

Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme zu Transitionskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Education (M.Ed.)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

Petra Vollmann

Juni 2016

Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme zu Transitionskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Education (M.Ed.)

Child Development

an der

Universidad Central de Nicaragua (www.ucn-eu.net)

vorgelegt von

Petra Vollmann

am UCN Branch Campus am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (www.inter-uni.net), Österreich

Juni 2016

Petra,Vollmann

petra.vollmann@gmx.net

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

Graz, im Juni 2016

Thesis angenommen

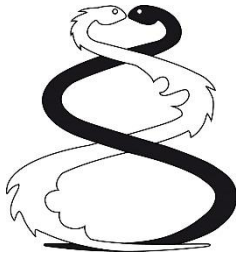
Im Sinne fachlich begleiteter Forschungsfreiheit müssen die in den Thesen des Interuniversitären Kolleg vertretenen Meinungen und Schlussfolgerungen sich nicht mit jenen der Betreuer/innen und Begutachter/innen decken, sondern liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	1
ZUSAMMENFASSUNG	3
1. EINLEITUNG	11
1.1 Transition.....	12
1.1.1 Definition.....	12
1.1.2 Ko-Konstruktion am Übergang.....	13
1.1.3 Transition als Kompetenz des sozialen Systems.....	14
1.1.4 Forschungsstand zur Transition	15
1.1.5 Schlussfolgerungen	17
1.2 Qualifikation pädagogischer Fachkräfte	18
1.2.1 Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich	18
1.2.2 Verankerung der Thematik in den Qualifizierungswegen von pädagogischem Fachpersonal in Oberösterreich.....	20
1.2.3 Fort- und Weiterbildung zur Thematik Transition.....	22
1.2.4 Lehrgang „Transition in Theorie und Praxis“	22
2. METHODE	27
2.1 Anliegen der Untersuchung	27
2.2 Theoretische Begründung der Wahl der Methode	28
2.2.1 Qualitative Sozialforschung.....	28
2.2.2 Das Leitfadenterview	28
2.3 Theoretische Beschreibung der Methode.....	29
2.3.1 Leitfadentwicklung	29
2.3.2 Durchführung der Interviews.....	29
2.3.3 Auswahl der Interviewerinnen/Interviewer	30
2.4 Theoretische Beschreibung des Auswertungsverfahrens.....	31
3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	33
3.1 Berufliche und persönliche Auswirkungen.....	33
3.2 Aufbrechen von traditionellen Einstellungen - Kooperation Kindergarten - Volksschule auf Augenhöhe	39
4. DISKUSSION	43
4.1 Kompetenzgewinn und Aufbrechen von Haltungen.....	43
4.2 Wirkfaktor „Lehrgangsformat“	45
4.3 Kritik und Optimierungsmöglichkeiten	45

5. LITERATUR.....47
6. ANHANG.....51

ZUSAMMENFASSUNG



www.inter-uni.net > Forschung

Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme zu Transitionskompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen

Autorin: Petra Vollmann

Betreuerinnen: Tanja Pass, Elke Mesenholl-Strehler

Einleitung

In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft müssen Kinder wie auch Erwachsene immer mehr normative und nicht-normative (z.B. Scheidung) Übergänge bewältigen (vgl. Schumacher 2004, S. 19). Transitionen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, insbesondere der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem, sind zu einem Schwerpunkt des Interesses der frühpädagogischen Forschung geworden. Die inzwischen vorliegende Forschungsevidenz zeigt, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule Einfluss hat auf die Bildungsbiografie des Kindes. Die Chancen für gelingende Übergänge sind größer, wenn die beteiligten Fachkräfte unter Einbeziehung der Eltern und der Mädchen und Burschen in einen ko-konstruktiven Prozess treten und sich über Inhalte, Bedeutung und Zielsetzung des Übergangs verständigen. Wenn mehrere Ökosysteme (Familie, Kindergarten und Schule) beim Schuleintritt als Netzwerk in Erscheinung treten, wird sichergestellt, dass Schulfähigkeit nicht die Eigenschaft eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, sondern im Zusammenwirken aller Beteiligten entwickelt und definiert wird. Griebel/Niesel (2011,

S. 124) bezeichnen das Zusammenwirken aller Beteiligten für das Gelingen des Übergangs als „Kompetenz des sozialen Systems“.

Aktuelle Befunde der Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung betonen die Wichtigkeit qualitätsvoller Bildungsbegleitung im Kindergarten und die pädagogisch gestaltete Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule.

Die finnische Studie von Ahtola et al. (2011) konnte in Bezug auf die schulische Entwicklung der Kinder eine positive Wirkung sogenannter Übergangspraktiken herausstellen. Vor allem die Übergangspraktiken „bildungsübergreifender Austausch über Curricula“ sowie „Weitergabe schriftlicher Informationen über die Kinder“ zwischen Vorschule und Grundschule, wie z.B. die Weitergabe eines Förderplans oder einer Bildungsdokumentation der Kinder, zeigen sich als bedeutende Einflussfaktoren für die schulische Entwicklung der Kinder.

Pädagogisches Mentoring beim Übergang vom Kindergarten zur Schule unterstützt die individuelle Bewältigungsanforderung (vgl. Griebel/Niesel 2011). Das Transitionsprogramm entsteht im besten Falle aus einem Verständigungsprozess, an dem nicht nur die Fach- und Lehrkräfte, sondern auch die Eltern beteiligt sind. Die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und deren Bedeutung für die Bewältigung des Übergangs für ein gelingendes Aufwachsen der Kinder wird sowohl im pädagogischen Fachdiskurs hervorgehoben als auch bildungspolitisch in Österreich fokussiert.

Bereits im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 wurden im Abschnitt „Bildung“ die Ziele „Übergangsmanagement vom Kindergarten zur Volksschule“ sowie „Schuleingangsphase und Stärkung der Volksschulen“ genannt. Die Schuleingangsphase umfasst das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre. Im November 2015 hat die Bildungsreformkommission in Österreich die Weiterentwicklung und den flächendeckenden Ausbau der Kooperation von Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und -pädagogen (Netzwerkschulen) sowie gemeinsame Dienstbesprechungen der Schulaufsicht aus den Aufsichtsbereichen der Elementarpädagogik und Primarstufenpädagogik angedacht. Zunehmend rückt die Auseinandersetzung und Annäherung zweier Professionen in den Mittelpunkt, die wesentlich an der Transition Kindergarten -Volksschule beteiligt sind: Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen und Primarpädagoginnen/Primarpädagogen.

Die Grundlage für die Zusammenarbeit zweier Professionen sind Informationen und Wissen über die jeweils andere Profession und Institution. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Haltung, als gleichberechtigte Partner in der Kooperation aktiv zu sein. Die aktuelle Ausbildungssituation von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, Volksschullehrerinnen/Volksschullehrern

an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Pädagogischen Hochschulen zeigt Hindernisse für die Verankerung gemeinsamer Grundlagen der pädagogischen Arbeit am Übergang:

- Unterschiedliche Ausbildungsorte ermöglichen wenig Einblick in die Arbeit der jeweils anderen Institution.
- Unterschiedliches Ausbildungsniveau übt Einfluss auf die Haltungen der Akteure aus.
- Es herrscht wenig Transparenz, ob Transition als Thema ausreichend inhaltlich in der Ausbildung implementiert ist.

Fazit ist, dass auf Grund der aktuellen Situation in Österreich regelmäßige Anlässe für gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebote geschaffen werden sollten. Es muss ein nachhaltiges Format in der Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal installiert werden, um die enge Verzahnung von Kindergarten und Volksschule sicherzustellen. Denn es gilt, bereits tätige Pädagoginnen und Pädagogen, die sich im Rahmen der Ausbildung nur peripher mit der Thematik beschäftigt haben, einzubeziehen.

Auch die Ergebnisse des Evaluierungsprojektes (2011 – 2013) der Steiermark „Schuleingangsphase plus“, in dem Potentiale im Netzwerk Kindergarten -Volksschule beforscht wurden, zeigt, dass Pädagoginnen/Pädagogen transitionspädagogisches Wissen erwerben und eine inklusive Werteorientierung herausbilden sollten.

In der Thesis wird vor diesem Hintergrund die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf Transition und Übergangsbegleitung des pädagogischen Fachpersonals in Kindergarten und Volksschule nachgegangen.

Fokussiert werden folgende Fragestellungen:

Hat die Absolvierung des 6 ECT Lehrgangs „Transition in Theorie und Praxis“ der Pädagogischen Hochschule Diözese Linz berufliche bzw. persönliche Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

Trägt die gemeinsame Fortbildung von Elementar- und Primarpädagoginnen /Elementar- und Primarpädagogen dazu bei, tradierte Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der jeweilig anderen Berufsgruppe aufzubrechen?

Methodik

In der vorliegenden Arbeit wird die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen zu Transitionskompetenzen von Pädagoginnen/Pädagogen erforscht. Zur Ermittlung der Wirksamkeit und als Zugang zum Forschungsfeld wurde das Leitfadenterview gewählt. Sechs Absolventinnen, drei Kindergartenpädagoginnen und drei Volksschullehrerinnen wurden in Oberösterreich im Zeitraum von November 2015 – Jänner 2016 interviewt. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens im Rahmen der Feinstrukturanalyse (vgl. Froschauer und Lueger 2003, S. 110), die eine Abwandlung der von Oevermann 1979 vorgeschlagenen Sequenzanalyse ist.

Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Lehrgang „Transition in Theorie und Praxis“ und dem verbundenen Lehrgangsformat hin. Der Lehrgang ist auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen/Teilnehmer abgestimmt, steht in einem berufsrelevanten und aktuellen Kontext und ermöglicht das Einbeziehen lokaler Rahmenbedingungen, die Fachkräfte in den Kindergärten und Volksschulen vorfinden. Die Rückmeldungen prognostizieren einen von den Teilnehmerinnen subjektiv hoch eingeschätzten Kompetenzerwerb in den Kategorien



Abb 1. Kategorien der Ergebnisse

Bestätigt wurde die Sinnhaftigkeit der Ausrichtung des Lehrgangs in Anlehnung an das kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik (Neuß, Henkel, Pradel, Westerholt, 2014, S.31).

Die Teilnehmerinnen haben neben Wissen zur Thematik die Überzeugung entwickelt, über Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, um standortspezifische Herausforderungen zur Transition bewältigen zu können. Berufsfreude wurde spürbar. Sie sehen sich als Multiplikatoren in den Institutionen und zeigen Initiativen in der Implementierung der Thematik am Standort. Durch die Professionalisierungsmaßnahme ist es gelungen die subjektiven Theorien der Teilnehmerinnen mit Wissen und Erkenntnissen aus der Reflexion in Beziehung zu setzen. Dadurch wurden die

Lehrgangsteilnehmerinnen angeregt die Perspektiven zu wechseln und konnten sensibilisiert werden für die Sichtweisen von Eltern und Kindern. Die Perspektive von Eltern und Kindern einnehmen zu können, bedeutet die Qualität des pädagogischen Mentorings beim Übergang vom Kindergarten in die Schule zu steigern (vgl. Griebel/Niesel 2011, S.145).

Die Wirksamkeit des Lehrgangs basiert auf einem Zusammenspiel von Wissenserwerb und „dem Tätig sein im Praxisfeld“. Teilnehmerinnen, die den Lehrgang berufsbegleitend absolviert haben, unterstreichen, dass die Wirksamkeit eine hohe ist, wenn erworbenes Wissen in Zusammenhang mit konkreten Situationen der Praxis gebracht und/oder etwas in der Praxis erprobt werden kann. Transferleistungen im Rahmen des Lehrgangsportfolios werden von diesen Teilnehmerinnen auch als leichter bewältigbar und sinnvoller erlebt, als von jenen Teilnehmerinnen, die den Lehrgang im Rahmen ihrer Bildungskarenz absolvierten. Praxis wird als Ausgangspunkt für Reflexion und Lernen gesehen. Durch passende Stimuli konnte insbesondere die (Selbst-)Reflexion in Gang gesetzt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Absolvierung des Lehrgangs mit dem Entwickeln eines beruflichen Selbstverständnisses und von Kompetenzen verbunden ist, die für den Prozess der Transitions- und Übergangsbegleitung förderlich ist.

Weiters bestätigt der Forschungsbereich, dass ein berufsgruppenübergreifendes Lehrgangsformat dazu beiträgt, tradierte Werthaltungen und Einstellungen gegenüber jeweils der anderen Berufsgruppe aufzubrechen. Einblick zu erhalten in das jeweilig andere Berufsfeld bewirkt die Auseinandersetzung mit tradierten Einstellungen genauso wie die Erweiterung der beruflichen und persönlichen Kompetenz.

Als wirksam hat sich das Lehrgangsformat „Modularisierte Fortbildung +“ mit seiner Möglichkeit Einfluss zu nehmen auf die Lehrgangsdauer, die Seminaerauswahl nach Interesse und Bedarf aus dem Seminarangebot der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und das Angebot den Lehrgang im Rahmen seiner zur Verfügung stehenden offiziellen Fortbildungstage zu nutzen, erwiesen.

Gute Rahmenbedingungen, inhaltliche Anschlussfähigkeit der einzelnen Seminare im Lehrgang, sinnvolle Lehrgangsanforderungen wie das reflexive Portfolio und die Qualität der Referentinnen und Referenten sind förderliche Aspekte die nachhaltig auf die Effektivität des Lehrgangs Einfluss nehmen.

