber auch für den Umgang in der Gemeinschaft (Konzentration, Ausdauer, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl, Wahrnehmung, Kreativität, Gemeinschaftsfähigkeit, Konfliktlösung, Toleranz, Akzeptanz, ...). Die beiden Berufsgruppen stimmen hier mit der Literatur überein, dass eine gewinnbringende Schulvorbereitung vor allem stark machen und im präventiven Sinne die personalen und sozialen Ressourcen des Kindes fördern muss (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014, 29f, Haug-Schnabel & Bensel 2005, 140, Wustmann 2004, 115f). Das Verständnis von Schulfähigkeit ist dahingehend ein gemeinsames.

Die äußerst positive Einschätzung der Leitungskräfte hinsichtlich der Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen beider Berufsgruppen Veränderungen gegenüber offen zu sein, gibt Anlass zur Hoffnung, dass Weiterentwicklungen in Oberösterreich gut angenommen und mitgetragen werden. Gleichzeitig kann sich aber auch in diesen Einschätzungen eine Art erwartete Loyalität verbergen, bei der nach außen hin alles in Ordnung scheint, es jedoch aufgrund mangelnder Identifikation letztendlich nicht zu einer Steigerung der Prozessqualität kommen kann, auch das gilt es zu bedenken (vgl. Brüsemeister 2007, 86ff).

In einer zusammenfassenden Betrachtung legen die Ergebnisse insgesamt die Vermutung nahe, dass die Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Oberösterreich stärker vom Kindergarten gewünscht, forciert und ebenso betrieben wird. Dies bestätigt auch die Einschätzung, dass der größere Beitrag zur Qualität vom Kindergarten geleistet wird (42% Kindergarten, 27% Grundschule). Wenn es um die Übernahme der Verantwortung im Hinblick auf die Qualität der Zusammenarbeit

geht, dann ist diese seitens der Grundschule höher (56% Kindergarten, 71% Grundschule). Auch damit wird deutlich, dass in vielen Teilbereichen eine antagonistische Beziehung der beiden Kooperationspartner vorherrscht. Die Empfehlungen zur erfolgreichen Kooperation in antagonistischen Beziehungen finden im abschließenden Resümee und im Ausblick Berücksichtigung. Gleichzeitig soll aber an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass die Weiterentwicklung und der Ausbau der Kooperationen nur einen Teilaspekt einer förderlichen Übergangsgestaltung darstellen. Die Qualität der Übergangsgestaltung wird insgesamt nur dann gesteigert werden können, wenn auf mehreren Ebenen des Bildungssystems angesetzt wird. Der Fokus muss dabei im Sinne des Transitionsansatzes immer auf das Kind ausgerichtet bleiben.

EIN KRITISCHER RÜCKBLICK

In einem mehrperspektivischen Zugang soll die vorliegende Arbeit die Komplexität des Kollektivphänomens Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aufzeigen. Jedes theoretische Element stellt dabei für sich ein Element des Erklärungsprozesses dar, dieses Kollektivphänomen Übergang in seinem Zustandekommen zu erklären (vgl. Brüsemeister 2008, 10).

In einer breiten Darstellung wird zunächst versucht, die Grundlagen und Bezüge des aktuell in der erziehungswissenschaftlichen Perspektive vorherrschenden Transitionsansatzes auszuführen und Erkenntnisse für eine erfolgreiche Bearbeitung und das Gelingen von Übergängen abzuleiten.

Im Sinne einer bildungssoziologischen Analyse richtet sich der Blick auf die Organisationen von Kindergarten und Grundschule, die gesetzlichen Grundlagen, die strukturellen, personellen und kontextuellen Merkmale, die Aufgaben und das Bildungsverständnis, die geschichtliche Entwicklung und damit, wie Brüsemeister (2008) es in Anlehnung an Berger & Luckmann (1966) hervorhebt, auch ihre Veränderbarkeit, basierend auf einer Interpretation der Gesellschaft (vgl. Brüsemeister 2008, 34).

Bezugnehmend auf den Transitionsansatz richtet sich der Blick in weiterer Folge auf die einzelnen Akteure des Übergangs, ihre Aufgaben, Funktionen, Rollen und Haltungen. In einem interaktionistischen Zugang werden die individuellen Ressourcen, Rahmenbedingungen und Grundlagen für eine Kooperation dargelegt und Handlungslogiken der den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleitenden Akteure aufgezeigt. Eine Analyse der Organisationen und der in Kindergarten und Grundschule tätigen Professionen liegt darin begründet, dass Organisationen wie auch Professionen immer wieder für das Entstehen von Bildungsungleichheiten verantwortlich gemacht werden (vgl. Brüsemeister 2008, 163, Schetsche 1996, 9).

In Anlehnung an den kritischen Rationalismus werden wissenschaftliche Theorieaussagen zum Übergang wie auch zur Kooperation der Professionen einer empirischen Bewährung ausgesetzt (vgl. Brüsemeister 2008, 11), Erkenntnisse abgeleitet und diskutiert. Insgesamt soll damit die Reichweite eines soziologischen Blicks, bei dem die Analyse einer Problemlage und das Aufzeigen von Interventionsmöglichkeiten im Vordergrund stehen, verdeutlicht werden (vgl. Groenemeyer 2004, 5). Gleichzeitig werden, und das liegt im Gegenstandsbereich begründet, immer wieder auch pädagogische und psychologische Aspekte der Thematik aufgegriffen und ausgeführt.

In wissenssoziologischer Perspektive soll an dieser Stelle aber auch noch ein Nachdenken darüber erfolgen, wie sich das Kollektivphänomen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu einem solchen entwickelt haben könnte. Aus der Perspektive der Wissenssoziologie wird ein soziales Problem, wie jenes des Übergangs, erst durch die Thematisierung von kollektiven Akteuren, der Öffentlichkeit oder dem Staat, zu einem solchen ernannt. Eine gesellschaftliche Definition und Ernennung bilden in dieser Hinsicht die Voraussetzung (vgl. Schetsche 1996, 2). Die verstärkte und wiederholte Thematisierung des Problems der Transition vom Kindergarten in die Grundschule von kollektiven Akteuren spiegelt aus gesellschaftspolitischer Sicht die Sorge um die Ausstattung der Kinder mit genügend Humankapital (vgl. Cloos & Schröder 2011, 25f). Diese emotionale Komponente und jener Sachverhalt, dass es sich bei der betroffenen Gruppe um Kinder handelt, erhöht die Wahrscheinlichkeit, von der Gesellschaft als Problem wahrgenommen und zu einem sozialen Problem ernannt zu werden. In einer empirischen Analyse von sozialen Problemen zeichnet sich genau diese Abfolge ab (vgl. Schetsche 1996, 2ff). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird regelmäßig im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung, kontinuierlichen Bildungsverläufen und Anschlussfähigkeit diskutiert (vgl. Oehlmann, Manning-Chlechowicz, & Sitter 2011, 7, Liegle 2011, 161, Wustmann 2012, 673f). Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg, die Ungleichheitstheoretische Perspektive, wird durch die Publikation von Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien, allen voran PISA,

immer wieder aufs Neue bestätigt und ins öffentliche Bewusstsein gerückt (vgl. Brüsemeister 2008, 80, Dollinger 2010, 172, Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde 2010, 7). Es wird damit ein Problemdeutungsmuster formuliert.

Problemmuster helfen grundsätzlich, von der Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden. Denn zu den Spezifika von sozialen Sachverhalten, die zu einem sozialen Problem avancieren, zählt es, dass sie gegen die von der Gesellschaft postulierten Werte, in diesem Fall der Gleichheit, verstoßen, die Betroffenen schuldlos in die Situation geraten sind, Veränderungen möglich erscheinen und eine moralische Pflicht zur Abhilfe besteht (vgl. Schetsche 1996, 9ff). Bei der Festschreibung von Problemmustern kommt es dabei nicht selten zu Dichotomisierungen der Schuld. Die Verantwortung wird verlagert. Nicht gesellschaftliche Missstände werden für das Problem, in diesem Fall der Transition vom Kindergarten in die Grundschule, verantwortlich gemacht, sondern beispielsweise Organisationen wie Kindergarten oder Grundschule, oder die in Kindergarten und Grundschule tätigen Professionen.

Durch den wiederholten massenmedialen Diskurs und die Darstellung von dazugehörigen Statistiken und Zahlen wird das Problem dramatisiert und so von der Gesellschaft stärker wahrgenommen und schließlich auch anerkannt. Wenn ein Problem einmal in der Öffentlichkeit konstituiert ist, so zeigt sich häufig ein Interesse an einer weiteren Berichterstattung darüber, und es kommt damit zu einem Rückkopplungseffekt. Gleichzeitig trägt eine kontinuierliche mediale Berichterstattung dazu bei, dem politisch-administrativen System Handlungsbedarf zu signalisieren. Die Bildungspolitik nimmt sich in ihrer Rolle als Problemlöser der Übergangsthematik an, entwickelt Lösungsvorschläge und einen Handlungsplan, die bzw. den es in Aushandlungsprozessen durchzusetzen versucht, denn zu den Merkmalen sozialer Probleme zählt es auch, dass sie im Zentrum divergierender und konfligierender Interessen stehen und das politisch-administrative System regelmäßig in eine Dilemmasituation bringen. Und dies nicht zuletzt auch dadurch, dass in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr Problemlagen an den Staat herangetragen wurden (vgl. Schetsche 1996, 9ff).

Der Handlungsplan der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 sieht ein Übergangsmanagement vom Kindergarten zur Grundschule und bes-

sere Übergänge in die Grundschule einschließlich einer Weiterentwicklung der Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen von Kindergarten und Grundschule vor (vgl. Bundeskanzleramt 2013, 44). Akteure, die den öffentlichen Diskurs bestimmen, unterbreiten dazu unterschiedliche Vorschläge und Strategien der Problembekämpfung. So wurde im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beispielsweise von einem primären Akteur, der eine Definitionsmacht besitzt, Kooperation als eine Problembekämpfungsstrategie festgelegt (vgl. Bundeskanzleramt 2013, 44). Eine weitere Problembekämpfungsstrategie wird aktuell mit dem Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform präsentiert. Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 wird im Rahmen der Schülerinnen- und Schülereinschreibung NEU der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu geregelt. So haben Eltern- und Obsorgeberechtigte beispielsweise im Rahmen der Schülerinnen- und Schülereinschreibung NEU im Kindergarten generierte Daten zu den Kompetenzen der Kinder in der Grundschule vorzulegen. Datenweitergabe wird somit als eine weitere Problembekämpfungsstrategie gewählt (vgl. BMB 2016, 2).

Ein Problem, wie jenes des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, ist in den einzelnen Phasen seiner Problemkarriere spezifischen Einflüssen unterschiedlicher Akteure und Instanzen ausgesetzt. Es gibt Betroffene, Experten, Advokaten, Massenmedien, den Staat etc. Alle genannten Akteure gehen mit dem Problem auf unterschiedliche Art und Weise um und verfolgen jeweils eigene Interessen. Es zeigt sich dabei allgemein, dass Expertinnen und Experten, die an der Problembearbeitung verdienen, eher an der Linderung des Problems, denn an der Beseitigung der Ursachen interessiert sind. So sind bei kritischer Betrachtung der vorliegenden Arbeit die vorgeschlagenen Problembekämpfungsmaßnahmen auch einzuordnen, wengleich für die Bearbeitung kein Einkommen rekrutiert wird.

Politisch-administrative Instanzen entscheiden sich bevorzugt für jene Problembekämpfungsmaßnahmen, die die zur Verfügung stehenden Ressourcen am geringsten belasten, gleichzeitig aber der Öffentlichkeit klarmachen, dass der Staat seiner Pflicht zur Problembekämpfung nachkommt. Es geht hier vielfach um den Symbolcharakter von Entschlossenheit und Aktivität und in dieser Hinsicht um die Beeinflussung von Wahlerfolgen, weniger um effektive und tatsächliche Problembekämpfung (vgl. Schetsche 1996, 30ff). So können die aus dem Handlungsplan der

Regierung abgeleitete Einführung des Bildungskompasses für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich bzw. die in diesem Zusammenhang stehende Schuleinschreibung NEU auch eingeordnet werden.

Die Einführung des Bildungskompasses fällt in die Zuständigkeit des Kindergartens, das Zuständigkeits- und Tätigkeitsfeld des Kindergartens wird ausgedehnt. Die Weitergabe von Daten und Informationen über die Kompetenzen von künftigen Schülerinnen und Schülern an die Grundschule soll die Nahtstellenarbeit von Kindergarten und Grundschule unterstützen (vgl. BMB 2016, 2, Land Oberösterreich 2016a, 2ff). Es wird damit zu keiner Ressourcenbelastung kommen und dennoch kann von der Bildungspolitik Aktivität in Richtung Problembekämpfung angezeigt werden.