Die Ergebnisse der Fragen werden zusammenfassend in Abb.2 graphisch dargestellt:

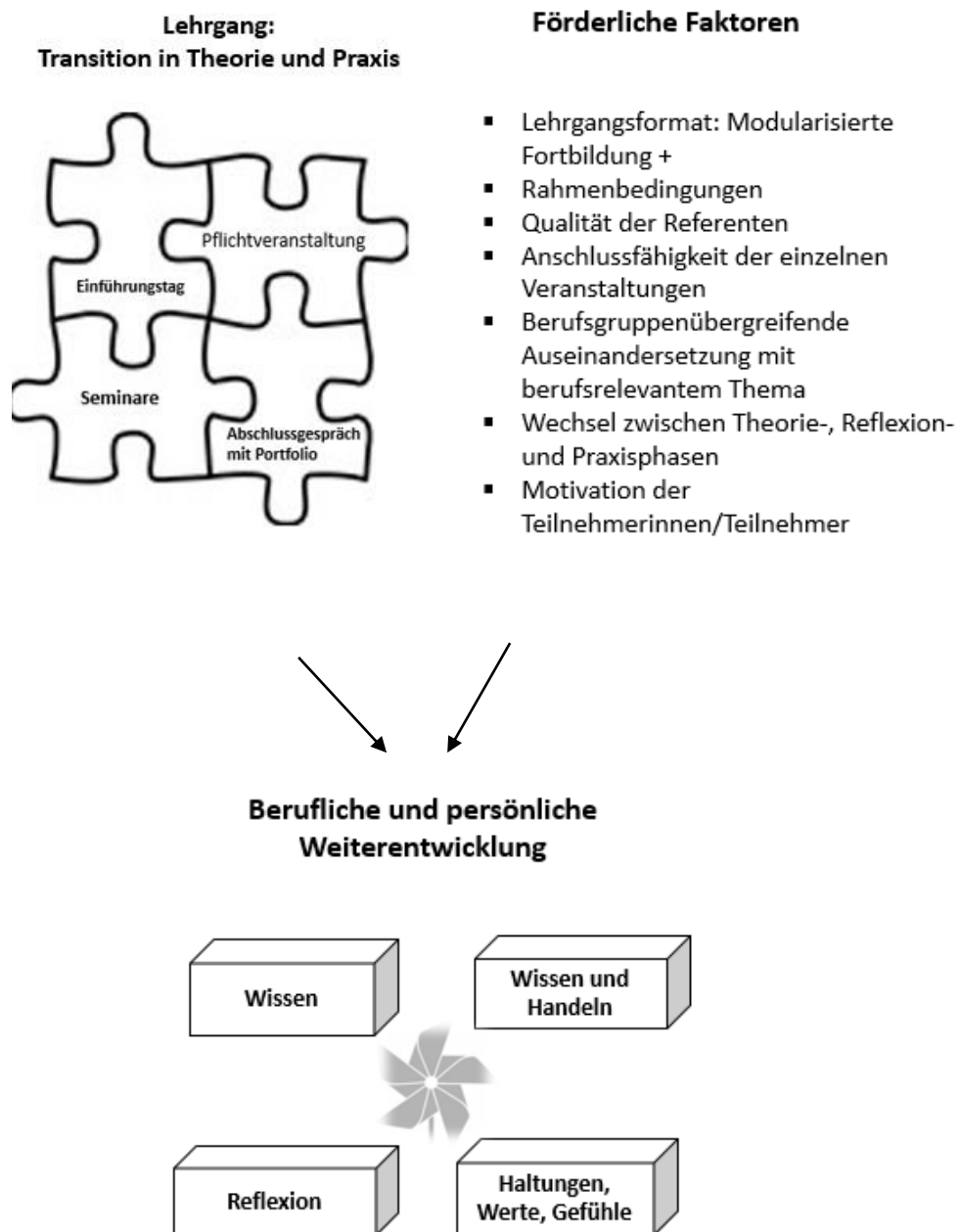


Abb.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Diskussion

Die Forschungsarbeit bezieht sich auf die Wirksamkeit des Lehrganges in den beruflichen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Was die Arbeit allerdings nicht evaluieren kann, ist, ob und wie diese Kompetenzen nun im Berufsfeld wirksam werden.

Auffallend ist auch, was in den Interviews nicht zum Thema gemacht wurde, nämlich Transition unter der inklusiven Perspektive, obwohl wissenschaftliche Befunde aufzeigen, dass Fach- und Lehrkräfte in der Lage sein müssen konstruktiv und förderlich mit sprachlicher, ethnischer, kultureller und sozialer Unterschiedlichkeit der Kinder umzugehen.

Kritisch zu sehen ist auch, dass die interviewten Personen sehr unterschiedliche Ausgangssituationen in ihrem Vorwissen zum Lehrgangsschwerpunkt gehabt hatten. Manche mussten den Begriff Transition vor Beginn des Lehrgangs erst recherchieren, andere wussten bereits einiges aus ihrer Ausbildung und wiederum andere haben zur Thematik schon Fortbildungsveranstaltungen besucht. Dieser Aspekt wurde in der Arbeit nicht berücksichtigt.

Gerade die Auseinandersetzung mit den Curriculums an BAKIPs und PHs zeigt auf, dass eine realistische Einschätzung bzw. eine Studie zur tatsächlichen Vermittlung der Thematik in der Ausbildung fehlen. Es wäre sinnvoll diese abzufragen und Ausbildungskonzepte herauszuarbeiten, um die spätere praktische Umsetzung kooperativer Transitionsgestaltung anzuregen. Qualität sichernd wäre in diesem Zusammenhang auch, wenn die Lehrinhalte an BAKIPs und PHs aufeinander abgestimmt wären, was durch eine Kooperation der Ausbildungsstätten angehender Pädagoginnen/Pädagogen sichergestellt werden könnte.

Wichtige Optimierungsmöglichkeiten für den Lehrgang konnten gewonnen werden. Es wird zukünftig die Empfehlung ausgesprochen, dass die Effektivität des Lehrgangs höher ist, wenn pädagogische Fachkräfte kooperierender Institutionen gemeinsam am Lehrgang teilnehmen.

Literatur

Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Dr. Kovac

Bundeskanzleramt (2013). Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Erfolgreich Österreich. <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264> [08.05.2016].

Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann K.; Pietsch I, (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 19. München

Froschauer, U.; Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. WUV UTB

Griebel, W.; Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

Knapp, W.: 10 Thesen zur Gestaltung des Elementar- und Primarbereichs. In Cloos, P.; Hauenschild, K.; Pieper, I.; Baader, M.; (2014). Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Springer VS, S.133

König, A.; Friederich, T. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Beltz Juventa

Neuß, N.; Henkel, J.; Pradel, J.; Westerholt, F. (2014). Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland. Springer VS

Reicher-Pirchegger, L. (2013). Schuleingangsphase plus – Potentiale im Netzwerk Kindergarten-Schule. Ergebnisse einer Befragung von Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen. Zeitschrift Erziehung & Unterricht, 503 - 52

Wagner, P. (2008). Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord

Wustmann, C. (2014). Professionalisierung, oder: Von den schnell formulierten Erwartungen. Zeitschrift Erziehung & Unterricht, 5-6, 359 – 368.

WIFF 2014, S.39 Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Grundlagen für die Frühpädagogik file:///H:/Downloads/WiFF_Wegweiser_7_Kompetenzorientierte_Weiterbildung.pdf [08.01.2016]

1. EINLEITUNG

In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft müssen Kinder wie auch Erwachsene immer mehr normative (z.B. Übergang vom Kindergarten in die Schule) und nicht-normative (z.B. Scheidung) Übergänge bewältigen (vgl. Schumacher 2004, S. 19). Transitionen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, insbesondere der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem, sind zu einem Schwerpunkt des Interesses der frühpädagogischen Forschung geworden.

Empirische Studien belegen, dass die mit Transitionen verbundenen Belastungen für die Betroffenen Entwicklungsanforderungen darstellen, auf die sie mit konzentrierten Lernprozessen reagieren müssen. Die inzwischen vorliegende Forschungsevidenz hebt hervor, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule Einfluss hat auf die Bildungsbiografie des Kindes. Familie, Kindergarten und Schule sind die Beteiligten im jeweiligen Übergangsprozess. Dabei wird unterschieden zwischen denjenigen, die den Prozess bewältigen müssen (Kinder und Eltern), und jenen, die den Prozess moderieren (Fachkräfte). Die Chancen für gelingende Übergänge sind größer, wenn die beteiligten Fachkräfte unter Einbeziehung der Eltern und der Mädchen und Burschen in einen ko-konstruktiven Prozess treten und sich über Inhalte, Bedeutung und Zielsetzung des Übergangs verständigen. Wenn mehrere Ökosysteme (Familie, Kindergarten und Schule) beim Schuleintritt als Netzwerk in Erscheinung treten, wird sichergestellt, dass Schulfähigkeit nicht die Eigenschaft eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, sondern im Zusammenwirken aller Beteiligten entwickelt und definiert werden muss. Griebel/Niesel (2011, S. 124) bezeichnen das Zusammenwirken aller Beteiligten für das Gelingen des Übergangs als „Kompetenz des sozialen Systems“.

Die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und deren Bedeutung für die Bewältigung des Übergangs und für ein gelingendes Aufwachsen der Kinder wird sowohl im pädagogischen Fachdiskurs hervorgehoben als auch bildungspolitisch in Österreich fokussiert.

Bereits im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 wurden im Abschnitt „Bildung“ die Ziele „Übergangsmanagement vom Kindergarten zur Volksschule“, sowie „Schuleingangsphase und Stärkung der Volksschulen“ genannt. Die Schuleingangsphase umfasst das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre. Im November 2015 hat die Bildungsreformkommission in Österreich die Weiterentwicklung und den flächendeckenden Ausbau der Kooperation von Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und -pädagogen (Netzwerkschulen) sowie gemeinsame Dienstbesprechungen der Schulaufsicht aus den Aufsichtsbereichen der Elementarpädagogik und Primarstufenpädagogik angedacht. Zunehmend rückt die Auseinandersetzung und Annäherung zweier Professionen in

den Mittelpunkt, die wesentlich an der Transition Kindergarten -Volksschule beteiligt sind: Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen und Primarpädagoginnen/Primarpädagogen.

Die Ergebnisse des Evaluierungsprojektes (2011 – 2013) der Steiermark „Schuleingangsphase plus“, in dem Potentiale im Netzwerk Kindergarten -Volksschule beforscht wurden, zeigt, dass eine Kooperation von Kindergarten und Schule für Pädagoginnen und Pädagogen anstrebenswert wäre. Vor allem wird hervorgehoben, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule an rechtliche und organisatorische Maßnahmen gebunden ist. Gelingensbedingung wären die Schaffung eines rechtlichen Rahmens von Seiten des Gesetzgebers, wie auch fest institutionalisierte Rahmenbedingungen, die es den Elementarpädagoginnen/-pädagoginnen und Primarpädagoginnen/-pädagoginnen erleichtern, sich zu vernetzen.

Fazit der Studie ist weiter, dass Pädagoginnen/Pädagogen transitionspädagogisches Wissen erwerben und eine inklusive Werteorientierung herausbilden sollten. Eine „gemeinsame Ausbildungsphase“ (Reicher-Pirchegger, 2013, S.511) von Elementarpädagogen und Primarpädagogen, in denen gemeinsame Kompetenzen bezüglich Bildungsziele und Bildungsprozesse vermittelt werden können, in der ein gleichwertiges Berufsethos für alle Pädagoginnen/-pädagoginnen Ziel wäre, wird empfohlen. In der Thesis wird vor diesem Hintergrund die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf Transition und Übergangsbegleitung von pädagogischem Fachpersonal in Kindergarten und Volksschule nachgegangen. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, ob die Absolvierung des Lehrgangs „Transitionen in Theorie und Praxis“ an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz berufliche und persönliche Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat und ob die gemeinsame Fortbildung von Elementar- und Primarpädagogen dazu beiträgt, tradierte Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der jeweilig anderen Berufsgruppe aufzubrechen.

1.1 Transition

1.1.1 Definition

Der Begriff Transition kommt aus dem Englischen und wird mit "Übergang" übersetzt. Im wörtlichen Sinne meint Übergang das physische Überqueren, Hinübergehen, Passieren einer Unwegsamkeit (Berg, Schlucht,...) oder die Anlage, die das Hinüberschreiten ermöglicht (Bahn, Brücke,...). Solch ein Übergang im operativen Sinne wäre für das Kind der schlichte Ortswechsel vom Kindergarten in das Schulhaus (vgl. Carle, Samuel 2008, S. 12). Der Transitionsansatz möchte sich jedoch von dem Bild des Übergangs von einem definierten Ort zum anderen abheben.

Welzer (1993) beschreibt Transitionen als komplexe, ineinander übergehende, sich überblendende und insofern schwer durchschaubare und bestimmbare Wandlungsprozesse, die sich an der Schnittstelle zwischen dem Handlungs- und Bewältigungsvermögen eines Individuums und den jeweils bestehenden gesellschaftlich-institutionellen Anforderungen vollziehen. Transitionen werden auch definiert als „Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutungsvolle biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel /Griebel 2011, S. 37). Der Begriff Übergang bezieht sich auf Veränderungen im Leben des Kindes, die in der Familie stattfinden oder aber durch die Zuordnung des Kindes in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme erfolgen. Als Übergänge oder Transitionen werden in der Fachliteratur angeführt: der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, wenn das erste Kind geboren wird, der Eintritt des Kindes in das Jugendlichenalter, der Eintritt ins Berufsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt ins Rentenalter, sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und die Gründung einer Stieffamilie (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 35).

Fthenakis hat eine Struktur familialer Übergänge herausgearbeitet, wonach Übergänge Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene mit sich bringen. Ist das nicht der Fall, so wird auch nicht von einer Transition gesprochen. Es ist nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (vgl. Fthenakis 1999 S. 31-68).

1.1.2 Ko-Konstruktion am Übergang

In der Fachliteratur wird der ko-konstruktive Charakter von Transitionsprozessen vertreten. Der Konstruktivismus besagt, dass die Kinder aktive Konstrukteure ihres Wissens sind. Wegweisend für den Konstruktivismus war Jean Piaget. Piaget hat erkannt, dass Lernende zunächst immer aus eigener Aktion heraus lernen, dass sie dabei ihre Wirklichkeit konstruieren, die sie dann mit ihrer Umwelt in Abgleich bringen müssen. Das daraus entstehende Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt - Assimilation und Akkommodation - ist für diesen Ansatz entscheidend, um den Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen zu begreifen.

Demgegenüber steht der Sozialkonstruktivismus. Dieser baut auf der Auffassung des Konstruktivismus auf. Er betrachtet jedoch die soziale Interaktion als den Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion. Lernprozesse werden von Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gemeinsam konstruiert. Ko-Konstruktion verweist darauf, dass Wissen im wechselseitigen

gen Austausch aufgebaut wird und jedes Individuum, abhängig von seinen bisherigen Erfahrungen, seine Wahrnehmung der Welt ko-konstruiert. Mittels der Ko-Konstruktionsprozesse wird das Kind in das Denksystem seiner soziokulturellen Umwelt involviert.

„Die Bedeutung von Transitionen im Bildungssystem und speziell des Übergangs von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem entsteht als Ko-Konstruktion des Kindes und seines sozialen Systems durch Kommunikation und Partizipation der Akteure“ (Griebel/Niesel 2011, S. 37). Lern- und Entwicklungsprozesse werden somit als Interaktion des Individuums mit der sozialen Umgebung und somit als soziale Konstrukte verstanden. Der Dialog und das In-Beziehung-Setzen der Akteure ermöglicht Entwicklung von Wissen und Kultur. Über Kommunikation dieser Personen bekommt die Konstruktion Sinnhaftigkeit und Bedeutung (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 37).

Das am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelte IFP- Transitionsmodell der Diplompsychologen Griebel und Niesel im Rahmen einer empirischen Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Schule ermöglicht die Transparenz und die genaue Beschreibung von Übergangsprozessen. Es erleichtert die Analyse von Anforderungen und die passgenaue pädagogische Maßnahme, zielgerichteter zu planen und umzusetzen. Im Mittelpunkt steht das Kind, allerdings fokussiert der Transitionsansatz Entwicklungsaufgaben und Leistungen für das Zusammenwirken aller beteiligten Akteure.

1.1.3 Transition als Kompetenz des sozialen Systems

Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gilt als Meilenstein in der Bildungsbiographie eines Menschen und erfordert differenzierte Kompetenzen, um die vielfältigen Entwicklungsherausforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene zu bewältigen. Die Übergangskompetenz ist nicht nur als Kompetenz des einzelnen Kindes zu sehen, sondern als die Fähigkeit und Bereitschaft aller beteiligten Akteure aus Familie, Kindertagesstätte und Grundschule zu Kommunikation und Partizipation. Die Kompetenzen des gesamten sozialen Systems, das aus den Akteuren, Pädagoginnen/-pädagogen, Eltern, Kindern, Lehrerinnen/-lehrern besteht, bestimmen die Übergangsqualität.

Als Kompetenzen des Kindes werden die Basiskompetenzen und seine schulnahen Kompetenzen betrachtet. Basiskompetenzen sind „grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitscharakteristika [...], die das Kind befähigen, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu interagieren und sich mit den Gegebenheiten in seiner dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen“ (Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan 2006, S.55).

Als Kompetenz des Systems Familie stehen die Bindungsbeziehungen zwischen Kindern und ihren (ersten) Bezugspersonen im Mittelpunkt. Die Bindungstheorie besagt, dass Kinder, die in ihrer frühen Lebensphase in sicheren und zuverlässigen Beziehungen zu ihren Bezugspersonen leben, Veränderungs- bzw. Übergangssituationen besser zu bewerkstelligen vermögen als Kinder, denen in frühe Kindheit verlässliche Beziehungen vorenthalten wurden. Anpassungsfähigkeit der Familie bezeichnet die Fähigkeit, sich an situative und entwicklungsbezogene Anforderungen und Veränderungen anpassen zu können.

Im Transitionsmodell beziehen sich die Kompetenzen der Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule auf

- die Passung des Curriculums,
- die Struktur der Kooperation und
- die persönliche Kommunikation (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 130).

Die genannten Bereiche beziehen sich auch auf die Reformstrategien der europäischen Länder, die eine starke und gleichwertige Zusammenarbeit von vorschulischen Bildungseinrichtungen und Schulen zum Ziel haben (Oberhuemer 2004 zitiert nach Griebel/Niesel 2011, S. 130). „Entwickeln von Kontinuität über die Institutionen hinweg in örtlich/räumlicher, inhaltlicher und personeller Hinsicht ist die Leitvorstellung zur Erleichterung des Übergangs („sanfter Übergang“) bzw. zur Vermeidung von Problemen der Anpassung an die Schule“ (Broström et al 2002, nach Griebel/Niesel 2004, S. 110). Daneben wird ein neues Paradigma einer dynamischen sozioökologischen Perspektive gefordert, die das Kind als Element eines interaktiven Systems von Familie vorschulischer Einrichtung, Schule und der Gemeinschaft sieht (vgl. Ramey & Ramey, 1998, S.293-295). Danach müsse nicht das Kind fit gemacht werden für die Schule, sondern das System insgesamt (vgl. Nickel 1990, nach Bundesministerium für Bildung und Forschung, Griebel/Niesel 2007, S. 210). Die Umsetzung dieser Aspekte verlangt im Hinblick auf das Mikrosystem Kindergarten und auf das Mikrosystem Schule jeweils die Kompetenzen der beteiligten Akteure als persönliche Kompetenzen und als berufliche Qualifikation von Kindergartenpädagoginnen/ Kindergartenpädagogen sowie Lehrerinnen/Lehrern.

1.1.4 Forschungsstand zur Transition

Aktuelle Befunde der Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung betonen die qualitätsvolle Bildungsbegleitung im Kindergarten und die pädagogisch gestaltete Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule.

So werden unter anderem in der IGLU Studie die positiven Effekte des Kindergartenbesuches auf die Leistungen der Grundschul Kinder hervorgehoben.

Der Erziehungswissenschaftler Thomas Rauschenbach fasst zusammen, dass Kinder, die mehr als ein Jahr einen Kindergarten besuchten, bei Kompetenztests signifikant besser abschnitten. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass „intensive Zuwendung und Förderung im frühen Alter, „etwa im Rahmen guter Kindergärten“ sich „positiv“ auf die Bildungsleistungen auswirken (Rauschenbach 2007, S.450).

Ebenso zeigen die Ergebnisse der EPPE-Studien: Je länger Kinder in qualitativ vollen Bildungsstätten sind, desto höher sind ihre Entwicklungsvorteile im kognitiven und sozialen Bereich (vgl. Sylva et al 2004, S. 157 nach Textor – o.J.)

Die Vorerfahrungen für den „schultypischen“ Kompetenzerwerb wie Schriftspracherwerb und mathematisches und naturwissenschaftliches Denken werden bereits im Vorschulalter angebahnt (Kammermeyer 2013). Hohe Kompetenzniveaus am Ende der Schulzeit sind offenbar Resultate eines früh einsetzenden und qualitativ vollen Bildungsprozesses mit intellektuell anspruchsvollen Lernstimuli (vgl. Stern 2004, S.1).

Aus systemischer Perspektive werden Kooperationspraktiken angeregt, in deren Mittelpunkt die Verschränkung methodisch-didaktischer, inhaltlicher und curricularer Zugänge steht.

Die finnische Studie von Ahtola et. al. (2011) konnte in Bezug auf die schulische Entwicklung der Kinder eine positive Wirkung der Übergangspraktiken herausstellen und zwar insbesondere in Einrichtungen, in denen viele Kooperations-Praktiken umgesetzt wurden. Vor allem die Übergangspraktiken „bildungsübergreifender Austausch über Curricula“ sowie „Weitergabe schriftlicher Informationen über die Kinder“ zwischen Vorschule und Grundschule, wie z.B. die Weitergabe eines Förderplans oder einer Bildungsdokumentation der Kinder, zeigen sich als bedeutende Einflussfaktoren für die schulische Entwicklung der Kinder.

Pädagogisches Mentoring beim Übergang vom Kindergarten zur Schule unterstützt die individuelle Bewältigungsanforderung (vgl. Griebel/Niesel 2011, S.145). „Das Transitionsprogramm entsteht im besten Falle aus einem Verständigungsprozess, an dem nicht nur die Fach- und Lehrkräfte, sondern auch die Eltern beteiligt sind. Die Bewältigung des Übergangs in das formale Schulsystem wurde positiv beeinflusst, wenn die Eltern in die Übergangsaktivitäten eingeschlossen wurden (vgl. Beelmann, 2006, o.S.) und wenn eine fortlaufende Kommunikation zwischen den Fachkräften und den Eltern bzw. der Schule und den Familien vor dem Eintritt in die Schule bestand (vgl. Pianta & Cox, 1999, nach Griebel/Niesel 2011, S.161). Angestrebt wird somit eine Unterstützung für die Eltern, sowie die Zusammenarbeit von Kindergärten und Schulen mit Eltern.

Lernprozesse sind grundsätzlich – und so auch am Schulanfang – erfolgreicher, wenn das Kind in der Zone der nächsten (oder proximalen) Entwicklung (Wygotski 1987) lernen kann. Die Bildungsbegleitung am Übergang greift zu kurz, wenn Erwachsene nur den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes erfassen wollen. Vielmehr geht es darum herauszufinden, was das Kind sich als Nächstes aneignen möchte, was seine Zone der nächsten Entwicklung ist. Damit kann individuelle Förderung ermöglicht werden (vgl. Stamm 2010, S.44).

1.1.5 Schlussfolgerungen

Erfolgreiche Bildungsprozesse am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sind abhängig von der Anschlussfähigkeit von Bildungs- und Erziehungskonzepten der beteiligten Institutionen. In der heutigen Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten und im Anfangsunterricht der Grundschule gilt es, grundsätzliche Orientierungen und Akzente aufeinander abzustimmen: individualisierte Lernförderung statt normative Leistungsanforderungen, Orientierung an den Stärken der Kinder statt an Defiziten, das Verständnis von Bildung als begleitete Selbstbildung statt purer Wissensvermittlung, das Verständnis vom Kind als eigenständigem Akteur seines Lernens und der pädagogischen Fachkraft als dessen Bildungsbegleiter/in und damit Ko-Konstrukteur/in statt Instrukteur/in (vgl. Hopf 2009, S. 12).

An die Pädagoginnen/Pädagogen und Lehrerinnen/Lehrer stellt sich also die Forderung, die Bildungs- und Erziehungskonzepte beider Institutionen im Hinblick auf ihre Passung zwischen den Anforderungen und den jeweiligen Voraussetzungen für unterschiedliche Gruppen zu überprüfen und diese zu optimieren. Kinder bringen Erfahrungen, Kompetenzen, Erwartungen und Einstellungen in neue Lebens- und Lernumgebungen mit.

Für das Lernen am Schulanfang heißt dies, dass die im Kindergarten begonnenen Bildungsprozesse weiterzuführen und neue anzuregen sind und, dass es förderlich ist eine Balance herzustellen zwischen Kontinuität und neuen Herausforderungen. Weitere Schwerpunkte umfassen das gemeinsame Entwickeln eines Bild vom Kind, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen und Schulprogramme findet, das Gewinnen einer Vorstellung in Bezug auf eine gemeinsame Lernkultur sowie anschlussfähige Formen der Beobachtung, Dokumentation und Analyse zu praktizieren.

Die Umsetzung dieser Aspekte verlangt von Kindergarten und Schule jeweils die Kompetenzen der beteiligten Akteure als fachliche und persönliche Kompetenzen von Kindergartenpädagoginnen/ Kindergartenpädagogen sowie Lehrerinnen/Lehrern. Die Absicht, Kindern vom Kindergarten zur Volksschule einen sinnvollen gleitenden Übergang zu ermöglichen, benötigt eine zeitgemäße Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.

Eine Konsequenz gemeinsamer Qualifizierungen und berufsfeldübergreifenden Arbeitens könnte sein, Wissen und Können von Kindern in erster Linie als Kompetenzen des jeweiligen Entwicklungsstandes anzuerkennen und sie nicht nur als „Vorläuferkompetenzen“ im Hinblick auf schulisches Lernen zu sehen und zu fördern (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 169).

Ein weiterer Aspekt ist die Professionalisierung von Pädagoginnen / Pädagogen durch fachliche und persönliche Kompetenzen. Diese umfassen:

- die Beziehungsfähigkeit und Fähigkeit zur Interaktion mit Kindern,
- die Sensibilität für die Ausdrucksformen der Kinder,
- die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse,
- die (Selbst-) Reflexionsfähigkeit.

Pädagoginnen/Pädagogen sind permanent aufgefordert ihre eigenen Orientierungen und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Fachlichkeit zu überprüfen. Pädagogisches Fachpersonal muss in der Lage sein konstruktiv und förderlich mit sprachlicher, ethnischer, kultureller und sozialer Unterschiedlichkeit der Kinder umzugehen. „Der kompetente Umgang mit Heterogenität wird zu einer Schlüsselqualifikation von pädagogischen Fachkräften“ (Wagner 2008, S.19). Statt einer Bewertung des Andersseins in Kategorien von Überlegenheit/Unterlegenheit hilft die vorurteilsbewusste Einstellung „, dass es normal ist, verschieden zu sein“ (Dt. Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker 1993).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Einbeziehung der Eltern in den Prozess des Übergangs. Der Blick auf angehende Eltern eines Schulkindes, die selber einen Übergang zu Mutter oder Vater eines Schulkindes bewältigen, ist bisher so gut wie nicht untersucht worden. Es erscheint aber plausibel, dass gut informierte Eltern ihrerseits den Übergang ihres Kindes besser unterstützen können als schlecht informierte, unsichere und wenig unterstützende Eltern (vgl. Griebel/Niesel, 2011, S.162).

1.2 Qualifikation pädagogischer Fachkräfte

1.2.1 Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich

Kindergarten und Grundschule haben getrennte Entwicklungsverläufe genommen (vgl. Griebel 2004, S. 91) und stellen im Aufbau des Bildungswesens derzeit formal voneinander getrennte Bereiche „mit eigenständigen Bildungsaufträgen, verschiedenartigen Erwartungen an die Kinder,

spezifischen curricularen und pädagogischen Orientierungen sowie unterschiedlichen administrativen Zuordnungen“ dar (Faust/ Roßbach 2004, S. 91). Aus systemischer Sicht werden diese hierarchischen Gefälle als Hindernis für eine qualitätsvolle Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule dargestellt. Die OECD (Starting Strong – Länderbericht für Österreich 2006) formuliert, dass zu den Schlüsselementen einer qualitätsorientierten Politik der frühkindlichen Bildung auch eine starke und gleichwertige Partnerschaft zwischen dem System der Kindertageseinrichtungen und dem schulischen Bildungssystem gehört.

Diese Darstellung bezieht sich auf die Institutionen Kindergarten und Volksschule und doch könnte es auch die Beschreibung der Ausbildungssituation von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Lehrer in Österreich sein. Die Qualifizierungswege von pädagogischem Fachpersonal an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Pädagogischen Hochschulen in Österreich haben ebenso getrennte Entwicklungsverläufe genommen. Sie finden in derzeit formal voneinander getrennten Bereichen mit eigenen administrativen Zugehörigkeiten, eigenen Curricula und vor allem auf unterschiedlichem Ausbildungsniveau statt.

Die Lehrerausbildung in Österreich wurde lange Zeit an Pädagogischen Akademien durchgeführt. Erst im Rahmen der Bologna-Reform und der damit einhergehenden Vereinheitlichung der Studiensysteme wurden zum 1.10.2007 die Pädagogischen Hochschulen gegründet. Lehrende der Volksschule werden somit an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet und konnten beginnend mit Wintersemester 10/11 in den vergangenen fünf Jahren neben der Lehrbefähigung auch den akademischen Grad eines „Bachelors of Education“ erwerben. Die Ausbildung erfolgte in modularisierten Studiengängen und dauerte sechs Semester. Die Pädagogischen Hochschulen werden der postsekundären Ausbildung zugerechnet. Mit Herbst 2016 hat das Bachelor-/Masterstudium Primarstufe zur Erlangung des Lehramts Primarstufe gestartet.