Schetsche (1996) geht in seiner Kritik sogar so weit, dem Staat zu unterstellen, das eine oder andere Mal selbst als Problemdefinierer aufzutreten, um die öffentliche Problemwahrnehmung eines sozialen Sachverhalts von Anfang an steuern zu können. So scheint beispielsweise im Zusammenhang mit der Durchführung und Publikation nationaler und internationaler Vergleichsstudien diese Kritik nicht ganz von der Hand zu weisen, war und ist die publizierende und großteils auch ausführende Stelle, das Bildungsforschungsinstitut (BIFIE) in Österreich, als nicht unabhängig zu betrachten.

Auf der Ebene der Expertinnen und Experten treten auch die Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens hervor, die in einer mehr als 100-jährigen Geschichte den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen sowie (bildungs-)politischen Öffentlichkeit immer wieder thematisieren (vgl. Oehlmann, Manning-Chlechowicz, & Sitter 2011, 7). Sie agieren in Anlehnung an Schetsche (1996) nicht ganz uneigennützig, sind einerseits Expertinnen und Experten, denen das Wohl der Kinder und ein gelingender Übergang ein Anliegen ist, gleichzeitig aber auch Betroffene, die mit der Problematisierung des Übergangs auch berufsständische Eigeninteressen verfolgen. Betroffene werden grundsätzlich nur dann aktiv und sind bereit eine Problematisierung zu beeinflussen, so Schetsche (1996), wenn sie unter einer Situation leiden, an der sie sich schuldlos fühlen, oder wenn sie sich beispielsweise einer anderen Profession gegenüber be-

nachteiligt fühlen. Sie versuchen aus diesem Grund die Öffentlichkeit auf ihre Profession und ihre Leistungen aufmerksam zu machen, damit den sozialen Status zu heben und nicht zuletzt auch die materiellen Ressourcen ihrer Berufsgruppe zu erhöhen (vgl. Schetsche 1996, 45). Die Ergebnisse der Befragung zeigen dazu die höhere Bedeutung auf, die Leiterinnen und Leiter des Kindergartens den Struktur- und Kontextvariablen wie gleiche Ausbildung, gleiche Bezahlung und gleiche Arbeitszeiten zuweisen und so dieses Ungleichgewicht markieren, das dann möglicherweise auch zu einer verstärkten und immer wieder kehrenden Thematisierung beitragen könnte.

Führt man Schetsche's Gedanken fort, so zeigt sich, dass auch die vorliegende Analyse der Problemkarriere des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eine wissenschaftliche Konstruktion darstellt, die nicht ganz unabhängig zu betrachten ist. Deutungen und Erkenntnisse aus anderen Forschungen zum Thema wurden in die theoretische Betrachtung des Übergangs übernommen, die Selektion der Quellen und Interpretation der Daten mitunter von den Auffassungen und der beruflichen Verortung der Forscherin beeinflusst, was eine wissenschaftliche Verdoppelung der Ergebnisse und Erkenntnisse nicht ausschließen lässt (vgl. Schetsche 1996, 163). Gleichzeitig gilt es zu erwägen, dass auch das Antwortverhalten der befragten Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule von einem Vorwissen zum Problem des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und zur Kooperation beeinflusst wurde und es dadurch zu einer Rückkoppelung kam. Die Zuweisung der großen Bedeutung von Kooperation am Übergang und die dahingehende große Übereinstimmung von Leitungskräften aus dem Kindergarten und der Grundschule könnten in diese Richtung gedeutet werden, denn beinahe 100 Prozent der Leitungskräfte von Kindergarten und Grundschule halten eine Kooperation in jedem Fall bzw. unter bestimmten Voraussetzungen für wichtig. Diese persönliche Einstellung ist absolut wertvoll, lässt sich etwa auch ein Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit nachweisen, allerdings liegt eine Diskrepanz der Ergebnisse im Hinblick auf den Transfer ins Team am jeweiligen Standort vor, die entweder dahingehend gedeutet werden kann oder eben ganz einfach ein Transferproblem an sich darstellt, an dem es zu arbeiten gilt.

Diesen kritischen Rückblick einschließend, sollen im abschließenden Teil der Arbeit Erkenntnisse resümiert und in bildungssoziologischer Praktik Steuerungsoptionen aufgezeigt werden.

RESÜMEE UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit soll die Komplexität der Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und die daraus resultierenden Herausforderungen für Veränderungsprozesse aufzeigen. Es ist in diesem Zusammenhang auch das oberste Ziel für die Österreichische Bundesregierung, die Qualität an den österreichischen Bildungseinrichtungen insgesamt und im Hinblick auf Übergänge zu steigern (vgl. Bundeskanzleramt 2013, 44f). Zur Qualitätsdebatte ist der Literatur zu entnehmen, dass sich diese aktuell eher in Richtung inhaltliche Dimension, Prozessdimension, verlagert (vgl. Berthold et al. 2011, 62, Gisbert 2003, 78ff). Im Jahr 2009 wird dazu im Nationalen Bildungsbericht für Österreich auch die Forderung an die Bildungspolitik herangetragen, dass die an der Nahtstelle Kindergarten – Grundschule seit langem geforderte Kooperation zwischen den Institutionen gleichberechtigt und unter Einbezug von Eltern und Obsorgeberechtigten sowie anderen für das Wohl des Kindes Verantwortlichen aus dem Bereich Prävention und Therapie nun endlich realisiert werden soll und dazu die erforderlichen Organisationsstrukturen zu schaffen sind (vgl. Stanzel-Tischler & Breit 2009,1). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit wird jedoch deutlich, dass es hier noch zu Konkretisierungen und zu einer Ausdehnung der Vorhaben kommen muss, denn eine qualitativ hochwertige Übergangsgestaltung muss auf allen Ebenen der beteiligten Organisationen Kindergarten und Grundschule ansetzen und die Organisationen und beteiligten Akteure in ihrer Gesamtheit erfassen.

So lange sich Kindergarten und Schule nicht als Organisation, sondern als Ansammlung individuell handelnder Personen verstehen, wird es schwierig werden, Maßnahmen umzusetzen, denn man bleibt auf die Rezeptionsfähigkeit der einzelnen Personen angewiesen (vgl. Brüsemeister et al. 2007, 73). Gleichzeitig weiß man in diesem Zusammenhang, dass eine Von-Außen-Beeinflussung der jeweiligen Professionsrollen schwierig bis unmöglich ist. Die Vorstellungen einer diesbezüglichen Steuerung müssen sich daher auch in die Normen der Professionellen einfügen und dazu gilt es vor allem auch im Bereich der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen anzusetzen (vgl. Brüsemeister 2008, 182f).

Es werden im Folgenden die wichtigsten Fakten und Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit resümiert und darüber hinaus eine Zukunftsvision in Form eines Karrieremodells für am Übergang tätige Pädagoginnen und Pädagogen des Elementar- und Primarbereichs präsentiert.

Wie aus der Gegenüberstellung der Organisationen Kindergarten und Grundschule sowie aus den Ergebnissen der Befragung hervorgeht, sind in Österreich neben der personellen Weiterentwicklung und hier dem verstärkten Fokus auf die Prozessdimensionen vor allem auch an den strukturellen und kontextuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen die Stellschrauben noch zu drehen.

Im Bereich der Organisationen bedeutet dies beispielsweise

- eine Anpassung und Angleichung der gesetzlichen Grundlagen und damit die Herstellung einer gesetzlichen Verbindlichkeit zur Kooperation auch für die Grundschule,
- eine Anschlussfähigkeit der Bildungsbiografien und Bildungsprozesse, pädagogischer Prinzipien und der Didaktik herzustellen und damit eine inhaltlich curriculare Kontinuität einschließlich der Kontinuität im Bildungsverständnis zu gewährleisten,
- eine Schaffung von strukturellen und kontextuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation Kindergarten (Vereinheitlichung der Gruppengrößen, einheitliche Anpassung des Betreuungsschlüssels an internationale Standards, einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht, Vereinheitlichung von Zeitressourcen für bestimmte Aufgaben, einheitliche Verpflichtung zur Fortbildung etc.),
- klare Aufgaben-, Funktions- und Rollenbeschreibungen für pädagogische Fachkräfte zu erstellen,
- motivationale Anreize durch berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten,
- eine Überarbeitung und inhaltliche Angleichung von Broschüren und Ausendungen des Bundesministeriums zu Themen des Übergangs an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und in Verwendung der Fachsprache einschließlich einschlägiger Begrifflichkeiten,
- räumliche Distanzen, Größen der Orte oder Städte, in denen sich die Bildungseinrichtungen befinden und die Anzahl der Kooperationspartner zu

berücksichtigen und individuell darauf abgestimmte Ressourcen bereitzustellen,

- etc.

Auf der Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen bedeutet dies

- organisatorische Absprachen zu treffen,
- fixe Kooperationszeiten festzulegen,
- den Übergang und die Kooperation zu unterstützen, zu moderieren und zu begleiten,
- gemeinsame Zielvereinbarungen und ein gemeinsames Leitbild zu erstellen,
- Personal-, Raum- und Zeitressourcen für Kooperation und Elternarbeit zur Verfügung zu stellen,
- sich an der Institution um eine Willkommenskultur zu bemühen,
- Elternpartizipation voranzutreiben und differenzierte Elternarbeit zu betreiben,
- Personalkontinuität zu gewährleisten,
- soziale Kontinuität zu gewährleisten,
- in der Schuleingangsphase Transitionsbegleiterinnen und –begleiter, Expertinnen und Experten einzusetzen,
- Übergangsbegleitung und Kooperation im Rahmen von Teambesprechungen oder Konferenzen zu thematisieren,
- den gegenseitigen Vertrauensaufbau zu fördern und zu unterstützen,
- Hospitationen in der eigenen Bildungseinrichtung zu ermöglichen und zu fördern, aber auch in jener, mit der kooperiert werden soll, um die Bildungsarbeit an der eigenen, aber auch der jeweils anderen Bildungseinrichtung besser kennen zu lernen und am gegenseitigen Vertrauensaufbau arbeiten zu können,
- etc.

Auf der Ebene der Bildungseinrichtungen zeichnet sich ab, dass Leitungskräfte für die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen eine tragende Rolle einnehmen. Aus

der Befragung von Führungskräften geht aber auch klar hervor, dass in diesem Bereich ein Professionalisierungsbedarf besteht. Die Professionalisierung von Führungskräften soll künftig jedoch nicht mehr dem Zufall und der Zugehörigkeit zu einem Bundesland überlassen werden, wenn es um den Aufbau von Kooperationsbeziehungen, die Moderation und Begleitung von Übergängen geht. Die Führungskräfte hat die Bundesregierung in ihrem Arbeitsprogramm jedoch nicht explizit im Fokus. Im Hinblick auf eine Steigerung der Qualität darf auf diese Ebene der Organisationen aber keinesfalls vergessen werden, stellen sie doch Schlüsselkräfte für die Entschärfung des Übergangs, eine erfolgreiche Zusammenarbeit und eine insgesamt gelingende und qualitativ hochwertige Übergangsgestaltung dar. Insgesamt sollen angestrebte Kooperationen hinkünftig nicht mehr vom Engagement einzelner Personen abhängen (vgl. Bäck & Fajtak 2012, 761). Es gilt daher, die individuellen Ressourcen aller Pädagoginnen, Pädagogen, Begleiterinnen und Begleiter am Übergang im Rahmen von spezifischen und abgestimmten Professionalisierungsmaßnahmen voranzutreiben. Der Entwicklungsrat hat dazu für Österreich kompetenzorientierte Zielperspektiven für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen vorgegeben (vgl. Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, 1ff). In der neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe werden diese bereits berücksichtigt, sollen ihre Umsetzung aber auch im Elementarbereich finden. Die Entwicklung eines Bachelorstudienganges für Elementarpädagogik ist in einer hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe im Gange. Die Genehmigung und fixe Verankerung dieses Studienganges stehen noch aus. Die Schaffung eines Ausbildungsangebots für den Bereich der Elementarpädagogik ist ein Zielvorhaben im österreichischen Regierungsprogramm 2013-2018. Ob damit auch eine Gleichrangigkeit der Abschlüsse angestrebt wird, geht aus den Ausführungen nicht hervor, wäre aber für die Förderung und das Gelingen der Kooperationsbeziehungen von Kindergarten und Grundschule eine wesentliche Voraussetzung, wie die vorliegende Arbeit aufzeigen kann.

Laut OECD (2012) geht ein höheres Bildungsniveau mit einer höheren Qualität der Pädagogik einher und ist daher dringend anzustreben (vgl. OECD 2012, 184).

Klar muss allerdings sein, dass es nicht ausreichen wird, Professionalisierungsmaßnahmen nur auf die Gruppe der im Feld Tätigen zu beziehen (vgl. Wustmann 2012, 61). So stellt ein gutes Ausbildungsniveau zwar einen zentralen Reformansatz dar,

wird alleine jedoch nicht ausreichen, um eine gute Prozessqualität zu sichern (vgl. OECD 2012, 184, Tietze 2010, 55). Ein ganzes Bündel an Faktoren ist daran beteiligt (vgl. Tietze 2010, 55), worauf an dieser Stelle erneut hingewiesen werden soll. Im Hinblick Machbarkeit und Umsetzung gilt es anzumerken, dass es nicht erforderlich ist, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Einrichtung über gleich hohe Qualifikationen verfügen, denn höher qualifizierte Fachkräfte können auch als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wirksam werden (vgl. OECD 2012, 184f).

Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Entwurf für ein mögliches Karrieremodell präsentiert, das den geringen Aufstiegsmöglichkeiten, die beispielsweise Cramer (2012) kritisiert, entgegenwirken könnte und die genannten Aspekte vereint (vgl. Cramer 2012, 16).

Das entwickelte Karrieremodell soll in der Umsetzung das Berufsfeld der Elementar- und Primarstufenpädagogik attraktivieren und für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Perspektiven zur Weiterentwicklung bieten. Es soll auf einem gesellschaftstheoretisch fundierten Professionsverständnis, dem ein biografiethoretischer, handlungstheoretischer, system- und strukturtheoretischer Ansatz zugrundeliegen, das auf reflexiv-analytischen Kompetenzen aufbaut und sich auf wissenschaftliche Grundlagen stützt, beruhen. Es würde in seiner Umsetzung das österreichische Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem grundlegend reformieren und auch die Berufsgruppe von praxiserfahrenen Hochschullehrkräften, Universitätsprofessorinnen und -professoren, die im Bereich der Elementar- und Primarstufenpädagogik bis zum aktuellen Zeitpunkt in Österreich eher rar bis überhaupt nicht vorhanden sind, auf lange Sicht aufbauen bzw. erhöhen und damit im Bereich der Forschung und Entwicklung für Österreich die gewünschten Möglichkeiten eröffnen (vgl. Bundeskanzleramt 2013, 44).

Karrieremodelle sind aus dem Amerikanischen für den Pflege- und Gesundheitsbereich schon länger bekannt. Auch in der Schweiz gibt es dazu positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung des Pflegebereichs (vgl. Mächler 2014, 192ff).

Das folgende Karrieremodell ist als dynamisches und durchlässiges Konzept professioneller Entwicklung und als Stufenmodell zu verstehen. Es zeichnet sich

dadurch aus, dass nicht nur Bildungsabschlüsse durch Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Rolle für den beruflichen Aufstieg spielen, sondern auch Erfahrung in Form von Berufsjahren, zugeordneten Aufgaben, Funktionen und durch Aus-, Fort- und Weiterbildung erworbene Kompetenzen. Dieses Karrieremodell bietet für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter damit die Chance, die eigene Berufskarriere gezielt zu planen.

Einhergehend mit der Professionalisierung des Berufstandes der Kindergartenpädagogik scheint eine Änderung der Berufsbezeichnung, weg vom blumigen Begriff der Kindergärtnerin bzw. des Kindergärtners hin zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen sinnvoll.

Ziel ist es, dass mit den nach oben hin offenen Professionalisierungsmöglichkeiten und damit einhergehenden Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs sowie der Änderung der Berufsbezeichnung auch die gesellschaftliche Anerkennung des Berufsstandes bzw. der Status steigen und damit mehr männliche Fachkräfte in den Elementarbereich gelockt werden. Eine dringende Angelegenheit, die die vorliegende Arbeit ebenfalls aufzeigen soll.

Dass der Status durch die Anhebung des Ausbildungsniveaus steigen kann, das zeigte beispielsweise die akademische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die höhere Status- und Besoldungsmerkmale mit sich brachte (vgl. Rauscher 2001, 19), ein Faktum, das gerade für den Elementarbereich und das in diesem Zusammenhang stehende Gelingen von Kooperationsbeziehungen wesentlich wäre.

Karrieremodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

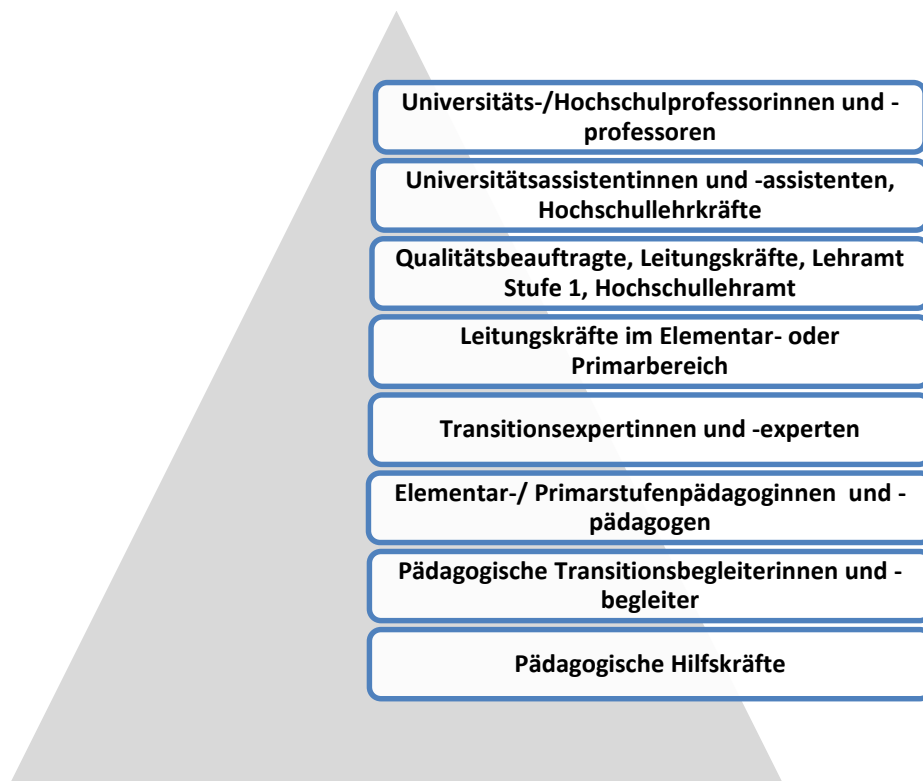


Abb. 32: Karrieremodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Das Karrieremodell für den Übergang ist von unten nach oben zu lesen. Die unterste Stufe bildet den Einstieg mit der Absolvierung der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, dem Abschluss der Reifeprüfung und der damit erworbenen Berufsbezeichnung Pädagogische Hilfskraft. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildung sowie einer Berufserfahrung besteht die Möglichkeit, in Stufe 2 aufzusteigen und als Transitionsbegleiterin bzw. Transitionsbegleiter tätig zu sein. Im Sinne der Personalkontinuität sollen diese ausgebildeten Fachkräfte auch in der Schuleingangsphase der Grundschule in jahrgangsgemischten Klassen zur Unterstützung und Begleitung zum Einsatz kommen.

Für Stufe 3 benötigt es ein darauf aufbauendes Bachelorstudium im Bereich Elementarpädagogik oder Primarstufenpädagogik. Durch Fort- und Weiterbildung und Berufserfahrung kann Stufe 4 als Transitionsexpertin bzw. Transitionsexperte er-

reicht werden. Pädagogische Transitionsexpertinnen und -experten sollen die personelle Kontinuität als Ansprechpartnerinnen und -partner sichern und kommen als Bindeglied zwischen Elementar- und Primarbereich und zur Unterstützung der Arbeit der Leitungskräfte an der Institution auf einer neu eingezogenen Ebene zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Leitung zum Einsatz. Stufe 5 erreicht, wer ein Masterstudium mit Schwerpunkt Leitung absolviert hat, Stufe 6, wer Berufserfahrung nachweisen kann und sich darüber hinaus spezialisiert und als Leitungskraft in der Grundausbildung Stufe 1 tätig sein möchte, an Pädagogischen Hochschulen im Bereich Didaktik und Praxis unterrichten möchte oder im Bereich der Organisationsentwicklung zum Einsatz kommen will. Für Stufe 7 sind ein einschlägiges Doktorat, Berufserfahrung, Fort- und Weiterbildung erforderlich, um an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität in Forschung und Lehre tätig sein zu können. Stufe 8 stellt die Spitze des Karrieremodells mit der Erreichung einer Professur an einer Hochschule oder Universität dar.

Die einzelnen Stufen des Karrieremodells werden abschließend nun etwas konkreter dargelegt. Zu berücksichtigen gilt es, dass sich die Aufgaben der Fachkraft auf der jeweiligen Stufe ausschließlich auf den Übergang beziehen. Gleiches gilt für die angeführten Kompetenzen. Beide Teilbereiche erfordern in einem nachfolgenden Arbeitsprozess, der nicht mehr Gegenstand dieser Auseinandersetzung ist, einer Ausdifferenzierung und Konkretisierung. Dieses Karrieremodell soll ein erstes, grundlegendes Denkmodell darstellen, das sich auch auf andere Schwerpunkte als den Übergang übertragen lässt und in der vorliegenden Form keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Stufe 1
<p>Pädagogische Hilfskräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschluss Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik/Elementarpädagogik (Reifeprüfung) • Keine bis wenig Berufserfahrung am Übergang
<p>Aufgabe/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Begleitung von Bildungsübergängen im Elementarbereich oder in der Nachmittagsbetreuung (Hort, ...)
<p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Transitionskompetenzen
Stufe 2
<p>Pädagogische Transitionsbegleiterinnen – und -begleiter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschluss Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik/Elementarpädagogik (Reifeprüfung) • Mindestens fünfjährige Berufserfahrung am Übergang • Fort- und Weiterbildung Transition im Ausmaß von 30 European Credits (EC)
<p>Aufgabe/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Begleitung von Bildungsübergängen im Elementarbereich, Primarbereich (Schuleingangsphase Grundstufe 1) oder in der Nachmittagsbetreuung (Hort, ...)
<p>Kompetenzen: Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen</p>
Stufe 3
<p>Elementarpädagoginnen und -pädagogen / Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bachelorstudium Elementarpädagogik oder Primarstufe • keine bis wenig Berufserfahrung am Übergang
<p>Aufgabe/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Förderung der Vorläuferfertigkeiten, Basiskompetenzen und Schutzfaktoren • Beziehungsarbeit • Individualisierte Elternarbeit und Partizipation • Kooperation mit Pädagoginnen und Pädagogen der jeweils anderen Bildungseinrichtung

<p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Transitionskompetenzen
<p>Stufe 4</p>
<p>Transitionsexpertinnen und -experten (Elementarbereich, Primarbereich, Nachmittagsbetreuung einschließlich Inklusionspädagogen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bachelorstudium Elementarpädagogik oder Primarstufe • mindestens fünfjährige Berufserfahrung am Übergang • Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Transition im Ausmaß von 60 European Credits (EC)
<p>Aufgabe/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Begleitung von Bildungsübergängen und Kooperationen im Elementarbereich, Primarbereich (Schuleingangsphase Grundstufe 1) oder in der Nachmittagsbetreuung (Hort, ...) als Transitionsexpertinnen und -experten (Kooperationsbeauftragte/Kooperationsbeauftragter/Expertin/Experte an der Bildungseinrichtung, ...) • Zielvereinbarungs- und Leitbilderstellung zum Übergang • Förderung einer gemeinsamen Auffassung von Schulfähigkeit • Aufbau und Pflege einer Willkommenskultur an der Institution • Elternarbeit und Unterstützung von Möglichkeiten der Elternpartizipation • Aufbau, Unterstützung und Pflege einer Kultur der Zusammenarbeit intern und institutionenübergreifend
<p>Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen
<p>Stufe 5</p>
<p>Leitungskräfte im Elementar- oder Primarbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masterstudium Elementarpädagogik oder Primarstufe Schwerpunkt Leitung • Keine Berufserfahrung am Übergang • Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Transition im Ausmaß von 30 European Credits (EC)
<p>Aufgabe/n:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Personal-, Raum- und Zeitressourcen sowie materiellen Ressourcen • Kultur der Zusammenarbeit entwickeln • Positives Arbeitsklima an der Einrichtung und in der Kooperation fördern • Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen vorantreiben und unterstützen • Hospitationen anregen und ermöglichen

- Inhaltliche Ziele, Arbeitsaufträge, Kooperationsvereinbarungen und Leitbilder erstellen und koordinieren
- Thematisierung von Übergängen und Kooperationen innerhalb der Einrichtung
- Organisation und Durchführung von Kooperationsbesprechungen
- Mitarbeitermotivation
- Unterstützung von Bildungsübergängen
- Vorbild sein und Vorteile einer Kooperation sichtbar machen
- Vereinbarungen und Verbindlichkeiten kontrollieren
- Unterstützung bei der Entwicklung eines Berufsethos hinsichtlich Transitionen
- Öffentlichkeitsarbeit
- Elternpartizipation
- Teamarbeit und Teamentwicklung

Kompetenzen:

- Grundlegende Leitungskompetenzen
- Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen

Stufe 6

Qualitätsbeauftragte / Leitungskräfte von Bildungseinrichtungen im Elementar- oder Primarbereich / Lehramt Stufe 1 / Hochschullehramt Didaktik und Praxis Elementar- und Primarbereich:

- Masterstudium Elementarpädagogik oder Primarstufe bzw. Masterstudium Elementarpädagogik oder Primarstufe Schwerpunkt Leitung
- mindestens fünfjährige Berufserfahrung am Übergang bzw. mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Leitungskraft
- Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Transition im Ausmaß von 30 European Credits (EC)
- Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Organisationsentwicklung oder Lehramt Stufe 1 im Ausmaß von 30 European Credits (EC) oder Hochschullehramt Didaktik und Praxis Elementar- und Primarbereich

Aufgabe/n:

- Anregung, Unterstützung und Begleitung der Bildungseinrichtungen des Elementar- und Primarbereichs und deren Leitungskräfte beim Aufbau von regionalen Kooperationsprojekten und bei bestehenden Kooperationen sowie im Bereich der Organisationsentwicklung und Übergangsgestaltung
- Lehre Ausbildung Stufe 1
- Hochschullehre in Didaktik und Praxis Elementar- und Primarstufenausbildung

Kompetenzen:

- Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen zur Übergangsbegleitung, Beratung und Moderation
- Grundlegende und vertiefte Kompetenzen im Bereich Organisationsentwicklung oder Lehramt Stufe 1 oder Hochschule Didaktik und Praxis Elementar- und Primarbereich

Stufe 7
<p>Universitätsassistentinnen und -assistenten / Hochschullehrende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschlägiges Doktorat in einer Bezugswissenschaft • mindestens fünfjährige Berufserfahrung im Elementar- oder Primarbereich • Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Transition und Hochschuldidaktik im Ausmaß von 60 European Credits (EC)
<p>Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forschung und Lehre im Themenfeld Transition
<p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen • Grundlegende und vertiefte Kompetenzen in einer Bezugswissenschaft • Forschungskompetenzen • Hochschuldidaktische Kompetenzen
Stufe 8
<p>Universitätsprofessorinnen und -professoren / Hochschulprofessorinnen und -professoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschlägiges Doktorat in einer Bezugswissenschaft • mindestens fünfjährige Berufserfahrung im Elementar- oder Primarbereich • Aus-, Fort- oder Weiterbildung im Bereich Transition und Hochschuldidaktik im Ausmaß von 60 European Credits (EC) • Einschlägige Veröffentlichungen
<p>Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forschung und Lehre im Themenfeld Transition
<p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende und vertiefte Transitionskompetenzen • Grundlegende und vertiefte Kompetenzen in einer Bezugswissenschaft • Forschungskompetenzen • Hochschuldidaktische Kompetenzen

Tab. 5: Stufen des Karrieremodells

„Neue Herausforderungen erfordern neue Wege.“

Niebaum, G. (1841 - 1902)

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Entwicklungskontexte nach Bonfenbrenner.....	23
Abb. 2: Transition als ko-konstruktiver Prozess.....	47
Abb. 3: Organisatorische Rahmenbedingungen.....	107
Abb. 4: Ausprägung von Kooperation.....	152
Abb. 5: Zusammenarbeit und deren Häufigkeit.....	182
Abb. 6: Stufen der Kooperation_heute.....	183
Abb. 7: Stufen der Kooperation_Zukunft.....	185
Abb. 8: Kontaktanlässe aktuell und zukünftig.....	186
Abb. 9: Teamalter.....	189
Abb. 10: Einschätzung der Kooperationsbereitschaft.....	190
Abb. 11: Personelle Beteiligung.....	191
Abb. 12: Gleichberechtigte Partnerinnen und Partner.....	192
Abb. 13: Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens in die Arbeit der Lehrkräfte der Grundschule.....	193
Abb. 14: Vertrauen der Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule in die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen des Kindergartens.....	194
Abb. 15: Offenheit gegenüber Veränderungen.....	196
Abb. 16: Alter der Leitungskräfte.....	198
Abb. 17: Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit.....	199
Abb. 18: Häufigkeit der Einbeziehung von Eltern und Obsorgeberechtigten.....	201
Abb. 19: Formen der Elternarbeit.....	202
Abb. 20: Gemeinsame Planungen innerhalb.....	203
Abb. 21: Gegenseitige Hospitation innerhalb.....	205
Abb. 22: Klima_Durchschnittswerte pro Variablengruppe.....	207
Abb. 23: Mittelwertsvergleich Basisvoraussetzungen.....	208
Abb. 24: Individuelle Voraussetzungen der Kinder als Basis.....	209
Abb. 25: Schulvorbereitung/Schuleingangsphase.....	210
Abb. 26: Grundschule_Dauer/Einhaltung Schuleingangsphase.....	211
Abb. 27: Beurteilung der Qualität der Zusammenarbeit.....	215
Abb. 28: Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der Kooperationssituation.....	217

Abb. 29: Zielvorstellungen	220
Abb. 30: Wirkungen und Effekte	223
Abb. 31: Aspekte des Gelingens	227
Abb. 32: Karrieremodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	264

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Schutzfaktoren	39
Tab. 2: Klassifikation von risikomildernden Faktoren	41
Tab. 3: Ausprägung von Kooperation.....	183
Tab. 4: Variablengruppen Klima.....	206
Tab. 5: Stufen des Karrieremodells.....	266

LITERATURVERZEICHNIS

Ackermann, H. (2003). Eltern – Ratgeber für Schulqualität? Über die Rolle der Eltern im Prozeß der Schulentwicklung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transcript.

Ackeren, I. van & Klemm, K. (2011). Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ahnert, L. (2013). Wieviel Mutter braucht ein Kind. Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Akademischer Verlag.

Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In S. Albisser, M. Keller-Schneider & J. Wissinger (Hg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In S. Albisser, M. Keller-Schneider & J. Wissinger (Hg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (letzter Aufruf am 15. 11. 2010 um 8.10 Uhr).

Asendorpf, J.B. (1996). Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Atzesberger, S. & Stolba, B. (2014). Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und –pädagogen in Kooperation. Den Alltag auf Augenhöhe zwischen Herausforderungen und Chancen gestalten. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 5-6, 438-444.

Aurin, K. (1991). Kooperation zwischen Lehrern in ihrer Auswirkung auf die Erziehung der Schüler. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hg.): Schulleiter-Handbuch. Motivation durch Kooperation. Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Balluseck, H. von (2009). Qualifikation und Professionalisierung von ErzieherInnen – Herausforderungen und Zukunftsvisionen. <http://www.erzieherin.de/qualifikation-und-professionalisierung.html> (letzter Aufruf am 16. 8. 2015 um 21.56 Uhr).

Bauer, J. (2008). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Wilhelm Heyne Verlag.

- Bauer, K.-O.** (1997). Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, R.** (2000). Kindgerechte Grundschule gestalten. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Gestaltungsvorschläge. Berlin: Cornelsen.
- Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H.** (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumann, U. & Perrez, M.** (1998). Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bäck, G. & Fajtak, U.** (2012). Annäherung von Kindergarten und Volksschule im Spiegel systemischer Voraussetzungen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8, 757-763.
- Baierl, A. & Kaindl, M.** (2011). Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. Working Paper Nr. 77. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Berger, M.** (2005). Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen. Manuskript eines Vortrags, der am 25.2.2005 vor Kindergärtnerinnen in Salzburg abgehalten wurde. www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html (letzter Aufruf am 10. 1. 2008 um 16.20 Uhr).
- Berger, P.L. & Luckmann, T.** (2013). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berthold, B., Carle, U., Metzen, H., Schmidt, D., Vogt, F. & Zumwald, B.** (2011). Modelle zur Gestaltung der Schuleingangsphase – Forschungsergebnisse und Forschungsbedarf. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann, A.** (2007). Wie bewältigen Kinder den Übergang? 6. DJI-Fachforum „Bildung und Erziehung“ <http://www.familien-mit-zukunft.de> (letzter Aufruf am 18. 7. 2014 um 23.15 Uhr).
- Beelmann, W.** (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Beer, R. & Gumpinger, S.** (2014). Defizitorientierte und aktivierende Elternarbeit – empirische Analysen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8, 648-655.

Betz, T. (2011). Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhofer (Hg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMB (2016a). Schulunterrichtsgesetz. <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/index.html> (letzter Aufruf am 12. 12. 2016 um 19.06 Uhr).

BMB (2016b). Schulorganisationsgesetz. <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/index.html> (letzter Aufruf am 12. 12. 2016 um 19.49 Uhr).

BMB (2016c). Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. <http://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2016/08/Ausfuehrungserlass-zur-Umsetzung-der-Grundschulreform-ab-dem-Schuljahr-2016-17.pdf> (letzter Aufruf am 20. 10. 2016 um 20.05 Uhr).

BMB (2016d). Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016 erlassen, die Verordnung über den Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik aufgehoben und die Verordnung über die Lehrpläne für die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik sowie die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung betreffend die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016 geändert werden, Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_204 (letzter Aufruf am 7. 12. 2016 um 10.09 Uhr).

BMBF (2008). Bildungswesen in Österreich. Volksschulen. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> (letzter Aufruf am 19. 5. 2014 um 20.51 Uhr).

BMBF (2014a). Geschichte des österreichischen Schulwesens. https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html (letzter Aufruf am 17. 7. 2014 um 21.36 Uhr).

BMBF (2014b). Schulentwicklung und Bildungsforschung. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/schubf/index.html> (letzter Aufruf am 18. 7. 2014 um 21.17).

BMBWK (2004). Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung „Starting Strong“. <http://www.oecd.org/edu/school/34431945.pdf> (letzter Aufruf am 10. 3. 2016 um 10.31 Uhr).

BMUKK (1985). Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> (letzter Aufruf am 23. 8. 2010 um 10.45 Uhr).

BMUKK (2004). Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2036_BAKIP.pdf (letzter Aufruf am 16. 12. 2013 um 21.33 Uhr).

BMUKK (2007a). Expertinnenkommission Zukunft Schule. Erster Zwischenbericht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf (letzter Aufruf am 2. 10. 2010 um 20.00 Uhr).

BMUKK (2007b). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf (letzter Aufruf am 19. 5. 2014).

BMUKK (2008). Bildungswesen in Österreich – Historische Entwicklung. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml (letzter Aufruf am 4. 9. 2008 um 11.00 Uhr).

BMUKK (2009). Bildungswege nach der Matura. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_nachmatura.xml (letzter Aufruf am 25. 8. 2010 um 11.11 Uhr).

BMUKK (2010). Spezielle Richtlinien für die Beantragung und Durchführung von Schulversuchen in der Volksschule im Schuljahr 2010/2011. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2010_01.xml (letzter Aufruf am 28. 7. 2010 um 12.30 Uhr).

BMUKK & BM.W_F (2010). Lehrer/innenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. Endbericht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (letzter Aufruf am 18. 4. 2013 um 21.19 Uhr).

BMUKK (2011). PädagogInnenbildung Neu. Die Zukunft der Pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe Juni 2011. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf (letzter Aufruf am 5. 11. 2013 um 13.32 Uhr).

BMUKK (2013a). Pressekonferenz am 3.4. 2013 "Pädagog/innenbildung NEU". Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.xml> (letzter Aufruf am 18. 4. 2013 um 16.07 Uhr).

BMUKK (2013b). Verbindliche Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von schulpflichtigen Kindern in die Volksschule. http://www.elternbrief.at/upload/642_Erlass%20BMUKK%20Einschreibung%20ab%20SJ%2014_15.pdf (letzter Aufruf am 30. 7. 2016 um 12.40 Uhr).

BMUKK (2013c). Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. Schülereinschreibung und Schulreifefeststellung. Informationen für die Schulleitung. http://www.elternbrief.at/upload/622_Broschuere%20Schulleitung%20bmbf.pdf. (letzter Aufruf am 27. 7. 2016 um 23.10 Uhr).

BMWFJ (2013). Kinderbetreuung.

<http://www.bmwfj.gv.at/FAMILIE/KINDERBETREUUNG/Seiten/default.aspx> (letzter Aufruf am 26. 11. 2013 um 21.33 Uhr).

Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potentialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kurse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hg.): *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union.

Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim und München: Juventa.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bourdieu, P. (1995). *Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen übersetzt von Bernd Schwibs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Böttcher, W. (2004). Hängen bleiben, runter und raus: Latente Rückwärtsgänge im Schulsystem. In E. Schumacher (Hg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böttcher, W. (2005). Chancenungleichheit als Herausforderung. Oder: Wie an einem Problem vorbeiagierte wird. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung in der Schule*. Weinheim und München: Juventa.

Brake, A. (2005). Schriftliche Befragung. In St. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hg.): *Quantitative Methoden der Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brandau, H. & Pretis, M. (2008). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen*. Innsbruck: Studienverlag.

Brandau, H. & Pretis, M. (2009). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen*. Innsbruck: Studienverlag.

Brandau, H. & Pretis, M. (2010). Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch III: Settings und Brennpunkte. Innsbruck: Studienverlag.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B. & Lassnigg, L. (2013). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger & L. Lassnigg (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam.

Brüsemeister, T. (2003). Schulleitung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Brüsemeister, T. (2004). Das andere Lehrerleben. Lehrerbiografien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz. Bern: Haupt.

Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In T. Brüsemeister & J. Krussau (Hg.): Governance, Schule und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T. (2008). Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T. (2013). Soziologie in pädagogischen Kontexten. Handeln und Akteure. Wiesbaden: Springer VS.

Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2003). Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: Transcript.

Brüsemeister, T. & Krussau, J. (2007). Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, T., Heinrich, M. & Kussau, J. (2007). Zur Governance von Übergängen der Qualitätsentwicklung und –sicherung im Schulwesen. In T. Eckert (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

Bundeskanzleramt (2013). Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018. Wien: Bundespressedienst <http://www.bka.gv.at> (letzter Aufruf am 24. 3. 2015 um 00.10 Uhr).

Bundeskanzleramt (2016a). Bundes-Verfassungsgesetz Artikel 14 (5a). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (letzter Aufruf am 12.12. 2016 um 19.53 Uhr).

Bundeskanzleramt (2016b). Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (letzter Aufruf am 12.12. 2016 um 20.04).

Bundeskanzleramt (2016c). Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549> (letzter Aufruf am 12. 12. 2016 um 21.19).

Carle, U. (2004). Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In L. Denner & E. Schumacher (Hg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Carle, U. & Samuel, A. (2007). Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Cloos, P. & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa.

Combe, A. (1999). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In A. Combe & W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Combe, A. & Helsper, W. (1999). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Czerwanski, A. (2003). Netzwerke in Praxisgemeinschaften. In A. Czerwanski (Hg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Dachverband für Kindergarten- und HortpädagogInnen (2014). Gehaltsunterschiede KindergartenpädagogInnen Österreich. <http://www.oedkh.at/html/dokumente.html> (letzter Aufruf am 26. 6. 2015 um 23.11 Uhr).

Daseking, M., Oldenhage, M. & Petermann, F. (2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Bestandsaufnahme. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. Heft 2, 84-99.

Däschler-Seiler, S. (2004). Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In L. Denner & E. Schumacher (Hg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boer, H. de (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation. „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen“. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Denner, L. & Schumacher, E. (2004). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 41, Beiheft, 73-92.

Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hg.). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung in der Schule. Weinheim und München: Juventa.

Dollinger, B. (2010). Bildungsungleichheit als Problemarbeit. Eine problemtheoretische Betrachtung anwendungsbezogener Bildungsforschung. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle. Heft 2, 168-192.

Döbert, H. (2009). Schule. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.

Eckert, T. (2007). Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

Eder, F. (2010). Auswirkungen des Geburtsmonats auf Leistung, Bildungsaspirationen und Integration in der Schule. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. <http://www.bifie.at/buch/1191/2/4> (letzter Aufruf am 7. 8. 2015 um 13.19 Uhr).

Elschenbroich, D. (2001). Weltwissen der 7jährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Verlag Antje Kunstmann.

Faust, G. (2013a). Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster: Waxmann.

Faust, G. (2013b). Vom Kindergarten in die Schule. Der Schulanfang – weit problemloser als angenommen. In: Deutsch Differenziert. Zeitschrift für die Grundschule. Heft 1, 8-10.

Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2013). Psychosoziale Probleme und Erfolg bei der Einschulung. In G. Faust (Hg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster: Waxmann.

Faust, G., Kratzmann, J., Pohlmann-Rother, S. & Wehner, F. (2013). Der Übergang in die Schule aus Elternsicht. In M. Stamm & D. Edelmann (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

Feindt, A., Fichten, W. & Meyer, H. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. In: Friedrich Jahresheft. Heft XXV, 66-70.

Feldmann, K. (2006). Soziologie kompakt. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.

Forum Politische Bildung (2009). Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 31. Onlineversion. http://www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf (letzter Aufruf am 17. 7. 2014 um 21.55 Uhr)

Fried, L., Hoefl, M., Isele, P., Stude, J. & Wexeler, W. (2012). Schlussbericht zur Wissenschaftlichen Flankierung des Verbundprojekts TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs. https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISEP/de/PDFK/Mitarbeiter/012_Fried_Lilian/TransKiGs-Abschlussbericht-2012.pdf (letzter Aufruf am 17. 11. 2014 um 22.18 Uhr).

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz.

Fthenakis, W. (2003). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fthenakis, W. (2004). Beiträge zur Bildungsqualität. Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.

Fthenakis, W. (2005). Den Wert der frühen Bildung erkennen. Bildung nicht rein ökonomisch diskutieren. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Heft 2, S. 24 – 25.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gartinger, S. & Janssen, R. (2014a). Erzieherinnen und Erzieher. Band 1. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Berlin: Cornelsen.

- Gartinger, S. & Janssen, R.** (2014b). Erzieherinnen und Erzieher. Band 2. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Berlin: Cornelsen.
- Genep, A. van** (2005). Übergangsriten (Les rites de passage). Aus dem Französischen von Schomburg, K. & Schomburg-Scherff, S. Frankfurt: Campus.
- Gerstberger, G.** (2008). Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Robert-Bosch-Stiftung. www.bosch-stiftung.de/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf (letzter Aufruf am 10. 3. 2016 um 13.40 Uhr).
- Giese, K.** (1982). Zur Zusammenarbeit von Krippe, Hort, Heim und Grundschule. In H.A. Horn (Hg.): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang. Hemsbach über Weinheim: Beltz.
- Gisbert, K.** (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In W. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, Ch., Pfaff, A. & Schmenger, S.** (2013). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, 205 – 219.
- Griebel, W.** (2004). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griebel, W.** (2005). Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule: Nicht nur Kompetenzen des Kindes sind gefordert, sondern die seines sozialen Systems. Impulsreferat im Rahmen der Tagung „Unterschiedliche Begabungen und differenzierte Förderung in der Schule“ in der Katholischen Akademie in Berlin am 14. und 15. 11. 2005. <http://berliner-runde.net> (letzter Aufruf am 27. 7. 2010 um 11.45 Uhr).
- Griebel, W.** (2010). Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In A. Diller, H.-R. Leu & T. Rauschenbach (Hg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten. Annäherung zweier Welten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W.** (2011). Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juvena.
- Griebel, W.** (2013). Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen im Lichte des Transitionsansatzes. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam.

Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Groeben, A. von der (2003). Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Groenemeyer, A. (2004). Die Einübung des soziologischen Blicks – Soziale Probleme lehren in der Wissensgesellschaft. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle. Heft 1, 5-21.

Grotberg, E.H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. http://www.bernardvanleer.org/A_guide_to_promoting_resilience_in_children_Strengthening_the_human_spirit (letzter Aufruf am 15. 6. 2015 um 13.14 Uhr).

Gukenbiehl, H.L. (2008). Institutionen und Organisation. In H. Korte & B. Schäfers (Hg): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Züricher Gymnasien: Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 1, 19-35.

Hagedorn, F., Jungk S., Lohmann, M. & Meyer, H.H. (1994). Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim und Basel: Beltz.

Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann.

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2005). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg im Breisgau: Herder.

Hauser, B. (2011). Der Übergang Kindergarten – Primarschule. Kommentierte Befunde aus der Schweiz. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhofer (Hg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heckt, D. H. & Wendt, P. (2007). Dann fängt doch einfach früher an. Schulisches Lernen im Kindergarten. In: Zeitschrift Grundschule. Heft, 6-9.

Helsper, W. (1999). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 57, 268-283.

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben, Praxisbeispiele. München: Don Bosco.

Herlth, A., Engelbert, A., Mansel, J. & Palentien C. (2000). Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen. Opladen: Leske und Budrich.

Hiebl, P. & Niesel, R. (2012). Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Schule. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern, Kita und Schule. In F. Pohlmann-Rother (Hg.). Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl Link by Wolters Kluwer.

Hollerer, L. (2001). Aspekte des Übergangs zwischen Kindergarten und Volksschule. In: Zeitschrift Erziehung und Unterricht, Heft 1-2, 155-165.

Hollerer, L. (2002). Nach welcher Pfeife müssen unsere 6-Jährigen tanzen? In: Unsere Kinder, Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Heft 5, 114-120.

Hollerer, L. & Seel, A. (2005). Schultütenkinder. Herausforderungen am Übergang Kindergarten: Schule. Graz: Leykam.

Holm, K. (1975). Die Befragung 1. München: A. Franke Verlag.

Höhm, K. (2005). Vom Nutzen der Netzwerkarbeit: Innenansicht eines Lernnetzwerkes. In H. G. Holtappels & K. Höhm (Hg.): Schulentwicklung und Schulerfolg. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim und München: Juventa.

Holzinger, A. (2012). Kompetenzerwerb im berufsbiografischen Entwicklungsprozess. In A. Holzinger (Hg.): Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven. Graz: Leykam.

Kaindl, M. & Schipfer, K.R. (2013). Familien in Zahlen. Statistische Informationen zu Familien in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/FiZ/fiz_2013.pdf (letzter Aufruf am 19. 5. 2014 um 23.18 Uhr).

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hg.): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Karber, A. & Maier, A. (2014). Professionalisierung der Ausbildung braucht Didaktikforschung. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*. Heft 5-6, 369-377.

Kellermann, I. (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A.B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hg.): *Facetten von Übergängen im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.

Knauer, R. (2007). Bildungsprozesse begleiten – von Anfang an. Bildungsförderung durch Zusammenarbeit von Familie, Kitas und Schule. In: *Zeitschrift Grundschule*. Heft 1, 10-12.

Koch, B. (2013a). Professionalisierung der Elementarpädagogik – eine Herausforderung. In: *Zeitschrift Erziehung und Unterricht*. Heft 1-2, 171-179.

Koch, B. (2013b). Die Qualifikation des Kindergartenpersonals in Österreich – Ist-Stand und Perspektiven. In C.Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hg.): *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam.

Komrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Auswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger & E. Schuhmacher (Hg.): *Auf den Anfang kommt es an*. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule – Gmündner Hochschulreihe Band 27.

König, E. (1991). Kooperation: Pädagogische Perspektiven für Schulen. In J. Wisinger & H. S. Rosenbusch (Hg.): *Schulleiter-Handbuch. Motivation durch Kooperation*. Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2003). SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: Transcript.

Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (2010). Bildungsgleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (2011). Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunter, M. (2011). Forschung zu Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.

Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Land Oberösterreich (2007). Landesgesetzblatt für Oberösterreich, Jahrgang 2007 Nr. 39, Artikel I, OÖ Kinderbetreuungsgesetz. <http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-625BB274-7626FFF1/lgbl39.pdf> (letzter Aufruf am 28. 7. 2010 um 11.45 Uhr).

Land Oberösterreich (2010). Kindergartenpflicht – MERKBLATT. http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-44102AB25C5E7C4D/Merkblatt_Kindergartenpflicht.pdf (letzter Aufruf am 1. 4. 2010 um 9.35 Uhr).

Land Oberösterreich (2011). Landesgesetzblatt Nr. 127/2011. http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Lgbl&Dokumentnummer=LGBL_OB_20111230_127 (letzter Aufruf am 11. 7. 2014 um 13.44 Uhr).

Land Oberösterreich (2013a). Für Rechtsträger. OÖ Kindergarten- und Horter-Dienstgesetz LGBl. Nr. 74/1997. Dienstrecht §2 (1). http://www.ooe-kindernet.at/xchg/SID-2491E11E-3BE1140B/hs.xsl/57_DEU_HTML.htm (letzter Aufruf am 16. 12. 2013 um 20.49 Uhr).

Land Oberösterreich (2013b). Für Pädagogische Fachkräfte. Fortbildungsprogramm. http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-2491E11E-3BE1140B/Auslaufendes_FB_Programm_2012-13.pdf (letzter Aufruf am 16. 12. 2013 um 21.11 Uhr).

Land Oberösterreich (2013c). Information zur Pressekonferenz am 10. 7. 2013 zum Thema „Neues Dienstrecht für Kindergarten-, Krabbelstuben- und Hortpädagog/innen in OÖ“. http://www.doris.hummer.at/media/presse/PK_Unterlage_KigaDienstrecht_100713.pdf (letzter Aufruf am 6. 11. 2013 um 13.04 Uhr).

Land Oberösterreich (2013d). Landesgesetzblatt Nr. 90/2013. <https://www.ris.bka.gv.at> (letzter Aufruf am 3. 5. 2014 um 20.56 Uhr).

Land Oberösterreich (2014a). Oö Kinderbetreuungsgesetz. <https://www.ris.bka.gv.at> (letzter Aufruf am 23. 11. 2014 um 21.54 Uhr).

Land Oberösterreich (2014b). Bericht des Ausschusses für Bildung, Jugend und Sport betreffend das Landesgesetz, mit dem das Oö Kinderbetreuungs-Dienstgesetz 2014 erlassen wird. <http://www2.land-oberoesterreich.gv.at/internetltgbeilagen/InternetLtgBeilagenAnzeige.jsp?jahr=2014&nummer=1052&gp=XXVII> (letzter Aufruf am 25. 11. 2014 um 15.10 Uhr).

Land Oberösterreich (2014c). OÖ Kinderbetreuungs-Dienstrechtsänderungsgesetz. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_OB_20140328_19/LGBL_OB_20140328_19.pdf. (letzter Aufruf am 12.12.2016 um 14.45 Uhr).