Die Ausbildungslandschaft im österreichischen elementarpädagogischen Feld ist gekennzeichnet durch undurchlässige und hierarchisch gegliederte Ausbildungsstrukturen. Von einer sowohl horizontal als auch vertikal durchlässigen Ausbildungslandschaft ist Österreich noch weit entfernt, nicht zuletzt deshalb, weil ein ausreichendes Angebot an elementarpädagogischen Studiengängen bis heute nicht realisiert wurde und Anerkennungsfragen schon absolvierter Ausbildungen ungeklärt sind (vgl. Wustmann 2014, S. 364). Die OECD-Studie „Starting Strong: Early Childhood and Care“ (2006) betont, dass der niedrige Ausbildungsstatus von Pädagoginnen/Pädagogen in Österreich als einem der wenigen Länder in Europa aufgegeben werden müsse. Empfohlen wird eine Reform der Aus- und Weiterbildungsstruktur, ein Beraterisches Theorie-Praxis-Verhältnis zu etablieren und eine methodische Untersetzung in der Ausbildung anzustreben. Die OECD betont auch, dass es in Österreich an Forschungsstrukturen fehle.

Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen sind in Österreich vom postsekundären bzw. tertiären Bildungssektor ausgeschlossen. Sie werden im Sekundarbereich II in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ausgebildet, welche mit einer Reife- und Diplomprüfung abschließen. Das heißt, diese haben Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen heranzubilden, die die Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Kindergärten (und Horten) erfüllen, und die Schülerinnen und Schüler zugleich zur Hochschulreife zu führen. Mit einher geht die Tatsache, dass sich Auszubildende bereits 15-jährig für ihren Beruf entscheiden müssen. Auch werden viersemestrige Kollegs zur Erlangung der beruflichen Berechtigung (Abschluss „Diplomprüfung“) angeboten. Je nachdem, ob das Kolleg berufsbegleitend oder in der Tagesausbildung absolviert wird, beträgt die Ausbildungsdauer 4 oder 6 Semester. Voraussetzung für das Kolleg ist der Nachweis einer Reifeprüfung einer höheren Schule bzw. einer Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung.

1.2.2 Verankerung der Thematik in den Qualifizierungswegen von pädagogischem Fachpersonal in Oberösterreich

Pädagogisches Fachpersonal für Kindergarten und Volksschule wird in Oberösterreich an 5 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und an 2 Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Aktuelle Zahlen der Statistik Austria (Stand 11.03.2016) belegen, dass es in Oberösterreich 6314 Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer (inklusive Karenz) gibt. Ein Auszug aus der Auswertung der Kindertagesheimstatistik des Land Oberösterreichs für das Jahr 2014/2015 belegt, dass 3443 Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen in Oberösterreich in Krabbelstuben und Kindergärten tätig sind. Somit stellt sich die Frage, ob im Ausbildungscurricula bzw. im Lehrplan der Elementar- und Primarpädagoginnen/-pädagogen der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verankert ist.

Eine theoretische wie auch praktische Auseinandersetzung mit dem Inhaltsbereich der Übergangsthematik im Laufe der Ausbildung ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Übergangsbegleitung im pädagogischen Feld. Deshalb wurden Ausbildungscurricula nach Inhalten analysiert, die explizit die Thematik oder Aspekte der Thematik Transition behandeln.

Die Ausbildung der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ist an den Lehrplan des Jahres 2004 gebunden. Dieser hat Rahmencharakter. Ziele, Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen werden angegeben und die eigenständige und verantwortliche Unterrichtsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht, aber auch begrenzt. In den berufsrelevanten Gegenständen Pädagogik, Didaktik und Praxis gibt es nur wenige Inhalte, die die Thematik klar anführen. Ausgewiesen ist im Gegenstand Didaktik 4. Klasse die „Vernetzung von Kindergarten und Schule: Modelle der Kommunikation und Kooperation“ (BGBl. II, 2004, S.30).

Der Gegenstand Kindergartenpraxis führt das „Eingehen auf gesellschaftspolitische Strömungen und kindliche Lebenswelten unter Berücksichtigung folgender exemplarisch genannter Aspekte an: u.a Kooperation von Kindergarten und Schule“ (vgl. BGBl. II, 2004, S.32). Da es sich beim Lehrplan um einen Rahmenplan handelt, ist darauf hinzuweisen, dass es Aspekte im Lehrplan gibt, in denen Lehrerinnen und Lehrer die Chance haben, Inhalte der Transition als Querschnittsthematik zu verankern. Bereits in den allgemein didaktischen Grundsätzen ist zu lesen, dass inhaltlich und methodisch der Aktualitätsbezug zu berücksichtigen sei.

Das an Pädagogischen Hochschulen angebotene Bachelorstudium „Lehramt an Volksschulen“ ist seit Wintersemester 10/11 gültig, umfasst sechs Semester (180 Credits) und endet mit der Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Education“ („BEd“). Die Thematik Transition ist explizit in den Schulpraktischen Studien 3 „Pädagogische Erfahrungen intensivieren“ (Curriculum Pädagogische Hochschule Diözese Linz, modifizierte Version von 2010) angeführt. Zu lesen ist: „Pädagogische Erfahrungen intensivieren mit dem Bildungsziel Elementarunterricht kennenzulernen als Ausdruck ersten Miteinanders von Kindern, Eltern und Schule“ (ebd.). Zu den Bildungsinhalten gehört die Nahtstelle Kindergarten – Volksschule (Vorschule/Volksschule) und das Feststellen der Schulfähigkeitsorganisation. Ein Schulkind in seiner Entwicklung und Lernbereitschaft einschätzen zu können wird als zertifizierbare Kompetenz ausgewiesen (ebd.).

Die Verankerung der Thematik in der Ausbildung an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und an Pädagogischen Hochschulen in den Lehrplänen, die in den letzten Jahren Gültigkeit hatten, ist nur durch wenige Aspekte angeführt. Während im Lehrplan der BAKIP inhaltlich die Kooperation und Kommunikation von Kindergarten und Volksschule fokussiert wird, wird im Curriculum der PH von Nahtstelle Kindergarten - Volksschule gesprochen

Ob die Inhalte und deren Vermittlung an BAKIPs und PHs dazu beitragen, dass pädagogische Fachkräfte im Feld Kindergarten und Volksschule auf Augenhöhe kommunizieren und kooperieren, ist kritisch zu betrachten.

Auch eine Vernetzung der Ausbildungsstätten von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer liegt nicht vor. Ein Austausch oder eine Kooperation, wie die Thematik anschlussfähig in den Konzepten gepflegt werden könnte, gibt es nicht. Bisher hat dazu auch ein klarer Auftrag gefehlt! Festzuhalten ist, dass die Implementierung des Themenbereiches der Transition in die Ausbildung an BAKIPS und PHs gehört, weil dort die fachliche Grundlage für pädagogisches Handeln vermittelt wird. Darüber hinaus werden in den Qualifikationswegen die pädagogischen Notwendigkeiten und Begründungen der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich deutlich und somit in den späteren Berufsalltag integriert.

1.2.3 Fort- und Weiterbildung zur Thematik Transition

Eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit zweier Professionen sind Informationen und Wissensbestände über die jeweils andere Profession und Institution. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Haltung, als gleichberechtigte Partner in der Kooperation aktiv zu sein. Die aktuelle Ausbildungssituation zeigt Hindernisse für die Verankerung gemeinsamer Grundlagen der pädagogischen Arbeit am Übergang:

- Unterschiedliche Ausbildungsorte ermöglichen wenig Einblick in die Arbeit der jeweils anderen Institution.
- Unterschiedliches Ausbildungsniveau übt Einfluss auf die Haltungen der Akteure aus.
- Wenig Transparenz, ob Transition als Thema ausreichend inhaltlich in der Ausbildung implementiert ist.

Fazit ist, dass die berufsbezogene Bildung nicht mit dem Ausbildungsabschluss von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrern enden kann. Nicht alle relevanten Aspekte können vermittelt werden und es ergeben sich im Laufe der Berufstätigkeit neue Anforderungen und Herausforderungen (vgl. Knapp 2014, S.133).

Die aktuelle Situation in Oberösterreich zeigt dies auf. Regelmäßige Anlässe für Fort- und Weiterbildungsangebote müssen geschaffen werden. Insbesondere muss ein nachhaltiges Format installiert werden, um die enge Verzahnung von Kindergarten und Volksschule sicherzustellen. Es muss die Chance geben berufsbezogene Kompetenzen zu erweitern um den aktuellen Anforderungen gerecht werden zu können. Es gilt insbesondere am Übergang Kindergarten - Volksschule jene Pädagoginnen und Pädagogen einzubeziehen, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung gar nicht oder nur peripher mit der Thematik Transition beschäftigen konnten.

1.2.4 Lehrgang „Transition in Theorie und Praxis“

Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz zeigte Initiative und konzipierte das Fortbildungsformat „Modularisierte Fortbildung +“, in dem der 6 ECT Lehrgang „Transitionen in Theorie und Praxis“ angesiedelt ist.

- Entstehung des Lehrgangsformat

Das Lehrgangsformat entstand einerseits vor dem Hintergrund der Diskussion, dass länger- und langfristige Weiterbildungsveranstaltungen erfolgversprechender sind als Einzelseminare. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Fort- und Weiterbildungen ab einer Länge von fünf bis sechs Monaten die pädagogische Praxis maßgeblich beeinflussen (vgl. WIFF 2014, S.39). Sie

ermöglichen mehr Zeit für eine theoriefundierte Auseinandersetzung und das Einüben reflexiver Kompetenzen, die in der pädagogischen Alltagsgestaltung handlungsleitend sein sollten. Längerfristige Weiterbildungsformate ermöglichen eine Abwechslung der Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen. Den Teilnehmenden ist es möglich, das Gelernte zwischenzeitlich im beruflichen Alltag zu erproben. Im Zentrum der Fort- und Weiterbildung steht nicht der Input, sondern der Lernprozess der Teilnehmenden. Andererseits ermöglicht das Format die Fokussierung jener Themen, die in der aktuellen Bildungsdiskussion relevant sind, dazu gehört das Thema der Transition.

- Ziel des Lehrgangs

Der Lehrgang „Transitionen in Theorie und Praxis“ ermöglicht den Erwerb von pädagogisch relevantem Expertenwissen und zielt darauf ab, die Handlungskompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule zu erweitern.

- Das Verständnis von Kompetenz im Lehrgangskonzept

Der Begriff Kompetenz (lat. competere: zusammentreffen, zu etwas fähig sein) wird in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwendet. In der Forschung wird auf die Definition von Weinert (2002, S.27) zurückgegriffen: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Die Kompetenz einer Person fokussiert somit mehrere Dimensionen: das kognitive Wissen, Handlungen und die personale Kompetenz. „Zur Entwicklung professioneller Kompetenz zählt daher nicht nur der Erwerb von Wissen und Kenntnissen, sondern vor allem auch die Ausprägung einer praktischen Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit, situativ und erfahrungsbasiert zu handeln und dieses Handeln zu reflektieren“ (König, Friedrich 2015, S.47). Im Lehrgangskonzept wird davon ausgegangen, dass Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer pädagogische Basiskompetenzen in ihren jeweiligen Qualifikationswegen erworben haben. Es gilt auf diesen Kompetenzen aufzubauen die sich speziell auf die Transitionsthematik beziehen.

- Das Fort- und Weiterbildungskonzept

Das Konzept „Modularisierte Fortbildung +“ ist so angelegt, dass Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer im Rahmen der ihnen

zur Verfügung stehenden Fortbildungstage den Lehrgang absolvieren können. Insgesamt ist die Absolvierung des Lehrgangs über einen Zeitraum von maximal 4 Semestern möglich. Die Teilnehmerinnen/Teilnehmer bündeln Einzelfortbildungsveranstaltungen zu einem Lehrgang mit 6 ECTS und erhalten ein international anerkanntes Zeugnis. Der übergeordnete Titel des Lehrgangs zeigt an, aus welchen ausgewiesenen Seminaren des Fortbildungsprogramms gewählt werden kann und unter welchem Fokus der Seminartag und die Transferarbeit im Rahmen des Portfolios reflektiert werden muss.

- Der Lehrgang

Der Lehrgang besteht aus 4 Bausteinen:

Der erste Baustein ist der Einführungstag zum Lehrgang Transitionen in Theorie und Praxis und findet im Ausmaß von 8 UE statt. Es wird Klarheit bezüglich Lehrgangsorganisation, Lehrgangsanforderungen sowie Leistungsnachweis in Form von ECTS geschaffen. Erste reflexive Elemente und eine Einführung in die Thematik finden statt.

Baustein zwei ermöglicht die individuelle Seminarwahl im Ausmaß von 36 UE. Das Fortbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschule Diözese Linz erscheint einmal jährlich. Lehrgangsteilnehmerinnen/Lehrgangsteilnehmer können aus den für den Lehrgang ausgewiesenen Seminaren jene wählen, die ihrem Interesse entsprechen. Die Seminare zeichnen sich durch einen Wechsel von Input-, Erprobungs-, und Reflexionsphasen aus. Es wird versucht an den Erfahrungen der Akteure anzuknüpfen und es wird Zeit und Raum gegeben für den Austausch und die Vernetzung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Insbesondere wird der Austausch zwischen Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, Volksschullehrerinnen/Volksschullehrern angeregt und ermöglicht.

Grundlage der inhaltlichen Ausrichtung der Seminare ist in Anlehnung an das Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik (Neuß, Henkel, Pradel, Westerholt, 2014, S.31):

- Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik
- Rahmenbedingungen des Übergangs, übergangsbezogene Gesetze, Bildungsrahmenplan, Lehrplan der Volksschule
- Transition und Übergangsbegleitung von Kindern
- Kontinuität und Anschlussfähigkeit
- Kooperation mit Eltern
- Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule

- Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen

Baustein drei umfasst zwei Pflichtveranstaltungen zur Thematik Transition im Ausmaß von 16 UE und wird vom Institut vorgegeben. Diese Veranstaltungen stellen das theoretische Fundament dar und ermöglichen das Einordnen und theoriegeleitete Reflektieren der Inhalte der Einzelveranstaltungen.

Baustein vier beinhaltet das Einschätzen, Dokumentieren und Rückmelden des Lerngewinns. Das Führen eines begleitenden Portfolios sowie das Abschlussgespräch stellen den Leistungsnachweis des Lehrgangs dar. Das Portfolio beinhaltet eine persönliche Reflexion, in der der Beweggrund der Teilnahme am Lehrgang und die damit verbundenen Ziele der Teilnehmerin/des Teilnehmers dargelegt werden. Die schriftliche Dokumentation der Einzelveranstaltungen zeigt den Erwerb des fachlichen Wissens auf und stellt die Frage „Welcher Aspekt der Veranstaltung mit Blick auf den gewählten Schwerpunkt ist für meine Praxis relevant“ mit einer entsprechenden Ausführung der Implementierung in die Praxis in den Mittelpunkt.

Nach Absolvierung aller Veranstaltungen erfolgt eine Transferleistung, welche unter Bezugnahme des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans bzw. des Lehrplans der Volksschule sowie des erworbenen Wissens schriftlich erstellt werden soll. Im Rahmen des Abschlussgesprächs, welchem ein Gesprächsleitfaden zu Grund liegt, stellt die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Gewinn des Lernprozesses, untermauert mit Beispielen aus der Praxis, vor. Der entwickelte Transfer wird präsentiert. Fokussiert wird auch die Haltung, die sich im Laufe des Lehrgangs verändert oder weiterentwickelt hat.

Die Rolle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Lehrgang

Das Lehrgangskonzept stellt hohe Ansprüche an die Selbstorganisation und an das selbstbestimmte Lernen der Teilnehmerinnen/Teilnehmer. Durch die Wahl der gewünschten Lehrveranstaltungen, durch das begleitende Portfolio, durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus Kindergarten und Volksschule, durch die Intensität der Auseinandersetzung mit unterstützender oder vertiefender Lektüre gestalten die Teilnehmerinnen/Teilnehmer ihren Zugewinn. Die Lehrgangsteilnehmerinnen/Lehrgangsteilnehmer werden als mitwirkende Akteure verstanden, die bereit sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Auf die Lernbereitschaft, die für die Anbahnung und Weiterentwicklung von Kompetenzen bedeutsam ist, wird vertraut.

Die Rolle der Referentinnen und Referenten

„Dozentinnen und Dozenten haben für die Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik eine besondere Bedeutung, handelt es sich bei Tätigkeiten in der Frühpädagogik um komplexe Interaktionsprozesse, mit denen sich die Teilnehmenden auseinandersetzen müssen“ (König, Friedrich, 2015, S.148). Die Fortbildner haben einen offenen und interessierten Blick auf die Teilnehmenden und darüber hinaus eine wertschätzende und empathische Grundhaltung. Die Lehrenden schaffen eine anregungsreiches Lernfeld, stehen mit ihrer Expertise zur Verfügung, geben Impulse, moderieren und begleiten die Auseinandersetzungsprozesse. Sie nehmen die Rolle einer Fachperson ein, die ihr Wissen und ihre methodisch-didaktischen Zugänge zur Verfügung stellt. Zum professionellen Selbstverständnis gehört deshalb, sich des theoriefundierten Wissens bewusst zu sein und dieses einzusetzen. Ein respektvoller Umgang mit den Erfahrungen der Teilnehmenden gehört ebenso dazu wie die Wertschätzung von Vielfalt. Unterschiedlichen Auffassungen und Perspektiven wird respektvoll begegnet und als Ressource betrachtet. Dies ist insbesondere in einem berufsgruppenübergreifenden Fortbildungsformat von Bedeutung. Mit dieser Haltung ist die Weiterbildnerin/der Weiterbildner Vorbild für die pädagogischen Fachkräfte.

Die Qualität des Lehrgangs wird gesichert durch

- die Anwendbarkeit der Inhalte im Berufsfeld Kindergarten und Volksschule.
- die Vielfalt wissenschaftlicher Theorien und Methoden.
- Teilnahme der kooperierenden Akteure aus Kindergarten und Volksschule: Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer besuchen gemeinsam den Lehrgang. Praktische Umsetzung kooperativer Transitionsgestaltung wird angeregt.
- eine interdisziplinäre Zusammenstellung der Referentinnen und Referenten. Fachliche Inhalte werden von Expertinnen und Experten referiert, z.B. Ergotherapeutin stellt den motorischen Aspekt der Schreibvorbereitung vor.
- die Pflichtveranstaltungen, die das inhaltliche Fundament des Lehrgangs darstellen, und die Möglichkeit aus einem Seminarangebot selbst Veranstaltungen auswählen zu können. Dadurch erleben sich die Lernenden selbstwirksam und es erhöht die Motivation von Auseinandersetzungsprozessen.
- ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis und durch das Anknüpfen an die Erfahrungen der Teilnehmerinnen/der Teilnehmer.
- durch Reflexion, Transferarbeiten und ein Abschlussgespräch.

2. METHODE

2.1 Anliegen der Untersuchung

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zur Bedeutung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule für die Bildungsbiografie des Kindes und der Darlegung der Ausbildungssituation von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer in Oberösterreich geht die vorliegende Forschung der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf Transition und Übergangsbegleitung von pädagogischem Fachpersonal nach.

Fokussiert werden folgende Fragestellungen:

Hat die Absolvierung des 6 ECTS Lehrgangs „Transitionen in Theorie und Praxis“ der Pädagogischen Hochschule Diözese Linz berufliche und persönliche Auswirkungen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?

Trägt die gemeinsame Fortbildung von Elementar- und Primarpädagogen dazu bei, tradierte Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der jeweilig anderen Berufsgruppe aufzubrechen?

Vertreten werden die Thesen:

Wenn elementar- und primarpädagogisches Fachpersonal sich intensiv mit der Übergangsthematik im Rahmen eines Weiterbildungsformates auseinandersetzt, entwickelt es ein berufliches Selbstverständnis und Kompetenzen, die für den Prozess der Transitions- und Übergangsbegleitung im Berufsfeld förderlich sind.

Die gemeinsame Fortbildung von Elementarpädagogen und Primarpädagogen zur Thematik Transition und Übergangsbegleitung ermöglicht den Einblick in das jeweilig andere Arbeitsfeld, wodurch tradierte Werthaltungen und Einstellungen gegenüber der jeweils anderen Berufsgruppe aufgebrochen werden.

2.2 Theoretische Begründung der Wahl der Methode

2.2.1 Qualitative Sozialforschung

Qualitative Sozialforschung bietet die Chance neue und unerwartete Zusammenhänge zu entdecken. Dieser wissenschaftliche Zugang erlaubt ein Anknüpfen an unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns von Personen. Es ist eine Möglichkeit herauszufinden, wie Menschen einen Sachverhalt sehen, welche individuellen Bedeutungen er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten.

Nach Mayring (2002, S. 20) „müssen die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“.

Auf die vorliegende Untersuchung bezogen bedeutet dies, dass nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Lehrgangs Transitionen in Theorie und Praxis selbst die Auswirkungen auf den beruflichen und persönlichen Bereich darlegen und beantworten können, ob der Besuch des Lehrgangs einen Beitrag leistet tradierte Einstellungen und Werthaltungen gegenüber der jeweilig anderen Berufsgruppe aufzubrechen.

2.2.2 Das Leitfadeninterview

Als Befragungsform wurde die mündliche Befragung, d.h. das Interview, gewählt. „Das Interview ist eine systematische Methode zur Informationsgewinnung, bei dem Personen durch Fragen oder Stimuli in einer asymmetrischen Kommunikationssituation zu Antworten motiviert werden“ (Reinders 2015, S. 94). In der Regel werden Interviews als persönlich-mündliches Gespräch mit einem geringen Maß an Strukturierung und Standardisierung geführt. Teilstandardisierte Interviews orientieren sich an einem Interview-Leitfaden. Der Begriff des Leitfadeninterviews ist ein Oberbegriff für eine bestimmte Art und Weise der Interviewführung. Jedes Interview ist wechselseitige Kommunikation und das Interview als fertiger Text ist das Ergebnis eines gemeinsamen Interaktionsprozesses, dessen Inhalt analysiert wird. Dabei wird regel- und theoriegeleitet sowie systematisch vorgegangen mit dem Ziel „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2010, S13). Das Forschen mit Leitfadeninterviews folgt sowohl der Forschungslogik der qualitativen als auch der quantitativen Sozialforschung. Der Forschende geht nicht unvoreingenommen in das Forschungsfeld, sondern setzt das Forschungsproblem in einen theoretischen Rahmen. Die Vorannahmen knüpfen an vorhandenen Theorien an und folgen somit der quantitativen Forschungslogik. Die Fragen müssen dennoch so formuliert sein, dass sie Raum lassen für die subjektiven Sichtweisen der Befragten. Das Leitfadeninterview folgt in diesem Aspekt der qualitativen Forschungslogik.

Bei der Auswertung suchen die Forschenden nun einerseits nach Antworten auf ihre Vorannahmen (quantitative Forschungslogik), parallel dazu sind sie offen für neue Sichtweisen und können aus den Interviews neue Kategorien gewinnen (qualitative Forschungslogik). Datenerhebung- und Auswertung folgen aufeinander.

2.3 Theoretische Beschreibung der Methode

2.3.1 Leitfadenentwicklung

Der Interviewleitfaden enthält Fragen, die aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik Transition und den Erfahrungen, die die Forschende auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit an einer Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und an der PH- Diözese Linz sammeln konnte.

Fragestellungen wie: Was sind für Sie die größten Lerngewinne des Lehrgangs? Sehen Sie Effekte des Lehrgangs bezüglich Wissen, Motivation, Selbststeuerung? Was hat sich geändert in Ihrer beruflichen Tätigkeit? sollen Einblick geben, ob der Lehrgang berufliche und persönliche Auswirkungen hat und dazu beiträgt Kompetenzen zur Transitions- und Übergangsbegleitung auf- und auszubauen.

Weiters beinhaltet der Interviewleitfaden Fragestellungen die darauf abzielen festzustellen, ob es Pädagoginnen und Pädagogen im Lehrgang möglich ist sich mit Einstellungen und Haltungen auseinanderzusetzen die förderlich sind in Bezug auf die Kooperation von Kindergarten und Volksschule im Berufsfeld: Welche tradierten Einstellungen und Werthaltungen, über die Berufsgruppe der Elementarpädagogen/Primarpädagogen kennen Sie? Gibt es eine Aussage, mit der Sie übereinstimmen? Welche Einstellungen und Werthaltungen haben Sie im Rahmen des Lehrgangs gegenüber dem Kindergarten/der Volksschule als kompetente Bildungseinrichtung entwickelt? Welche Überzeugungen wären aus Ihrer Sicht für Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen und Primarpädagoginnen/Primarpädagogen von Bedeutung für das gemeinsame Handeln am Übergang? Was wäre notwendig, damit sich diese Überzeugungen ausbilden können?

2.3.2 Durchführung der Interviews

Es wurden insgesamt sechs Personen, drei Kindergartenpädagoginnen und drei Volksschullehrerinnen im Zeitraum von November 2015 bis Jänner 2016 interviewt. Die Interviews wurden mit fünf Personen an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz durchgeführt und ein Interview fand im Betrieb der interviewten Kindergartenpädagogin statt. Die Probandinnen erhielten die Information, dass der Lehrgang „Transitionen in Theorie und Praxis“ evaluiert wird. Die Länge

der Interviews variierte zwischen 45 Minuten und einer Stunde und wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die Interviews wurden alle transkribiert und abgespeichert.

2.3.3 Auswahl der Interviewerinnen/Interviewer

Als Interviewerinnen/Interviewer kamen nur Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer in Frage, die den Lehrgang „Transition in Theorie und Praxis“ absolviert haben. Folgende Auswahlkriterien wurden formuliert:

- weibliche oder männliche Absolventen
- Absolventinnen oder Absolventen des Lehrgangs im Rahmen ihrer Bildungskarenz
- Absolventinnen oder Absolventen des Lehrgangs parallel zur Berufstätigkeit
- Absolvierung der Grundausbildung in unterschiedlichen Jahren
- Absolvierung der Grundausbildung auf Grundlage unterschiedlicher Ausbildungscurricula

Probandin	Geschlecht	Beruf	Ausbildungsjahrgang	Bildungskarenz während des Lehrgangs	Berufstätigkeit zum Zeitpunkt des Interviews
I-1	w	Volksschullehrerin	1989	ja	ja
I-2	w	Volksschullehrerin	2003	ja	ja
I-3	w	Kindergarten- und Hortpädagogin	2006	nein	nein
I-4	w	Sonderkindergarten- und Kindergartenpädagogin	1993	nein	ja
I-5	w	Früherziehungs- und Kindergartenpädagogin	2006	ja	nein
I-6	w	Religionslehrerin	2015	nein	ja

Abb. Absolventinnen des Lehrgangs und Interviewpersonen

Drei Absolventinnen haben den Lehrgang im Rahmen ihrer Bildungskarenz besucht, drei Absolventinnen parallel zu ihrer Berufstätigkeit. Alle sechs Interviewpersonen haben in unterschiedlichen Jahren ihre Grundausbildung abgelegt. Zwei Absolventinnen aus dem Elementarbereich haben im Jahr 2006 ihre Grundausbildung abgeschlossen und eine Absolventin im Jahr 1993. Die jüngste Absolventin aus dem Primarbereich schloss im Jahr 2015 ihre Berufsausbildung mit einem Bachelor (Curriculum des Bachelorstudium) ab, während die Älteste ihre noch dreijährige Ausbildung 1989 abgeschlossen hat. Alle drei Absolventinnen des Lehrgangs aus dem Primarbereich haben ihre Grundausbildung auf Basis verschiedener Curricula abgeschlossen.

Der Lehrplan an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ist seit 2004 gleich, d.h. alle Absolventinnen aus dem Elementarbereich wurden auf Basis des gleichen Lehrplans unterrichtet.

Weder aus dem Elementarbereich, noch aus dem Primarbereich konnte ein männlicher Absolvent interviewt werden.

2.4 Theoretische Beschreibung des Auswertungsverfahrens

Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens im Rahmen der Feinstrukturanalyse (vgl. Froschauer und Lueger 2003, S. 110), die eine Abwandlung der von Oevermann 1979 vorgeschlagenen Sequenzanalyse ist.

Die Wahl fiel auf dieses Verfahren, da es das stärkste analytische Potential aufweist und auf die Erfassung von Sinngehalt abzielt. Es ermöglicht das Unterbinden von Vorwissen und durch die Interpretation können neue und überraschende Kenntnisse gewonnen werden. Es geht aber nicht nur um die Inhaltsanalyse, sondern auch darum, den latenten Sinn zu erfassen.

Im ersten Schritt wird ein zu analysierender Gesprächsausschnitt im Umfang von vier bis acht Zeilen ausgewählt und in Analyseeinheiten (Sinneinheiten) unterteilt. Für jede festgelegte Sinneinheit bieten sich folgende fünf Schritte an:

- Aufzeigen der vordergründigen Information des Textes (Paraphrase)
- Aufstellen von Vermutungen hinsichtlich der Funktion und Intention des Gesagten für die interviewte Person
- Herausarbeitung von latenten Bedeutungen des Textmaterials
- Aufdecken von Rollenverteilungen der Personen, die sich aus der Sinneinheit ergibt
- Auffinden von Optionen/Thesen für die nachfolgenden Aussagen bzw. Argumente der interviewten Person (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 115)

Folgende Fragestellungen wurden der Auswertung zu Grunde gelegt:

– **Thema/Paraphrase:**

Wichtige Themen zu beruflicher und persönlicher Kompetenzgewinnung. Welche Textstelle charakterisiert dieses Thema?