Land Oberösterreich (2016a). Pressekonferenz: Neuer Bildungskompass am 13. Mai 2016. <https://www.land-oberoesterreich.gv.at/174948.htm> (letzter Aufruf am 19. 6. 2016 um 16.13 Uhr).

Land Oberösterreich (2016b). Aufgaben der Leitung einer Kinderbetreuungseinrichtung. http://www.assistenz.ooe.gv.at/770_DEU_HTML.htm (letzter Aufruf am 12. 12. 2016 um 16.13 Uhr).

Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A.K. Hein, T. Kleickmann, R. Schlages (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und –weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.

Liegle, L. (2011). Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Weinheim und München: Juventa.

Lorber, K. & Neuß, N. (2010). Berufswissen Elementarpädagoginnen. In N. Neuß (Hg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Löw, M. (2006) Einführung in die soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 57, 9-39.

Mächler, K. (2014). Ein Karrieremodell für die Pflege in der Schweiz. In R. Tewes & A. Stockinger (Hg.): Personalentwicklung in Pflege- und Gesundheitseinrichtungen. Berlin und Heidelberg: Springer.

Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2014). The transition between preschool and primary school in Sweden. In A.B. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Münster: Waxmann.

Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. In: Friedrich Jahresheft. Heft XXV, 90-94.

Müller, U.B. (2014). Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

Neuenschwander, M. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

Neuß, N. (2009). Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Neuß, N. (2010). Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Niesel, R. (2004). Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OECD (2006). Starting strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich. <http://www.oecd.org/austria/36657509.pdf> (letzter Aufruf am 20. 7. 2015 um 22.29 Uhr).

OECD (2012). Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf (letzter Aufruf am 11. 3. 2016 um 10.24 Uhr).

OECDa (2014). „Indicator C2: How do early childhood education systems differ around the world?“. In OECD: Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Oehlmann, S., Manning- Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (2011). Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim und München: Juventa.

Oelkers, J. (2003). Wie lernt ein Bildungssystem? In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Oelkers, J. (2003). Unterricht und Effizienz: Probleme der Schulentwicklung. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In W. E. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ophuysen, St. (2005). Gestaltungsmaßnahmen zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung in der Schule. Weinheim und München: Juventa.

Oser, F.K. & Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich (2009). Curriculum Lehrgang Schulmanagement für SchulleiterInnen. Linz: PH OÖ.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich & Johannes Kepler Universität Linz (2013). Curriculum für das Aufbaustudium Schulmanagement. Linz: PH OÖ & JKU.

Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.

Pfaller-Rott, M. (2010). Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

Porst, R. (2009). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pröbstel, C. (2008). Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. In P. Buchwald & T. Ringeisen (Hg.): Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Berlin: Logos.

Pröbstel, C. & Soltau A. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.

Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rathmer, B. (2012). Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeption – Empirische Bestandsaufnahme – Perspektiven. Münster: Waxmann.

Rauscher, H. (2001). Schulleiter-Handbuch. Verändertes Lehrerimage als Herausforderung für die Schulleitungen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Reicher-Pirchegger, L. (2012). Aufbruch oder Umbruch. Reformabsichten und Berufsbild im elementarpädagogischen Kontext. In A. Holzinger (Hg.): Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven. Graz: Leykam.

Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 5-6, 387-397.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.

Riha, M. & Fröhlich, I. (2014). Verein Kinder in Wien. „Bachelor of Arts: Bildung und Erziehung +“. <http://www.babeplus.at> (letzter Aufruf am 19. 5. 2014 um 5.52 Uhr).

Rosenbusch, H. S. (1991). Kooperation als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten – Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hg.): Schulleiter-Handbuch. Motivation durch Kooperation. Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Rost, D. H. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim und Basel: Beltz.

Roth, X. (2014). Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Friedrich Jahresheft. Heft XXV, 90-94.

Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Kooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röbe, E. (2010). Mit Eltern kooperieren. Gelingensbedingungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. In: Friedrich Jahresheft. Heft XXVIII, 101.

Sacher, W. (2007). Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Gelingensbedingungen und Stolpersteine. In: Friedrich-Jahresheft. Heft XXV, 84-85.

Sacher, W. (2013). Erziehungspartnerschaft mit Eltern: Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit. Vortrag. <http://li.hamburg.de/contentblob/3998828/data/download-pdf-vortrag-prof-sacher-2013-06-03.pdf> (letzter Aufruf am 24. 11. 2014 um 00.39 Uhr).

Schauer, E. (2003). Können Lehrveranstaltungen die Lern- und Weiterbildungsmotivation von künftigen LehrerInnen beeinflussen? In: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, Heft 3, 31-40.

Schetsche, M. (2001). Metatheorie und Analyseprogramm - Zum Doppelstatus der relativistischen Problemtheorie. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle, Heft 1-2, 28-44.

Schetsche, M. (1996). Die Karriere sozialer Probleme. Soziologische Einführung. München: Oldenbourg.

Schlömerkemper, J. (2014). Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrberufs. In F.E. Weinert (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz.

Schmich, J. & Schreiner, C. (2010). BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz: Leykam.

Schmidinger, E. (2002). Die neue Schuleingangsphase. Ein weiterer Schritt zur kindgemäßen Grundschule. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Heft 5, 121-125.

Schönknecht, G. (2003). Lehrkräfte und Innovation. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Schreiner, C., Suchan, B. & Wallner-Paschon, C. (2009). PIRLS 2006. Österreichischer Expertenbericht Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. <https://www.bifie.at/buch/875/6> (letzter Aufruf am 16. 8. 2015 um 14.30 Uhr).

Schumacher, E. (2004). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5, 655-679.

Schweizer, H. (2007). Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sitter, M. (2011). Über einige Machteffekte des gesellschaftspolitischen Bildungsdiskurses. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Weinheim und München: Juventa.

Speck-Hamdan, A. (2007). Die Eltern: wichtige Partner – schwierige Partner? In: Zeitschrift Grundschule. Heft 3, 16-17.

Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hg.): Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Salzburg: Bifie.

Statistik Austria (2007). Frauen und Männer in Österreich. Statistische Analysen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden. Wien: Bundeskanzleramt – Bundesministerin für Frauen, Medien und Öffentlicher Dienst.

Stauber, B. & Walther, A. (2004). Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Steinert, B., Klieme, E., Merki, M., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperationen in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, 185–204.

Steffens, U. (1991). Kooperation in Kollegien und Schulqualität – Empirische Befunde aus der Konstanzer Schulforschung. In J. Wissinger & H.S. Rosenbusch (Hg.): Schulleiter-Handbuch. Motivation durch Kooperation. Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Steffens, U. & Bargel, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Berlin: Luchterhand.

Stichweh, R. (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.

Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich.

Terhart, E. (2003). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, Beiheft, 202–224.

Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz.

Tietze, W. (2010). Pädagogische Qualität in Kitas: Schlüsselfaktor Personal. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 1, 54-57.

Tippelt, R. (2004). Geleitwort. In E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Turner, V.W. (2013). Liminalität und Communitas. In A. Bellinger & D.J. Krieger (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS.

Viernickel, S. & Lee, H.-J. (2004). Beginn der Kindergartenzeit. In E. Schumacher (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Werner, E. (2006). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer.

Werner, S. (2012). Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wissinger, J. (1991). Handlungsstrukturen der Mitarbeiterführung. In J. Wissinger & H. S. Rosenbusch (Hg.): Schulleiter-Handbuch. Motivation durch Kooperation. Band 58. Braunschweig: SL Verlag.

Wissinger, J. (2003). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Bielefeld: Transcript.

Wissinger, J. (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen. In S. Albisser, M. Keller-Schneider, & J. Wissinger (Hg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolf, W. (2009). Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen. Graz: Leykam.

Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In W. Griebel & R. Niesel (Hg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.

Wulf, C. (2008). Rituale. In H. Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die Praxis. In W. Fthenakis (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In W. Fthenakis (Hg.): Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim und Basel: Beltz.

Wustmann, C. (2012). Nicht ohne ein Miteinander. Die Möglichkeiten für eine gemeinsame Bildungsverantwortung von Kindergarten und Volksschule im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU. In: Zeitschrift Erziehung und Unterricht. Heft 7-8, 669-676.

Wustmann, C. (2014). Professionalisierung, oder: Von den schnell formulierten Erwartungen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 5-6, 359-368.

Wüst, J. & Wüst, R. (2010). Der professionelle Umgang mit Kindern. In N. Neuß (Hg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

ANHANG

Fragebogen Kindergarten

Fragebogen Grundschule

Sehr geehrte Kindergartenleiterin!
Sehr geehrter Kindergartenleiter!

Ich darf Sie an dieser Stelle um eine möglichst lückenlose Beantwortung der angeführten Fragen ersuchen. Schreiben Sie Ihre Antwort bitte in die dafür vorgesehenen Zeilen oder Kästchen bzw. kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an. Wenn nicht ausdrücklich anders angeführt, beschränken Sie sich dabei bitte auf eine Antwort. Danke!

Hinweis: Die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit werden im selben Zusammenhang abwechselnd verwendet.

1. Wie viele Gruppen gibt es an „Ihrem“ Kindergarten (inkl. Krabbelstube)?

Gruppen

2. Wie viele Schulanfänger/innen haben Sie im laufenden Kindergartenjahr 2008/09 insgesamt?

Schulanfänger/innen

3. An wie viele unterschiedliche Schulen wechseln die Schulanfänger/innen „Ihres“ Kindergartens in der Regel?

- 1
- 2
- 3
- mehr als 3 Schulen

4. Halten Sie persönlich eine Zusammenarbeit mit der Schule für notwendig?

- Ja, in jedem Fall.
- Ja, unter bestimmten Voraussetzungen.
- Nein, eher nicht.
- Nein, überhaupt nicht.

5. Hat sich das Pädagog/innen-Team „Ihres“ Standortes Ihres Wissens nach in den letzten beiden Jahren mit dem Thema der „Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule für die kindliche Entwicklung“ im Rahmen einer Teambesprechung oder speziellen Fortbildung auseinandergesetzt?

- Ja, das eine oder andere Mal.
- Ja, in regelmäßigen Abständen.
- Nein, meines Wissens bis jetzt noch nicht.

6. War „Kooperation mit der Schule“ in den letzten beiden Jahren einmal konkret Thema in einer Ihrer Teambesprechungen?

- Ja, das ist es in regelmäßigen Abständen.
- Ja, bei bestimmten Anlässen.
- Ja, das eine oder andere Mal auch ohne einen Anlass.
- Nein, bis jetzt noch nicht.

7. Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft „Ihres“ Pädagog/innen-Teams zur „Kooperation mit der Schule“ insgesamt ein?

Die Bereitschaft ist ...

sehr hoch	hoch	eher hoch	eher niedrig	niedrig	sehr niedrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1. Besteht derzeit eine Zusammenarbeit zwischen „Ihrem“ Kindergarten und einer Schule bzw. den Schulen an die die Schulanfänger/innen wechseln und wie häufig ist der Kontakt?

- Ja, wir haben etwa einmal pro Jahr Kontakt.
- Ja, wir haben mehrmals pro Jahr Kontakt.
- Ja, wir haben etwa einmal pro Monat Kontakt.
- Ja, wir haben mehrmals pro Monat Kontakt.
- Nein, es gibt derzeit keine Zusammenarbeit.

Wenn Sie bei Frage 8.1. „**Nein**“ angekreuzt haben, dann bitte weiter **zu Frage 9 auf Seite 4.**



8.2. Worin bestehen die Kontakte? (Mehrfachantwort möglich)

Zum heutigen Zeitpunkt	Für die Zukunft geplant
<i>Gemeinsame/r...</i>	
<input type="checkbox"/> Planungstätigkeiten	<input type="checkbox"/> Planungstätigkeiten
<input type="checkbox"/> Elternabende / Elternarbeit	<input type="checkbox"/> Elternabende / Elternarbeit
<input type="checkbox"/> Feste und Feiern	<input type="checkbox"/> Feste und Feiern
<input type="checkbox"/> Nutzung von Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/> Nutzung von Räumlichkeiten
<input type="checkbox"/> Austausch von Materialien	<input type="checkbox"/> Austausch von Materialien
<input type="checkbox"/> Projekte	<input type="checkbox"/> Projekte
<input type="checkbox"/> Aktivitäten oder Aktionstage	<input type="checkbox"/> Aktivitäten oder Aktionstage
<input type="checkbox"/> Austausch über Bildungsinhalte (Sprachförderung, ...)	<input type="checkbox"/> Austausch über Bildungsinhalte (Sprachförderung, ...)
<input type="checkbox"/> Austausch über die Erziehungsarbeit	<input type="checkbox"/> Austausch über die Erziehungsarbeit
<input type="checkbox"/> Austausch über pädagog. Themen (Integration, frühzeitige Einschulung,...)	<input type="checkbox"/> Austausch über pädagog. Themen (Integration, frühzeitige Einschulung,...)
<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule	<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule
<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder in den pädagogischen Alltag des Kindergartens	<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder in den pädagogischen Alltag des Kindergartens
<input type="checkbox"/> Hospitation im Kindergarten	<input type="checkbox"/> Hospitation im Kindergarten
<input type="checkbox"/> Hospitation in der Schule	<input type="checkbox"/> Hospitation in der Schule
<input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> Sonstiges

8.3. Findet diese Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Schulen statt?

- 1
- 2
- 3
- mehr als 3 Schulen

8.4. Wie lange dauert diese Kooperation schon an?

- 0 bis 1 Jahre
- 1 bis 3 Jahre
- 3 bis 5 Jahre
- länger als 5 Jahre

8.5. Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene Kontakt?