– **Intention/Funktion:**

Was will die Person mit dieser Aussage erreichen? Worauf will sie hinweisen? Was sind ihre Erwartungen? Was kritisiert sie? Was beschreibt sie als Erfolg, als Gewinn?

– **Latente Bedeutung:**

Gibt es sprachliche Besonderheiten? Worauf könnten diese hinweisen?

– **Rollenverteilung:**

Welche Akteure werden genannt? Welche Erwartungen gibt es an sie? Welche Aufgaben werden ihnen zugeschrieben? Gibt es Probleme mit diesen Akteuren/Rollen? Welche Schlussfolgerungen lassen sich auf Grund dieser Rollenverteilung für zukünftige Lehrgänge ziehen? Welche Vorschläge/Konsequenzen ergeben sich daraus für die Zukunft?

Bei der qualitativen Sozialforschung wird aus dem Einzelfall eine allgemeinere theoretische Aussage gewonnen (Induktion). Ergebnisse der Forschung sind meist neue Kategorien, Thesen oder Modelle.

3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse des Leitfadeninterviews wurden je nach Hauptfrage in Hauptkategorien und Kategorien gegliedert und zusammengefasst.

3.1 Berufliche und persönliche Auswirkungen

Wissen

Alle sechs interviewten Personen sind der Meinung, dass der Lerngewinn im Bereich des Erwerbs und der Erweiterung von Wissen sehr hoch ist. Obwohl Transition im Lehrgangstitel stand, war für viele zu Beginn des Lehrgangs nicht klar, was Transition bedeutet.

„Weil ich nicht wusste, was Transition ist“, „Transition ist Schulvorbereitung. Mit dem bin ich hergegangen.“ (I-5 S.3)

„Jetzt steckt auch Wissen dahinter.“ (I-1 S.9)

Diese Aussagen veranschaulichen, dass der Lehrgang inhaltlich so konzipiert ist, dass pädagogische Fachkräfte differenziertes Transitionswissen erwerben können. Die Interviews zeigen auf, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen des Übergangs, mit übergangsbezogenen Gesetzen, dem Bildungsrahmenplan des Kindergartens und dem Lehrplan der Volksschule stattgefunden hat. Dass das letzte Kindergartenjahr und die ersten beiden Schuljahre vom Bundesministerium für Bildung und Frauen als gemeinsame Schuleingangsphase zusammengefasst wurden, war vielen nicht bekannt. Die Lehrerinnen/Lehrer konnten erfahren, dass sich die pädagogische Arbeit des Kindergartens am Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan orientiert und in dieses Instrumentarium Einblick nehmen.

In allen sechs Interviews wird betont, dass sich das Wissen um Kooperation, Kooperationsformen und Kooperationsniveaus in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule erweitert und alltägliche Praxis kritisch hinterfragt wird.

„Erfahren, dass z.B. dieser Kennenlerntag, wo der Kindergarten einmal in die Schule kommt, nix bringt.“ (I-6, S.4)

„Wir hatten ein Leseprojekt, die wichtige Zusammenarbeit, die fehlt oft.“ (I-3, S.10)

„Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule muss oben drüber stehen, bevor es um das einzelne Kind geht. Es heißt nicht, dass ich jedes einzelne Kind in die Schule führe, sondern dass Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule funktionieren muss.“ (I-5, S.3)

Das Verständnis gegenüber dem ko-konstruktiven Charakter von Transitionsprozessen konnte entwickelt werden.

Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen betonen, dass sie Einblick in das jeweilig andere Berufsfeld bekommen haben und wichtige Erkenntnisse sammeln konnten.

„Ich kann sagen, was Auftrag der Schule ist, welches Ziel sie haben.“ (I-5, S.6)

„Neuen Blick über die Arbeit der Kindergartenpädagogin gewonnen.“ (I-1, S.12)

„Im Kindergarten werden Stärken gestärkt, [...] das ist die Kompetenz des Kindergartens.“ (I-1, S.12)

Der Lehrgang hat insbesondere die Lehrerinnen angeregt, die Perspektiven zu wechseln, und so konnten diese für die Sichtweisen der Eltern sensibilisiert werden. Miteinander geht die Steigerung der Qualität des pädagogischen Mentorings beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Die Perspektive von Eltern einnehmen zu können heißt, die Eltern in ihren individuellen Bewältigungsanforderungen (vgl. Griebel/Niesel 2011) positiv unterstützen zu können. Folgende Aussagen untermauern diese Erkenntnis:

„Nicht bedacht, dass es für Eltern so ein Einschnitt ist“, „Die einfachsten Sachen wollen Eltern wissen.“ (I-1, S.4)

„Rücksicht nehmen auf Kinder und Eltern sind so wichtige Hilfen.“ (I-1 S.8)



Wissen und Handeln

„Wissen bietet die Hintergrundfolie, vor der Situationen aus der Praxis reflektiert werden, um passgenaue Angebote ableiten zu können (vgl. König, Friedrich 2015). Darüber hinaus können Handlungsrountinen kritisch hinterfragt werden und Anregungen für die Gestaltung aus diesem Wissen gezogen werden. Die Interviews belegen, dass erworbenes fachlich, fundiertes Wissen Einfluss auf das pädagogische Handeln im Alltag hat.

„Früher habe ich mir gedacht, dass haben sie schon im Kindergarten gemacht, z.B. ein Lied. Wenn die Kinder gerufen haben: „Das kennen wir schon“, dann dachte ich, wir müssen ein anderes singen und jetzt denke ich mir:“ Super, erst recht singen wir es jetzt!“ (I-2, S.7)

„Es ging ja um elementaren Bereich oder um Schulbeginn oder 1. Klasse was man im Kindergarten beginnen und in der 1. Klasse fortsetzen kann.“ (I-1, S.8)

Diese Interviews untermauern das Wissen über die Bedeutung der Anschlussfähigkeit Kindergarten – Volksschule und deren Konsequenz in der Praxis. Aussagen wie

„Ich habe mich erkundigt, was sie gesungen haben, und heuer singen wir es auch, weil jetzt haben wir was Verbindendes.“ (I-2, S.8)

zeigen die Motivation von pädagogischem Fachpersonal Wissen und Handeln zu vereinen.

Handeln benötigt auch methodisch – didaktisches Wissen.

„Ich hab schon viel gemacht in der Schule, weil ich im Lehrgang viele Ideen entwickeln konnte, ich kann das praktisch umsetzen!“ (I-2, S.3)

Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen betonen, dass sie im Lehrgang Fertigkeiten erwerben und im Praxisfeld umsetzen konnten. Diese spannen den Bogen vom Entwickeln von Ideen wie Partizipation im Kindergarten und in der Schule umgesetzt werden kann, über die Frage, was bei Linkshändigkeit zu beachten ist, bis hin zu spielerischen Ideen Mathematik im pädagogischen Alltag zu implementieren oder Kinder auf dem Weg zum Schreiben bei der Stiftführung entsprechend zu unterstützen.

Interessant ist auch, dass das Wissen um die Bedeutung der Transition für die Bildungsbiografie des Menschen Einfluss hat auf die Gestaltung von anderen Transitionen wie den Übergang von der Familie in den Kindergarten:

„Verändert hat sich der Kindergartenbeginn, der ist individueller, wenn das Kind es braucht, diese Transition haben wir besser in den Focus genommen!“ (I-4, S.7)

Der Lehrgang erweitert die Handlungskompetenz und eröffnet Handlungsspielräume.

„ Ich habe jetzt so die Rolle als Transitionsbeauftragte“ (I-2, S.5)



Um pädagogisches Geschehen verstehen zu können, braucht das pädagogische Fachpersonal theoretische Modelle und Reflexionsfähigkeit. Nur mit einem soliden Fundament an Gedanken und Theorien wird das in der pädagogischen Praxis Wahrgenommene auch geordnet und einsichtig

(vgl. Schäfer 2005, S.5). Der Lehrgang regt die reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis auf mehreren Ebenen an. Insbesondere Kindergartenpädagoginnen betonen, dass sie gelerntes Wissen aus der Grundausbildung der BAKIP reflektiert und mit neuen Erkenntnissen abgeglichen haben.

„Schulfähigkeit, Schulreife, während des Lehrgangs hat sich aufgerollt und ich habe begonnen, das anders zu sehen“ (I-3, S.1)

Der Lehrgang ist Auslöser für die Reflexion der eigenen Arbeit

„Wenn du im Lehrgang drinnen bist, der rüttelt dich wieder auf, dass du wieder genauer hinschaust, bewusster arbeitest, nicht nur Programm abspulst“ (I-4, S.6)

und fördert das kritische Hinterfragen bestehender Praxismodelle, wie etwa die Schuleinschreibung.

„...vielleicht könnte man sich die Schuleinschreibung ersparen, [...] Schuleinschreibung ist ja nur eine Momentaufnahme“ (I-2, S.8/9)

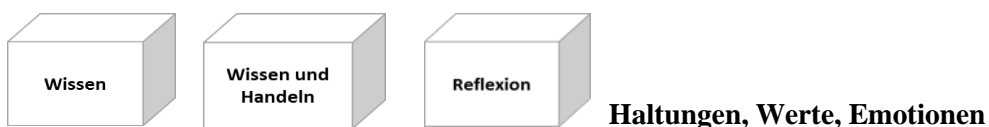
„flexible Eingangsmodelle“ (I-1, S.6)

Gezeigt wird, dass im Rahmen des Lehrgangs das Reflektieren unter Einbezug einer anderen Perspektive, wie hier der der Kinder, angeregt wird.

„Jetzt haben die Kinder vom Kindergarten, finde ich, Regeln und Rituale, dann von der Klassenlehrerin und jetzt von mir in Religion“ (I-6, S.5)

„das ich bewusster darüber nachdenke“, „Ich überlege, wie würde ich es machen, horche bewusster zu“ (I-6, S.6)

„Für die Kinder ist es immer wieder neu“ (I-1, S.5)



Alle interviewten Pädagoginnen betonen, dass der Lehrgang ihr Selbstbewusstsein gestärkt habe, was sich positiv auf ihr pädagogisches Handeln auswirke.

„Gewisse Sachen wie die Unsicherheit der Eltern kann ich jetzt annehmen, aber auch mit den gelernten Inhalten gegenargumentieren“ (I-3, S.14)

„Ich weiß, dass ich Bewusstsein bekommen habe, selbstsicherer im Thema auftreten kann“ (I-5, S7)

Sie erleben sich als selbstwirksam, was ihren Handlungsspielraum im pädagogischen Feld öffnet.

„Wenn ich viel weiß, über die Zeit des Umbruches, Stichwort Transition, kann ich etwas bewirken“ (I-1- -S.2)

„fühle ich mich sicher, kann ich für andere da sein“ „ ich hab das Gefühl, dass ich etwas weiß“ (I-1 S.8)

Die Lehrgangsteilnehmerinnen anerkennen die Sinnhaftigkeit der Fortbildung, was in unmittelbarem Zusammenhang mit der Qualität der Seminare steht.

„Wenn ich nach Hause fahre [...] das Gefühl, ich habe wirklich etwas Sinnvolles getan“ (I-6 S.3)

Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass es Unterschiede zwischen jenen Teilnehmerinnen gibt, die im Rahmen der Bildungskarenz den Lehrgang besuchen und jenen, die den Lehrgang berufsbegleitend absolvieren. Als herausfordernd wurde die mit dem Abschluss des Lehrgangs zu leistende Transferarbeit empfunden. Die Betroffenen waren sehr unzufrieden mit der fehlenden Möglichkeit, Gelerntes in der Praxis erproben und umsetzen zu können.

„Die Stärken stärken, das könnte ich umsetzen, aber es fehlt halt die Möglichkeit, das zu erproben.“ - „Wenn ich im Lehrgang etwas lerne, dann will ich es auch in der Praxis erproben“ (I-3 S.8/9)

Verdeutlicht wird, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und dem Bedürfnis dieses Wissen im praktischen Feld zu erforschen, zu erproben, um es in weiterer Folge reflektieren und weiterentwickeln zu können. Die latente Bedeutung liegt wohl darin, dass der Zugewinn durch den Lehrgang an das Zusammenspiel von Theorie und dem „Tätig sein“ im Praxisfeld geknüpft ist.

Förderliche Aspekte des Lehrgangs

Bei der Auswertung der Interviews konnte festgestellt werden, dass die Probandinnen Aspekte thematisieren, die unmittelbar mit dem Lehrgangsformat und ihren Beweggründen, die sie veranlasst haben den Lehrgang zu besuchen, zusammenhängen. Auffallend war, dass die Beweggründe, warum sich die Teilnehmerin/der Teilnehmer für den Lehrgang entschieden hat, sehr differenziert sind:

- Der Erwerb von Wissen zur Thematik Transition.
- Die Erhöhung der Berufschancen durch die Teilnahme am Lehrgang.
- Der Aspekt, dass der Lehrgang eine gute Möglichkeit bietet, um nach der Karenz wieder inhaltlichen Anschluss im Beruf zu finden.
- Dass der Lehrgang sich durch hohe Berufsrelevanz auszeichnet und von Pädagoginnen/Pädagogen, die den Lehrgang im Rahmen der Bildungskarenz absolvieren, als qualitativ hochwertig eingeschätzt wird.

In allen sechs Interviews wird das Lehrgangsformat Modularisierte Fortbildung + positiv hervorgehoben, mit der Möglichkeit

- Einfluss zu nehmen auf die Dauer des Lehrgangs im Rahmen von einem Semester bis maximal vier Semestern, sodass die gesetzlich zur Verfügung stehenden Fortbildungstage für die Absolvierung des Lehrgangs verwendet werden können. Der Lehrgang kann somit im Rahmen der Dienstzeit absolviert werden.
- seinen Interessen entsprechend inhaltlich die Seminare auszuwählen und zusammenzustellen.

„Das Tolle am Lehrgang ist ja, dass man für sich selber aussuchen kann, was interessiert mich“, „Habe zwei Jahre Zeit bewusst ausgewählt. Dies macht man aus Interesse“ (I-2 S.7)

„Weil ich zeitlich flexibel war, und das Angebot war gut“, „Nach Interessen etwas aussuchen“ (I-1 S.9)

„Art des Lehrgangs war sehr interessant“ (I-6 S.2)

Von allen Teilnehmerinnen wurde die Strukturqualität des Lehrgangs positiv hervorgehoben. Folgende Aspekte wurden genannt:

- Gute Rahmenbedingungen (Räume, Leitung der Seminare vor Ort).
- Inhaltliche Anschlussfähigkeit der einzelnen Seminare im Lehrgang.
- Sinnvolle und adäquate Lehrgangsanforderungen in Form von zwei vorgegebenen Pflichtseminaren durch das Institut, dem Portfolios und dem Abschlussgespräch.