Schule	Kindergarten
<input type="checkbox"/> Schulleiter/in	<input type="checkbox"/> Kindergartenleiter/in
<input type="checkbox"/> ein/e Lehrer/in	<input type="checkbox"/> ein/e Kindergartenpädagog/in
<input type="checkbox"/> mehrere Lehrer/innen	<input type="checkbox"/> mehrere Kindergartenpädagog/innen

8.6. Wie erleben Sie die Lehrkräfte im Umgang mit Ihnen im beruflichen Kontakt?

	sehr zutreffend	zutreffend	weniger zutreffend	nicht zutreffend
Kindergartenpädagog/innen und Lehrer/innen sind gleichberechtigte Partner/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kindergartenpädagog/innen haben Vertrauen in die Arbeit der Lehrer/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben Vertrauen in die Arbeit der Kindergartenpädagog/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.7. Wie zufrieden sind Sie mit der Häufigkeit dieser Zusammenarbeit?

viel zu häufig	zu häufig	gerade richtig	etwas zu selten	viel zu selten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.8. Wie beurteilen Sie die Qualität dieser Zusammenarbeit?

sehr gut	gut	durchschnittlich	weniger zufriedenstellend	nicht zufriedenstellend
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.9. Wer leistet für die Qualität Ihrer Zusammenarbeit Ihrer Einschätzung nach den größeren Beitrag?

- Kindergarten
- Schule
- beide in gleichen Anteilen

8.10. Wurde die Kooperation bisher schon einmal transparent gemacht?

- Ja, durch Öffentlichkeitsarbeit (Medien, ...).
- Ja, durch Elterninformation.
- Ja, durch Information der Aufsichtsbehörde bzw. der zuständigen Fachabteilung.
- Nein, bisher nicht.

8.11. Existieren gemeinsame, schriftlich festgehaltene Zielvereinbarungen zwischen „Ihrem“ Kindergarten und „Ihrem“ Kooperationspartner (Schule)?

- Ja, diese liegen bereits auf.
- Ja, diese sind gerade im Entstehen.
- Nein, derzeit noch nicht, jedoch wir das für die Zukunft.
- Nein.



9. Wenn es bisher zwischen „Ihrem“ Kindergarten und einer Schule noch zu keiner Kooperation gekommen ist, woran könnte das Ihrer Meinung nach liegen? (Mehrfachantwort möglich, Ergänzung wünschenswert)

- keine Notwendigkeit
- kein Interesse beiderseits
- mangelnde Bereitschaft der Kindergartenpädagog/innen
- mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte
- keine gesetzliche Festlegung
- häufiger Personalwechsel
- Hemmschwelle im Umgang mit der jeweils anderen Berufsgruppe
- keine oder zu geringe Akzeptanz des anderen Berufsstandes
- mangelnde Zeit
- beteiligte Personen haben zu unterschiedliche Vorstellungen von einer Zusammenarbeit
- persönlicher Kontakt zwischen Personen beider Institutionen ist nicht vorhanden
- zu große räumliche Distanz zwischen den Einrichtungen
- die Anzahl der Einrichtungen mit denen kooperiert werden soll ist zu hoch
- Datenschutzgründe
- _____
- _____

10. Wie empfinden Sie persönlich die aktuelle Situation an „Ihrem“ Standort hinsichtlich „Kooperation mit der Schule“?

Ich bin mit der Situation ...

sehr zufrieden	zufrieden	weniger zufrieden	nicht zufrieden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Wie wichtig ist Ihnen, dass die folgenden Aspekte in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens Berücksichtigung finden?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Förderung der Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der mathematischen Grundbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung des logischen Denkens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung des schlussfolgernden Denkens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Konzentration und Ausdauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungsstrategien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stärkung des Selbstwertgefühls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Kreativität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Selbstorganisation in Bezug auf die Aneignung von Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene Tun und Handeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer Arbeitshaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung ethisch religiöser Aspekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Werten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beaufsichtigung und Versorgung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Regeln und Strukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Motorik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Wahrnehmung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Experimentierfreude und Lernbereitschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Toleranz und Akzeptanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie häufig werden Eltern an „Ihrem“ Kindergarten in die Arbeit eingebunden?

- mehrmals pro Monat
- etwa einmal pro Monat
- etwa alle zwei bis drei Monate
- etwa ein- bis dreimal pro Jahr

13. Zu welchen Anlässen werden Eltern in die Arbeit an „Ihrem“ Kindergarten eingebunden? (Mehrfachantwort möglich)

- Elternabende
- Entwicklungsgespräche
- Mitarbeit bei Festen und Feiern
- Mitarbeit bei Angeboten und Projekten
- Mitarbeit und Unterstützung im pädagogischen Alltag
- Mitarbeit und Unterstützung in der Bildungsarbeit
- Begleitpersonen bei Ausflügen und anderen Aktivitäten
- andere Anlässe

14. Wie schätzen Sie die Pädagog/innen „Ihres“ Kindergartenstandortes im Hinblick auf folgende Aussagen insgesamt ein?

	stimmt absolut	stimmt groÙteils	stimmt weniger	stimmt überhaupt nicht
Die Pädagog/innen zeigen sich Veränderungen gegenüber offen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die individuellen Voraussetzungen der Kinder bilden die Basis für erste Lernanforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine gezielte Schulvorbereitung erfolgt freiwillig für das einzelne Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jede Pädagog/in gestaltet die Schulvorbereitung individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Pädagog/innen bereiten die Kinder gezielt auf den Übergang in die Schule vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wie und in welcher Intensität wird Kooperation innerhalb der Pädagog/innen an „Ihrem“ Kindergarten sichtbar, wenn sie stattfindet?

	regelmäßig	manchmal	selten	nie
Gemeinsame Planung von Themenschwerpunkten für die eigene Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung gruppenübergreifender Angebote und Projekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Bildungsmitteln und Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über die Bildungsarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über den pädagogischen Alltag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit erzieherischem Hintergrund bzw. erzieherische Beweggründe (Problemkinder, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung der Anforderungen in Bezug auf die Schulvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Absprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Welche Attribute charakterisieren am ehesten das soziale Klima und das Gesprächsklima an „Ihrem“ Kindergarten?

Kreuzen Sie bitte 4 davon an!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> freundschaftlich | <input type="checkbox"/> sachlich |
| <input type="checkbox"/> reserviert | <input type="checkbox"/> herzlich |
| <input type="checkbox"/> kollegial | <input type="checkbox"/> unkollegial |
| <input type="checkbox"/> feindselig | <input type="checkbox"/> offen |
| <input type="checkbox"/> wertschätzend | <input type="checkbox"/> konfliktgeladen |
| <input type="checkbox"/> hilfsbereit | <input type="checkbox"/> entspannt |

17. In welchem Bereich liegt in etwa das durchschnittliche Alter des Pädagog/innen-Teams an „Ihrem“ Kindergarten?

- unter 35 Jahre
- 35 bis 45 Jahre
- 45 bis 55 Jahre
- über 55 Jahre

18. Angenommen, Sie stehen bereits in Kooperation mit einer Schule oder streben eine solche für die Zukunft an, wie wichtig erscheint es Ihnen, sich folgende Aspekte als gemeinsame Ziele zu definieren?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Vertraut sein der Kinder mit Bezugspersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit alltäglichen Gepflogenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit Leistungsanforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiches Bildungsverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung in Erziehungsfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung der Vorbereitung auf den Schuleintritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung der Förderschwerpunkte auf festgelegter Ebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Problembewältigung auf festgelegter Ebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Ängsten und Vorurteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestaltung eines „fließenden“ Übergangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Kooperation mit der Schule wird angestrebt und soll gelingen. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach folgende Aspekte?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Interesse und Bereitschaft der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Kindergartenleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Kindergartenpädagog/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Eltern zur aktiven Mitarbeit und Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Beziehung zwischen den Leiter/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Beziehung zwischen Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiches Ausbildungsniveau der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Fortbildung der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiche Bezahlung der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiche Arbeitszeiten der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anerkennung des zusätzlichen Arbeitsaufwandes als Dienstzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regelmäßige, gemeinsame Planungssitzungen und Konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis von Inhalten und Zielen der jeweils anderen Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einigkeit was die schulischen Voraussetzungen der Kinder betrifft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fixe Ansprechpartner/innen in jeder Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Nähe der Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Welche Wirkungen / Effekte kann eine Kooperation mit der Schule aus Ihrer Sicht haben?

	auf jeden Fall	eher schon	eher nicht	sicher nicht
Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statuserhöhung der Kindergartenpädagog/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statusminderung der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhöhung der Belastung insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhöhung des Zeitaufwandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereicherung in vieler Hinsicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entlastung für die Erziehungsarbeit auf lange Sicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entlastung für die Bildungsarbeit auf lange Sicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere Information über die Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontinuität („roter Faden“) in Erziehungsangelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontinuität („roter Faden“) in Bildungsangelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abschließend ersuche ich Sie noch um Bekanntgabe ergänzender Daten

Zu Ihrer Person:

Geschlecht

- weiblich
- männlich

Alter

- unter 35 Jahre
- 35 bis 45 Jahre
- 45 bis 55 Jahre
- über 55 Jahre

Wie lange haben Sie die Leitung dieses Kindergartens bereits inne?

Jahre (inkl. provisorische Leitung)

Sind Sie als Leiter/in freigestellt?

- ja
- nein

Zur Institution:

Wie groß ist die Gemeinde, in der „Ihr“ Kindergarten liegt?

- bis 2.500 Einwohner
- 2.500 bis 5.000 Einwohner
- 5.000 bis 10.000 Einwohner
- 10.000 bis 20.000 Einwohner
- über 20.000 Einwohner

Wer ist der Träger „Ihres“ Kindergartens?

- Caritas
- Gemeinde / Magistrat
- Kinderfreunde
- Privatträger
- Sonstige

Befinden sich in „Ihrer“ Gemeinde noch weitere Kindergärten?

- Ja, einer.
- Ja, mehrere.
- Nein, wir sind der einzige Kindergarten.

Postleitzahl (freiwillige Angabe)

Ergänzende Anmerkungen (bezogen auf den gesamten Fragebogen):

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sehr geehrte Schulleiterin!
Sehr geehrter Schulleiter!

Ich darf Sie an dieser Stelle noch um eine möglichst lückenlose Beantwortung der angeführten Fragen ersuchen. Schreiben Sie Ihre Antwort bitte in die dafür vorgesehenen Zeilen oder Kästchen bzw. kreuzen Sie das für Sie Zutreffende an. Wenn nicht ausdrücklich anders angeführt, beschränken Sie sich dabei bitte auf eine Antwort.
Danke!

Hinweis: Die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit werden im selben Zusammenhang abwechselnd verwendet.

1. Wie viele Klassen gibt es an „Ihrer“ Schule (inkl. Vorschule)?

Klassen

2. Wie viele Schulanfänger/innen erwarten Sie voraussichtlich für das Schuljahr 2009/2010?

Schulanfänger/innen

3. Aus wie vielen Kindergärten kommen die Schulanfänger/innen in der Regel zu Ihnen an die Schule?

- 1
- 2
- 3
- mehr als 3 Kindergärten

4. Halten Sie persönlich eine Zusammenarbeit mit dem Kindergarten für notwendig?

- Ja, in jedem Fall.
- Ja, unter bestimmten Voraussetzungen.
- Nein, eher nicht.
- Nein, überhaupt nicht.

5. Hat sich das Lehrer/innen-Team „Ihres“ Standortes Ihres Wissens nach in den letzten beiden Jahren mit dem Thema der „Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule für die kindliche Entwicklung“ im Rahmen einer Konferenz oder speziellen Fortbildung auseinandergesetzt?

- Ja, das eine oder andere Mal.
- Ja, in regelmäßigen Abständen.
- Nein, meines Wissens bis jetzt noch nicht.

6. War „Kooperation mit dem Kindergarten“ in den letzten beiden Jahren einmal konkret Thema in einer Ihrer Konferenzen?

- Ja, das ist es in regelmäßigen Abständen.
- Ja, bei bestimmten Anlässen.
- Ja, das eine oder andere Mal auch ohne einen Anlass.
- Nein, bis jetzt noch nicht.

7. Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft „Ihres“ Lehrer/innen-Teams zur „Kooperation mit dem Kindergarten“ insgesamt ein?

Die Bereitschaft ist ...

sehr hoch	hoch	eher hoch	eher niedrig	niedrig	sehr niedrig
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1. Besteht derzeit eine Zusammenarbeit zwischen „Ihrer“ Schule und einem Kindergarten aus dem Schulanfänger/innen zu Ihnen kommen und wie häufig ist der Kontakt?

- Ja, wir haben etwa einmal pro Jahr Kontakt.
- Ja, wir haben mehrmals pro Jahr Kontakt.
- Ja, wir haben etwa einmal pro Monat Kontakt.
- Ja, wir haben mehrmals pro Monat Kontakt.
- Nein, es gibt derzeit keine Zusammenarbeit.

Wenn Sie bei Frage 8.1. **„Nein“** angekreuzt haben, dann bitte weiter **zu Frage 9 auf Seite 4.**



8.2. Worin bestehen die Kontakte? (Mehrfachantwort möglich)

Zum heutigen Zeitpunkt	Für die Zukunft geplant
<i>Gemeinsame/r...</i>	
<input type="checkbox"/> Planungstätigkeiten	<input type="checkbox"/> Planungstätigkeiten
<input type="checkbox"/> Elternabende / Elternarbeit	<input type="checkbox"/> Elternabende / Elternarbeit
<input type="checkbox"/> Feste und Feiern	<input type="checkbox"/> Feste und Feiern
<input type="checkbox"/> Nutzung von Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/> Nutzung von Räumlichkeiten
<input type="checkbox"/> Austausch von Materialien	<input type="checkbox"/> Austausch von Materialien
<input type="checkbox"/> Projekte	<input type="checkbox"/> Projekte
<input type="checkbox"/> Aktivitäten oder Aktionstage	<input type="checkbox"/> Aktivitäten oder Aktionstage
<input type="checkbox"/> Austausch über Bildungsinhalte (Sprachförderung, ...)	<input type="checkbox"/> Austausch über Bildungsinhalte (Sprachförderung, ...)
<input type="checkbox"/> Austausch über die Erziehungsarbeit	<input type="checkbox"/> Austausch über die Erziehungsarbeit
<input type="checkbox"/> Austausch über pädagog. Themen (Integration, frühzeitige Einschulung,...)	<input type="checkbox"/> Austausch über pädagog. Themen (Integration, frühzeitige Einschulung,...)
<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule	<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Kindergartenkinder in den pädagogischen Alltag der Schule
<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder in den pädagogischen Alltag des Kindergartens	<input type="checkbox"/> Gelegentliche Miteinbeziehung der Schulkinder in den pädagogischen Alltag des Kindergartens
<input type="checkbox"/> Hospitation im Kindergarten	<input type="checkbox"/> Hospitation im Kindergarten
<input type="checkbox"/> Hospitation in der Schule	<input type="checkbox"/> Hospitation in der Schule
<input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> Sonstiges

8.3. Findet diese Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Kindergärten statt?

- 1
- 2
- 3
- mehr als 3 Kindergärten

8.4. Wie lange dauert diese Kooperation schon an?

- 0 bis 1 Jahre
- 1 bis 3 Jahre
- 3 bis 5 Jahre
- länger als 5 Jahre

8.5. Welche Personen pflegen auf der einzelnen Ebene Kontakt?

Schule	Kindergarten
<input type="checkbox"/> Schulleiter/in	<input type="checkbox"/> Kindergartenleiter/in
<input type="checkbox"/> ein/e Lehrer/in	<input type="checkbox"/> ein/e Kindergartenpädagog/in
<input type="checkbox"/> mehrere Lehrer/innen	<input type="checkbox"/> mehrere Kindergartenpädagog/innen

8.6. Wie erleben Sie die Kindergartenpädagog/innen im Umgang mit Ihnen im beruflichen Kontakt?

	sehr zutreffend	zutreffend	weniger zutreffend	nicht zutreffend
Kindergartenpädagog/innen und Lehrer/innen sind gleichberechtigte Partner/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kindergartenpädagog/innen haben Vertrauen in die Arbeit der Lehrer/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben Vertrauen in die Arbeit der Kindergartenpädagog/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.7. Wie zufrieden sind Sie mit der Häufigkeit dieser Zusammenarbeit?

viel zu häufig	zu häufig	gerade richtig	etwas zu selten	viel zu selten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.8. Wie beurteilen Sie die Qualität dieser Zusammenarbeit?

sehr gut	gut	durchschnittlich	weniger zufriedenstellend	nicht zufriedenstellend
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.9. Wer leistet für die Qualität Ihrer Zusammenarbeit Ihrer Einschätzung nach den größeren Beitrag?

- Kindergarten
- Schule
- beide in gleichen Anteilen

8.10. Wurde die Kooperation bisher schon einmal transparent gemacht?

- Ja, durch Öffentlichkeitsarbeit (Medien, ...).
- Ja, durch Elterninformation.
- Ja, durch Information der Schulbehörde (BSR oder LSR).
- Nein, bisher nicht.

8.11. Existieren gemeinsame, schriftlich festgehaltene Zielvereinbarungen zwischen „Ihrer“ Schule und „Ihrem“ Kooperationspartner (KIGA)?

- Ja, diese liegen bereits auf.
- Ja, diese sind gerade im Entstehen.
- Nein, derzeit noch nicht, jedoch planen wir das für die Zukunft.
- Nein.



9. Wenn es bisher zwischen „Ihrer“ Schule und einem Kindergarten noch zu keiner Kooperation gekommen ist, woran könnte das Ihrer Meinung nach liegen? (Mehrfachantwort möglich, Ergänzung wünschenswert)

- keine Notwendigkeit
- kein Interesse beiderseits
- mangelnde Bereitschaft der Kindergartenpädagog/innen
- mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte
- keine gesetzliche Festlegung
- häufiger Personalwechsel
- Hemmschwelle im Umgang mit der jeweils anderen Berufsgruppe
- keine oder zu geringe Akzeptanz des anderen Berufsstandes
- mangelnde Zeit
- beteiligte Personen haben zu unterschiedliche Vorstellungen von einer Zusammenarbeit
- persönlicher Kontakt zwischen Personen beider Institutionen ist nicht vorhanden
- zu große räumliche Distanz zwischen den Einrichtungen
- die Anzahl der Einrichtungen mit denen kooperiert werden soll ist zu hoch
- Datenschutzgründe
- _____
- _____

10. Wie empfinden Sie persönlich die aktuelle Situation an „Ihrem“ Standort hinsichtlich „Kooperation mit dem Kindergarten“?

Ich bin mit der Situation...

sehr zufrieden	zufrieden	weniger zufrieden	nicht zufrieden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Wie wichtig ist Ihnen, dass die folgenden Aspekte in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens Berücksichtigung finden?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Förderung der Sprachentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der mathematischen Grundbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung des logischen Denkens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung des schlussfolgernden Denkens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Konzentration und Ausdauer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungsstrategien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stärkung des Selbstwertgefühls	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Kreativität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Selbstorganisation in Bezug auf die Aneignung von Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene Tun und Handeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung einer Arbeitshaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung ethisch religiöser Aspekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Werten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beaufsichtigung und Versorgung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Regeln und Strukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Motorik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Wahrnehmung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der Experimentierfreude und Lernbereitschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Toleranz und Akzeptanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie häufig werden Eltern an „Ihrer“ Schule in die Arbeit eingebunden?

- mehrmals pro Monat
- etwa einmal pro Monat
- etwa alle zwei bis drei Monate
- etwa ein- bis dreimal pro Jahr

13. Zu welchen Anlässen werden Eltern in die Arbeit an „Ihrer“ Schule eingebunden? (Mehrfachantwort möglich)

- Elternabende
- Entwicklungsgespräche
- Mitarbeit bei Festen und Feiern
- Mitarbeit bei Angeboten und Projekten
- Mitarbeit und Unterstützung im pädagogischen Alltag
- Mitarbeit und Unterstützung in der Bildungsarbeit
- Begleitpersonen bei Ausflügen und anderen Aktivitäten
- andere Anlässe

14. Wie schätzen Sie die Lehrkräfte „Ihres“ Schulstandortes im Hinblick auf folgende Aussagen insgesamt ein?

	stimmt absolut	stimmt groÙteils	stimmt weniger	stimmt überhaupt nicht
Die Lehrkräfte zeigen sich Veränderungen gegenüber offen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frontalunterricht ist die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offener und individualisierender Unterricht bildet die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die individuellen Voraussetzungen der Kinder bilden die Basis für erste Lernanforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Steigerung der Lernanforderungen in der ersten Klasse erfolgt langsam und den Voraussetzungen der Kinder angepasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über Dauer und Einhaltung einer Schuleingangsphase herrscht Einigkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jede Lehrkraft gestaltet die Schuleingangsphase individuell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wie und in welcher Intensität wird Kooperation innerhalb der Lehrkräfte an „Ihrer“ Schule sichtbar, wenn sie stattfindet?

	regelmäßig	manchmal	selten	nie
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung klassenübergreifender Angebote und Projekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über die Bildungsarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über den pädagogischen Alltag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit erzieherischem Hintergrund bzw. erzieherische Beweggründe (Problemkinder, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung gemeinsamer Tests oder Schularbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Absprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Welche Attribute charakterisieren am ehesten das soziale Klima und das Gesprächsklima an „Ihrer“ Schule?

Kreuzen Sie bitte 4 davon an!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> freundschaftlich | <input type="checkbox"/> sachlich |
| <input type="checkbox"/> reserviert | <input type="checkbox"/> herzlich |
| <input type="checkbox"/> kollegial | <input type="checkbox"/> unkollegial |
| <input type="checkbox"/> feindselig | <input type="checkbox"/> offen |
| <input type="checkbox"/> wertschätzend | <input type="checkbox"/> konfliktgeladen |
| <input type="checkbox"/> hilfsbereit | <input type="checkbox"/> entspannt |

17. In welchem Bereich liegt in etwa das durchschnittliche Alter des Lehrer/innen-Teams an „Ihrer“ Schule?

- unter 35 Jahre
- 35 bis 45 Jahre
- 45 bis 55 Jahre
- über 55 Jahre

18. Angenommen, Sie stehen bereits in Kooperation mit einem Kindergarten oder streben eine solche für die Zukunft an, wie wichtig erscheint es Ihnen, sich folgende Aspekte als gemeinsame Ziele zu definieren?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Vertraut sein der Kinder mit Bezugspersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit alltäglichen Gepflogenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertraut sein der Kinder mit Leistungsanforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiches Bildungsverständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung in Erziehungsfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung der Vorbereitung auf den Schuleintritt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung der Förderschwerpunkte auf festgelegter Ebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Problembewältigung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbau von Ängsten und Vorurteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestaltung eines „fließenden“ Übergangs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Kooperation mit dem Kindergarten wird angestrebt und soll gelingen. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach folgende Aspekte?

	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Interesse und Bereitschaft der Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Kindergartenleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Kindergartenpädagog/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Bereitschaft der Eltern zur aktiven Mitarbeit und Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Beziehung zwischen den Leiter/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Beziehung zwischen Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiches Ausbildungsniveau der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Fortbildung der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiche Bezahlung der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gleiche Arbeitszeiten der Pädagog/innen beider Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anerkennung des zusätzlichen Arbeitsaufwandes als Dienstzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regelmäßige, gemeinsame Planungssitzungen und Konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenntnis von Inhalten und Zielen der jeweils anderen Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einigkeit was die schulischen Voraussetzungen der Kinder betrifft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fixe Ansprechpartner/innen in jeder Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Nähe der Einrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Welche Wirkungen / Effekte kann eine Kooperation mit dem Kindergarten aus Ihrer Sicht haben?

	auf jeden Fall	eher schon	eher nicht	sicher nicht
Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statuserhöhung der Kindergartenpädagog/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statusminderung der Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhöhung der Belastung insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhöhung des Zeitaufwandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereicherung in vieler Hinsicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entlastung für die Erziehungsarbeit auf lange Sicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entlastung für die Bildungsarbeit auf lange Sicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere Information über die Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontinuität („roter Faden“) in Erziehungsangelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontinuität („roter Faden“) in Bildungsangelegenheiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abschließend ersuche ich Sie noch um Bekanntgabe ergänzender Daten

Zu Ihrer Person:

Geschlecht

- weiblich
- männlich

Alter

- unter 35 Jahre
- 35 bis 45 Jahre
- 45 bis 55 Jahre
- über 55 Jahre

Wie lange haben Sie die Leitung dieser Schule bereits inne?

Jahre (inkl. provisorische Leitung)

Sind Sie als Leiter/in freigestellt?

- ja
- nein

Zur Institution:

Wie groß ist die Gemeinde, in der „Ihre“ Schule liegt?

- bis 2.500 Einwohner
- 2.500 bis 5.000 Einwohner
- 5.000 bis 10.000 Einwohner
- 10.000 bis 20.000 Einwohner
- über 20.000 Einwohner

Befinden sich in „Ihrer“ Gemeinde noch weitere Schulen?

- Ja, eine.
- Ja, mehrere.
- Nein, wir sind die einzige Schule.

Postleitzahl (freiwillige Angabe)

Ergänzende Anmerkungen (bezogen auf den gesamten Fragebogen):

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.“

Gießen, am 15. Dezember 2016