- Die Qualität der Referentinnen und Referenten, die sich durch fachliche und persönliche Kompetenzen auszeichnen.

„Transferarbeit“ (I-3 S.5)

„Mappe zum Durchblättern“ (I-5 S.5)

„und super Unterlagen“ (I-3 S.7)

„Der Lehrgang, der nicht nur auf Theorie basiert, sondern auch praktische Inputs[...]" (I-6 S.2)

„Vortragende sehr ähnlich von denselben Inhalten reden“ (I-3 S.5)

„Referenten haben hohes Praxiswissen“ (I-3 S.9)

„Wertschätzung gegenüber allen Berufsgruppen“ (I-3 S.9)

Vereinzelt wurde als weniger gelungen die Summe der Inhalte pro Seminartag empfunden.

„ Das war das erste Seminar und ich dachte mir, wenn das den ganzen Lehrgang so dahingeht, dann ist das für mich wie ein Studium, das war so anspruchsvoll“ (I-3 S.8)

3.2 Aufbrechen von traditionellen Einstellungen - Kooperation Kindergarten - Volksschule auf Augenhöhe

Das Ergebnis der Befragung der Kindergartenpädagoginnen ergab, dass die Einstellungen gegenüber der Schule sehr weitreichend sind. Von der Vorstellung Lehrerinnen/Lehrer täten zu wenig, hätten viel Urlaub, seien in ihrer Pädagogik defizit- und leistungsorientiert ausgerichtet, bis hin zu vereinzelt Meinungen, dass Lehrerinnen/Lehrer sich bemühen würden in der Schule etwas zu verändern, waren unterschiedliche Meinungen erkennbar.

„Es gibt solche und solche Kolleginnen, die will ich nicht in einen Topf werfen“ (I-5, S.19)

„Sie arbeiten so wenige Stunden, aber sonst-[...] sie haben viel frei“ (I-4, S.10)

„Ich höre nie so hin, wenn geschimpft wird, es gibt solche und solche“ (I-4, S.11)

„Lehrerin hat immer gesagt, was kann er denn, kann er das schon.“ (I-3,S.17)

„Das Verhalten – wie ist er denn, wenn er auffällig ist“, „Da schaut die Schule sehr defizitorientiert und leistungsbezogen auf die Kinder“ (I-3, S.18)

Wahrgenommen wird von Kindergartenpädagoginnen die Sorge der Eltern, wie die Einstufung in „schulreif und nicht schulreif“ in der Schule gehandhabt wird. Diese in noch vielen Betrieben gängige Praxis beeinflusst Einstellungen und Meinungen gegenüber der Institution Schule.

„Die suchen sich ja nur die Kinder aus, damit sie die Vorschule vollkriegen“, „Schnuppertag war ein Tag, wo die Kinder angeschaut worden sind“ (I-5, S.17)

Die befragten Lehrerinnen nehmen den Kindergarten als kompetente Bildungseinrichtung wahr. Sie anerkennen die Qualität der pädagogischen Arbeit des Kindergartens und haben Einblick bekommen in aktuelle pädagogische Zugänge.

„Eher das Gegenteil, dass der Kindergarten schon viel macht“ (I-2, S.12)

„Im Kindergarten werden die Stärken gestärkt“ (I-1, S.12)

„Portfolio finde ich auch recht gut“ (I-1, S.12)

Kritik wird von den Lehrerinnen gegenüber dem eigenen Berufsstand geübt, der viel zu wenig Interesse zeige an der pädagogischen Arbeit des Kindergartens, aber auch gegenüber Personen, die negative Kommentare gegenüber dem Kindergarten abgeben.

„Gewisse Leute sagen, die lernen den Kindern nichts“, „Die Pädagogin kann ja nicht ein ganzes Jahr Schneideübung machen“ (I-1, S.11)

„Schule behauptet, dass Kinder den Stift nicht halten können, dass sie nicht zuhören können“ (I-3, S.17)

„Schulzuweisung, dass der Kindergarten zu wenig täte, Kindergarten sollte mehr fördern“ (I-3, S.17)

Eine interviewte Lehrerin zeichnet sich durch eine sehr reflektierte Haltung im Umgang mit Einstellungen und Haltungen im Berufsfeld Kindergarten und Volksschule aus. Sie hebt hervor, dass sie gemeinsam mit ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen studiert hat. Der fachliche Diskurs wurde dadurch angeregt und für die zukünftige Arbeit am Übergang Kindergarten Volksschule konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Insbesondere hat sich ihre Einstellung gegenüber der Arbeit im Kindergarten verändert. Sie vertritt die Meinung, dass gemeinsame Ausbil-

dungsmodul für Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrerinnen geschaffen werden sollten und das bereits in der Grundausbildung. Darin sieht sie eine wichtige Gelingensbedingung für die Kooperation von Elementar- und Primarpädagogen.

„Habe das Gefühl, dass viele abwertend über Kindergarten reden“, „weiß nicht, ob sie es böse meinen“, „Mit mir haben Kindergartenpädagoginnen an der Hochschule studiert und da hat sich mein Blick verändert“ (I-6, S.11)

„Gewagte Annahme, dass wir, die jetzt fertig werden, schon anderen Zugang haben, weil wir schon mehr gehört haben bei Transition“, Zusammenarbeit ist wichtig, bekommen wir mit“ (I-6, S.12).

Geteilte Meinungen zeichnen sich bei den interviewten Fachkräften ab, wenn es um die Frage geht, was dazu beitragen könnte, dass pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten und Volksschule wertschätzend, auf Augenhöhe und zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten können. Was trägt dazu bei, dass traditionelle Meinungen überwunden werden können?

Zum einen nennen die interviewten pädagogischen Fachkräfte das unterschiedliche Ausbildungsniveau von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer als mögliche Ursache für das Problem.

„Wieso muss die Schule warten, bis Kindergarten kommt, es gibt schon starkes hierarchisches Gefälle und da ist die Schule obenauf“ (I-2, S.11)

Zum anderen werden unzureichende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Zeit für Gespräche zwischen den Akteuren der kooperierenden Einrichtungen, genannt.

„Liegt nicht nur an gleicher Ausbildung, sondern dass man sich Zeit nimmt, miteinander zu reden“ (I-3, S.21)

Angesprochen werden auch die persönlichen Sympathien und Antipathien der Personen für das Gelingen von Kooperation auf Augenhöhe.

Eine gemeinsame Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer sehen vier von sechs befragten Fachkräfte als Grundlage für gute Zusammenarbeit.

„Wenn die Ausbildung gleich werden würde, dann wüssten alle Bescheid“, „im Sinne von Level und gemeinsamen inhaltlichen Teilen“ (I-2, S.13)

„[...]eine gemeinsame Ausbildung würde etwas bewirken, [...]hätte Einfluss auf das gemeinsame Tun untereinander.“ (I-1, S.13)

„aufwerten des Kindergartens durch Studium“ (I-5, S.20)

„gemeinsame Ausbildung“ (I-4, S.12)

Entkräftet wird dieser Zugang durch das Hinterfragen, ob es wirklich notwendig sei, dass alle pädagogischen Fachkräfte die gleichen Ausbildungsinhalte benötigen. Es wird die Meinung vertreten, dass vielleicht ein gemeinsamer Ausbildungsschwerpunkt zu dieser Thematik ausreichen würde.

„Inwieweit das alle Lehrer betrifft, und ob alle das Gleiche brauchen“ (I-5, S.20)

„[...]vielleicht würde es reichen, wenn man den Kindergarten kennenlernen könnte“ (I-1, S.13)

Einige sehen vor allem auch, dass die Ausbildungsstätten von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrer in die Verantwortung genommen werden sollten

„Ich glaube, in der Lehrerausbildung gibt es nicht so genau Infos zum Alter von 0-6“, „Kindergartenpädagoginnen sollten wissen, wie sich Kinder weiterentwickeln können.“ (I-4, S.13)

Eine Volksschullehrerin ist der Meinung, dass Einstellungen und Haltungen in den Institutionen nur durch das Einwirken von außen bearbeitet werden könnten. Einen guten Beitrag leiste dazu auch der Lehrgang.

„Ich habe das Gefühl, wenn es eine Ansammlung von Menschen gibt, die sagen: Das hat doch bisher gepasst, dann ist das schwierig, dass einer alleine das lösen kann. Da braucht es Menschen von außen, die sagen: Gehen wir doch diesen und jenen Weg“ (I-6, S.13)

4. DISKUSSION

4.1 Kompetenzgewinn und Aufbrechen von Haltungen

Im Rahmen von Leitfadeninterviews wurde die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen auf die Transitionskompetenz von pädagogischem Fachpersonal untersucht. Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Lehrgang „Transition in Theorie und Praxis“ und dem verbundenen Lehrgangsformat hin. Der Lehrgang ist auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen/Teilnehmer abgestimmt, steht in einem berufsrelevanten und aktuellen Kontext und ermöglicht das Einbeziehen lokaler Rahmenbedingungen, die Fachkräfte in den Kindergärten und Volksschulen vorfinden. Die Rückmeldungen prognostizieren einen von den Teilnehmerinnen subjektiv hoch eingeschätzten Kompetenzerwerb in den Kategorien Wissen, Wissen und Handeln, Reflexion und Auseinandersetzung mit Werten und Haltungen zur Thematik. Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an die Forderung des von Reicher-Pirchegger formulierten Fazits ihres Evaluierungsprojektes (2011-2013) „Schuleingangsphase plus“, dass Pädagoginnen/Pädagogen gemeinsam transitionspädagogisches Wissen erwerben sollten im Rahmen von Fort- und Weiterbildung. Bestätigt wurde auch die Sinnhaftigkeit der Ausrichtung des Lehrgangs in Anlehnung an das Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik (Neuß, Henkel, Pradel, Westerholt, 2014, S.31)

Die Wirksamkeit des Lehrgangs basiert auf einem Zusammenspiel von Wissenserwerb und „dem Tätig sein im Praxisfeld“. Teilnehmerinnen, die den Lehrgang berufsbegleitend absolviert haben, unterstreichen, dass die Wirksamkeit eine hohe ist, wenn erworbenes Wissen in Zusammenhang mit konkreten Situationen der Praxis gebracht und/oder etwas in der Praxis erprobt werden kann. Transferleistungen im Rahmen des Lehrgangsportfolios werden auch als leichter bewältigbar und sinnvoll erlebt. Praxis wird als Ausgangspunkt für Reflexion und Lernen gesehen.

Durch die Professionalisierungsmaßnahme ist es gelungen die subjektiven Theorien der Teilnehmerinnen mit Wissen und Erkenntnissen aus der Reflexion in Beziehung zu setzen. Dadurch wurden die Lehrgangsteilnehmerinnen angeregt die Perspektiven zu wechseln und konnten sensibilisiert werden für die Sichtweisen von Eltern und Kindern. Die Perspektive von Eltern und Kindern einnehmen zu können, bedeutet die Qualität des pädagogischen Mentorings beim Übergang vom Kindergarten in die Schule zu steigern (vgl. Griebel/Niesel 2011, S.145).

Das erstellte Portfolio wird von den Teilnehmerinnen im Berufsfeld als Nachschlagewerk verwendet, erbrachte Transferleistungen in der Praxis umgesetzt. Die Arbeit bestätigt, dass Fort- und

Weiterbildungen ab einer Länge von fünf bis sechs Monaten, den Wechsel von Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen ermöglichen.

Zur Entwicklung professioneller Kompetenz zählt nicht nur der Erwerb von Wissen und Kenntnissen, sondern vor allem auch die Ausprägung einer praktischen Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit, situativ und erfahrungsbasiert zu handeln und dieses Handeln zu reflektieren. Im Lehrgang wird durch passende Stimuli die (Selbst-)Reflexion in Gang gesetzt.

Griebel/Niesel betonen, dass eine gute Kooperation von pädagogischem Fachpersonal die Kompetenzen der beteiligten Akteure als persönliche Kompetenzen und als berufliche Qualifikation brauche. Die Erhebung bestätigt, dass der Lehrgang auch den persönlichen Entwicklungsprozess der Teilnehmerinnen anregt. Der Lehrgang verfügt über Potential, den Kohärenzsinn (Antonovsky 1991), eine positive Grundhaltung des Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben, zu stärken. Diese Einstellung umfasst die Aspekte Verstehbarkeit, Bewältigung sowie Sinnhaftigkeit. Diese von Antonovsky formulierten Komponenten fassen zusammen, was die Lehrgangsteilnehmerinnen entwickelt haben. Sie haben umfassendes Wissen zur Thematik erworben, verstehen die Bedeutung der Transition für die Bildungsbiografie des Kindes, den konstruktiven Charakter und können standortbezogene Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten in der Kooperation von Kindergarten und Volksschule analysieren, beschreiben. Sie sind überzeugt, über Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, um diese beruflichen Herausforderungen bewältigen zu können. Berufsfreude wurde entwickelt. Sie sehen sich als Multiplikatoren in den Institutionen und zeigen Initiativen in der Implementierung der Thematik am Standort. Die Teilnehmerinnen führen das nicht nur auf fachliche Qualifikationen zurück, sondern auf ihr gestärktes Selbstbewusstsein und ihrer Überzeugung etwas bewirken zu können, wie etwa Kooperationsgespräche zwischen Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Volksschullehrerinnen/Volksschullehrern anzuregen. Der Lehrgang ist ein Beweis dafür, dass sich die Weiterentwicklung von Kompetenzen nicht an externen Standards orientiert, sondern dann abläuft, wenn Individuen sich damit auseinandersetzen, was ihnen für ihre Praxis bedeutsam scheint und ihr Interesse weckt (vgl. Arnold 2012, Siebert 2012 nach König, Friedrich 2015, S57).

Die Erhebung konnte ebenso zeigen, dass der Lehrgang als berufsgruppenübergreifendes Angebot positive Effekte erzielt. Durch das Vernetzen und den Austausch innerhalb einer Berufsgruppe, aber auch übergreifend, konnten Sichtweisen diskutiert und Haltungen reflektiert werden, die sich wiederum positiv auf die Transitionsgestaltung an den Standorten auswirkt. Das Wahrnehmen des Kooperationspartners als kompetente Bildungseinrichtung wurde möglich. Griebel/Niesel betonen, dass der Dialog und das In-Beziehung-Setzen der Akteure Entwicklung von Wissen und Kultur ermöglichen. Über Kommunikation der Personen bekommt die Konstruktion Sinnhaftigkeit und Bedeutung (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 37).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Absolvierung des Lehrgangs mit dem Entwickeln eines beruflichen Selbstverständnisses und der Kompetenzen verbunden ist, die für den Prozess der Transitions- und Übergangsbegleitung förderlich sind. Weiters bestätigt der Forschungsbereich, dass ein berufsgruppenübergreifendes Lehrgangsformat dazu beiträgt, tradierte Werthaltungen und Einstellungen gegenüber jeweils der anderen Berufsgruppe aufzubrechen. Einblick zu erhalten in das jeweilig andere Berufsfeld bewirkt die Auseinandersetzung mit tradierten Einstellungen genauso wie die Erweiterung der beruflichen und persönlichen Kompetenz.

4.2 Wirkfaktor „Lehrgangsformat“

Als wirksam hat sich das Lehrgangsformat „Modularisierte Fortbildung +“ mit seiner Möglichkeit Einfluss zu nehmen auf die Lehrgangsdauer, die Seminarauswahl nach Interesse und Bedarf und die Möglichkeit den Lehrgang im Rahmen seiner zur Verfügung stehenden offiziellen Fortbildungstage zu nutzen, erwiesen. Lehrgangsteilnehmerinnen, die den Lehrgang im Rahmen ihrer Bildungskarenz absolvierten, betonen die Sinnhaftigkeit der Thematik und des Lehrgangsformates. Hervorgehoben wird, dass durch den Lehrgang der Wiedereinstieg nach Kinder- und Bildungskarenz in das Berufsleben erleichtert wird. Alle interviewten Personen melden rück, dass die Berufsfreude sowie die Freude an weiteren Fortbildungen teilzunehmen, deutlich anstieg.

4.3 Kritik und Optimierungsmöglichkeiten

Die Forschungsarbeit bezieht sich auf die Wirksamkeit des Lehrganges in den beruflichen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Was die Arbeit allerdings nicht evaluieren kann, ist, ob und wie diese Kompetenzen nun im Berufsfeld wirksam werden. Dazu bedarf es einer Langzeitstudie.

Auffallend ist auch, was in den Interviews nicht zum Thema gemacht wurde, nämlich Transition unter der inklusiven Perspektive, obwohl wissenschaftliche Befunde aufzeigen, dass Fach- und Lehrkräfte in der Lage sein müssen konstruktiv und förderlich mit sprachlicher, ethnischer, kultureller und sozialer Unterschiedlichkeit der Kinder umzugehen.

Kritisch zu sehen ist auch, dass die interviewten Personen sehr unterschiedliche Ausgangssituationen in ihrem Vorwissen zum Lehrgangschwerpunkt hatten. Manche mussten den Begriff Transition vor Lehrgangsbeginn erst recherchieren, andere wussten bereits einiges aus ihrer Ausbildung und wiederum andere hatten zur Thematik schon Fortbildungsveranstaltungen besucht. Dieser Aspekt wurde in der Forschung nicht berücksichtigt.

Gerade die Auseinandersetzung mit den Curricula an BAKIPs und PHs zeigt auf, dass eine realistische Einschätzung bzw. eine Studie zur tatsächlichen Vermittlung der Thematik in der Ausbildung fehlt. Es wäre sinnvoll, diese abzufragen und Ausbildungskonzepte herauszuarbeiten, um die spätere praktische Umsetzung kooperativer Transitionsgestaltung anzuregen. Qualität sichernd wäre in diesem Zusammenhang auch, wenn die Lehrinhalte an BAKIPs und PHs aufeinander abgestimmt wären, was durch eine Kooperation der Ausbildungsstätten angehender Pädagoginnen/Pädagogen sichergestellt werden könnte.

Wichtige Optimierungsmöglichkeiten für den Lehrgang konnten gewonnen werden. Zum einen wird zukünftig die Empfehlung ausgesprochen, dass die Effektivität des Lehrgangs höher ist, wenn pädagogische Fachkräfte kooperierender Institutionen gemeinsam am Lehrgang teilnehmen. Herausgearbeitet wurde,

- dass die Kooperation Kindergarten - Hort - Volksschule inhaltlich im Lehrgang verankert werden sollte.
- dass insbesondere die Rolle von Leiter und Leiterinnen in Kindergärten und Volksschulen und deren Aufgaben am Übergang thematisiert werden sollen. Eine Fortbildungsveranstaltung für diese Zielgruppe sollte angedacht werden.
- dass insbesondere „Kontaktgespräche“ (Bezeichnung der Teilnehmerinnen für Gespräche zwischen Kindergarten und Volksschule am Übergang) als Herausforderung gesehen werden und im Lehrgang thematisiert werden müssen.
- dass es das Anliegen von Absolventinnen ist im Rahmen von „Follow up Seminaren“ einen fachlichen Diskurs zu führen.

5. LITERATUR

Ahtola A. & Silinskas, G & Poikine P.-L. & Kontoniemi, M. & Niemi P. & Nurmi J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26. S. 295- 302

Antonovsky (1991). In *Salutogenetische Grundlagen. Health Promotion & Promotion of Health: Orientierung an Ressourcen. Lernfeld 4 Schlüssel zur Salutogenese: Kohärenz empfinden, Kompetenz entwickeln* file:///F:/GRAZ/Modul%20Salutogenese/Lernfeld%204%20Kohaerenzempfinden/04_Kohaerenzempfinden.pdf [5.05.2016]

Atzesberger, S.; Stolba, B. (2014). Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen und –pädagogen in Kooperation. Den Alltag auf Augenhöhe zwischen Herausforderungen und Chancen gestalten. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht*, 5-6, 438 – 448.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Beltz

Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Dr. Kovac

BGBI. II (2004). Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik file:///H:/Downloads/2036_BAKIP%20Lehrplan.pdf [10.12.2015]

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. – W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52 – 63). London: Routledge Falmer

Bundeskanzleramt (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Erfolgreich Österreich*. <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264> [08.05.2016].

Bundespräsident a.d. Richard von Weizsäcker. Es ist normal, verschieden zu sein. Ansprache von Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, 1. Juli 1993, Gustav-Heinemann-Haus in Bonn <http://www.imew.de/de/barrierefreie-volltexte/es-ist-norma-verschieden-zu-sein/> [11.05.2016]

Carle, U.; Samuel, A. (2008). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren

Curriculum Bachelorstudium Volksschule (gültig ab Wintersemester 2010/2011) http://www.phdl.at/institute/ausbildung/lehramt_fuer_volksschulen/curriculum_2010_neu/ [08.05.2016]

- Faust, G.; Roßbach, H.G. (2004). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L.; Schumacher, E: Übergänge im elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.91 - 103
- Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann K.; Pietsch I, (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 19. München
- Froschauer, U.; Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. WUV UTB
- Fthenakis, W. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In W.E.Fthenakis, M. Eckert & M.v. Block; für den deutschen Familienverband (Hrsg). Handbuch Elternbildung. Band 1 (S. 31 – 68) Opladen: Leske + Budrich
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz
- Griebel, W. & Minsel, B. (2007). Transitionen, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. Kindesmisshandlung und -vernachlässigung 10, S. 52 – 69
- Griebel, W.; Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelson Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin
- Hopf, A. (2009). Bildungsbrücken bauen zwischen Kindergarten und Grundschule. Cornelsen Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin Düsseldorf
- Kammermeyer, G. (2013). Anschlussfähige Bildungsprozesse als Aufgabe der Kooperation von Kita und Grundschule Netzwerktagung der Kitas und Grundschulen im Bereich Zweibrücken/Pirmasens. „Kita und Schule – ein Team?! Ideen für eine nachhaltige Kooperation“ (Vortrag)
- Kindertagesheimstatistik des Land Oberösterreich [http://www.ooe-kindernet.at/xchg/SID-B3099255-4CAF9C23/hs.xsl/2354_DEU_HTML.htm_\[08.05.2016\]](http://www.ooe-kindernet.at/xchg/SID-B3099255-4CAF9C23/hs.xsl/2354_DEU_HTML.htm_[08.05.2016]).
- Knapp, W.: 10 Thesen zur Gestaltung des Elementar- und Primarbereichs. In Cloos, P.; Hauenschild, K.; Pieper, I.; Baader, M.; (2014). Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Springer VS, S.133)
- König, A.; Friederich, T. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Beltz Juventa
- Mayring, P.; (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim: Beltz

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierten und überarbeitete Auflage. Beltz
- Müller, F.H.; Eichenberger, A; Lüders, M.; Mayr, J. (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann
- Neuß, N.; Henkel, J.; Pradel, J.; Westerholt, F. (2014). *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland*. Springer VS
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 37, S.217-227
- Oberhumer, P. (2004). *Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive*. In Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul h. Brookes
- OECD Direktorat for Education (2006): *Starting Strong. Early Childhood Education and care Policy*. Länderbericht für Österreich. <http://www.oecd.org/education/school/36657509.pdf> [08.05.2016]
- Pätzold, G. (2008): *Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden*. In: *Berufsbildung*, H. 109 / 110, S. 3–7
- Rauschenbach, Th. (2007). *Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (2007) 4, S. 439-453
- Reicher-Pirchegger, L. (2014). *Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung*. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht*, 5-6, 387 – 397.
- Reicher-Pirchegger, L. (2013). *Schuleingangsphase plus – Potentiale im Netzwerk Kindergarten-Schule. Ergebnisse einer Befragung von Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen*. *Zeitschrift Erziehung & Unterricht*, 503 - 52
- Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (2015). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2. Auflage, Springer VS
- Ramey S.L. & Ramey C.T. (1998). *The transitions school opportunities and challenges for children, families, educators, and communities*. *The elementary School Journey*, 98, 4, pp. 293 - 295
- Schäfer, G. (2005). *Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen*. Robert Bosch Stiftung http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf [08.05.2016]

- Schuhmacher, E. (Hrsg.) (2004). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schnell, R., Hill, P., Esser, E. (1995). Methoden der empirischen Sozialforschung. 5. Auflage, München.
- Stamm, M.. (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Haupt UTB
- Statistik Austria: Lehrerinnen und Lehrer inklusive Karenz 1924/24-2013/2014 file:///H:/Downloads/ergebnisse_im_ueberblick_lehrpersonal_in_oeffentlichen_und_privaten_schul.pdf [11.03.2016]
- Stern, E. (2004). Lernen ist der mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung. Der Erwerb mathematischer Kompetenzen. Tätigkeitsbericht 2004. [http:// mpg.de/858105/pdf.pdf](http://mpg.de/858105/pdf.pdf) [14.02.2016]
- Textor, R.. Kindergartenpädagogik Online Handbuch. Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEYSPEEL [http:// www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html) [25.04.2016]
- Wagner, P. (2008). Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder
- Weinert, F. (2002). Leistungsmessungen in Schulen Beltz: Weinheim/Basel
- Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord
- WIFF 2014, S.39 Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Grundlagen für die Frühpädagogik file:///H:/Downloads/WiFF_Wegweiser_7_Kompetenzorientierte_Weiterbildung.pdf [08.01.2016]
- Wustmann, C. (2014). Professionalisierung, oder: Von den schnell formulierten Erwartungen. Zeitschrift Erziehung & Unterricht, 5-6, 359 – 368.
- Wygotski, L.S. (1987). Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. II. Berlin: Volk und Wissen

6. ANHANG

- Interviewleitfaden
- CD zur Thesis mit separater Textdatei der transkribierten Interviews

INTERVIEWLEITFADEN FÜR ELEMENTARPÄDAGOGEN/PRIMARPÄDAGOGEN

INTERVIEWERIN/INTERVIEWER

Name:

Ort:

ANGABEN ZUR BEFRAGTEN/ZUM BEFRAGTEN

Name:

Geschlecht:

Abschluss der Grundausbildung:

Funktion/Tätigkeit der/des Befragten zum Zeitpunkt des Lehrganges

Funktion/Tätigkeit der/des Befragten zum Zeitpunkt des Interviews:

Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs einholen

ANGABEN ZUM INTERVIEW

Datum:

Vorbemerkungen:

Darlegung der Ziele der Befragung:

Voraussichtliche Dauer des Interviews:

TEIL A:

BERUFLICHE UND PERSÖNLICHE AUSWIRKUNGEN DES LEHRGANGS „TRANSITIONEN IN THEORIE UND PRAXIS“ AUF DIE KOMPETENZ ZUR TRANSITIONS- UND ÜBERGANGSBEGLEITUNG

- Wurde das Thema Transition und Übergangsbegleitung während Ihrer Ausbildung behandelt?
- Woran können Sie sich erinnern?
- Was waren Ihre Beweggründe, Ihre Ziele an diesem Lehrgang teilzunehmen?
- Was sind für Sie die größten Lerngewinne des Lehrgangs?
- Sehen Sie einen Effekt des Lehrgangs bezüglich Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Selbststeuerung und Problemlöseverhalten?

- In wie weit hat sich Ihr berufliches Selbstverständnis hinsichtlich Transition- und Übergangsbegleitung verändert (z.B. Implementierung in Planung, Gestaltung von Schuleingangsphase... Anschlussfähigkeit von Methoden, Material)
- Was werden Sie ändern in Ihrer beruflichen Tätigkeit bzw. was hat sich geändert in Ihrer beruflichen Tätigkeit?

TEIL B:**EINBLICK BEKOMMEN IN DAS BERUFSFELD DER ELEMENTARPÄDAGOGIN/DES ELEMENTARPÄDAGOGEN, DER PRIMARPÄDAGOGIN/DES PRIMARPÄDAGOGEN – EINSTELLUNGEN UND WERTHALTUNGEN (BELIEFS) AUFBRECHEN**

- Hatten Sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Elementarpädagogin/Elementarpädagoge/ Primarpädagogin/Primarpädagoge vor dem Lehrgang Kontakt oder Möglichkeiten zur Kooperation mit dem pädagogischen Fachpersonal des Kindergartens/ der Volksschule?
- (Wenn ja) Wie würden Sie die Kooperation beschreiben?
- Welche tradierten Einstellungen und Werthaltungen, über die Berufsgruppe der Elementarpädagogen/ Primarpädagogen kennen Sie?
- Gibt es eine Aussage, mit der Sie übereinstimmen?
- Welche Aussage finden Sie wenig treffend? Warum?
- Welche Einstellungen und Werthaltungen haben Sie im Rahmen des Lehrgangs gegenüber dem Kindergarten/ der Volksschule als kompetente Bildungseinrichtung entwickelt?
- Welche Überzeugungen wären aus Ihrer Sicht für Elementarpädagoginnen/ Elementarpädagogen, und Primarpädagoginnen/Primarpädagogen von Bedeutung für das gemeinsame berufliche Handeln am Übergang?
- Was wäre notwendig, damit sich diese Überzeugungen ausbilden können?