



QUIS - QUALITÄT DER INTERAKTION BEIM ÜBERGANG SICHERN

Bericht – Analyse der Übergangsaktivitäten zwischen Elementarpädagog:innen und
Primarstufenpädagog:innen

L. Reicher-Pirchegger, J. Fussi, A. Unterluggauer, K. Novak & L. Eichen

Impressum:

1. Auflage

Eigentum und Herausgeber: Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Unbeschränktes Nutzungsrecht: PPH Burgenland

Gestaltung und Layout: Presse & Kommunikation Universität Graz

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafischen Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des Urhebers bzw. Rechteinhabers außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden.

Zitiervorschlag

L. Reicher-Pirchegger, J. Fussi, A. Unterluggauer, K. Novak & L. Eichen (2023). QUIS – Qualität der Interaktion beim Übergang sichern. Bericht – Analyse der Übergangsaktivitäten zwischen Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen. Universität Graz

Inhalt

Ausgangslage	3
Fragestellungen	4
Methode	5
Erhebungsinstrumente	6
Online-Fragebogen	6
Leitfragen Gruppendiskussionen	7
Stichprobe	9
Fragebogen	9
Gruppendiskussion	17
Ergebnisse	18
Ergebnisse der Online-Befragung	18
Ergebnisse der Gruppendiskussion	48
Diskussion	75
Literatur	78
Abbildungsverzeichnis	80
Tabellenverzeichnis	81

Ausgangslage

Im letzten Jahrzehnt hat die Bildungspolitik der meisten OECD-Staaten (vgl. OECD, 2017) deutlicher als zuvor ihre Aufmerksamkeit auf die Übergangsphase vom Kindergarten in die Schule gerichtet. Diese Aufmerksamkeit ist auf eine erste Welle wissenschaftlicher Befunde zurückzuführen, die Zusammenhänge erfolgreicher Kompetenzentwicklung von Kindern mit der Art und Weise der Gestaltung des Übergangs aufzeigen (u. a. Ahtola et al., 2011).

In Österreich wird vom Bildungsministerium das Konzept der „gemeinsamen Schuleingangsphase“ unterstützt, die das letzte Kindergartenjahr und die ersten zwei Schuljahre (Grundstufe 1) der Volksschule umfasst. So soll sichergestellt werden, dass der Schulunterricht auf den im Kindergarten erworbenen individuellen Kompetenzen aufbaut und an den vorhergehenden Lernformen des Kindergartens anschließt (BMUKK et al., 2009, S. 28). Besonders die Intensivierung der sprachlichen Entwicklung erlangte im Kontext der Übergangsphase hohe Bedeutung (CBI, 2016). Entsprechende Rechtsvorschriften (z. B. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG) wurden allerdings nicht gleichermaßen für elementar- und primärpädagogische Bildungsinstitutionen vorgegeben. Entsprechend offen bleibt, welche Übergangsaktivitäten von Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen gewählt werden und welche sie als besonders gewinnbringend beschreiben.

Sprachbildungsmaßnahmen in Kindergarten und Grundschule

Basiskompetenzen im Bereich der Sprachentwicklung (Phonologie, Buchstabenkenntnis und Laute) stellen eine gute Grundlage für einen späteren Schulerfolg dar. Den lernzielnahen Basiskompetenzen im Bereich des (Schrift-)Spracherwerbs, im Bereich der frühen mathematischen Bildung sowie der individuellen Kompetenzen der Selbstregulation (Britto, 2012; Martschinke & Kammermeyer, 2018) wird eine zentrale Bedeutung zuteil. Eine phonologische Bewusstheit, das sprachliche Arbeitsgedächtnis und die Geschwindigkeit der sprachlichen Informationsverarbeitung können im Kontext der frühen sprachlichen Förderung gut angebahnt werden und den schulischen Schriftspracherwerb bedeutsam voraussagen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998; Schneider & Näsl 1999; Hulme et al., 2012). Die Erforschung der Sprachförderung wurde in Österreich allerdings noch nicht in Abhängigkeit von den Übergangsaktivitäten thematisiert. Das Forschungsprojekt knüpft an diesem Forschungsdesiderat an.

Fragestellungen

Im Projekt „Qualität in der alltagsintegrierten Sprachbildung: Fokus Übergangsphase „Kindergarten-Schule“ wurden diesbezüglich unterschiedliche Aspekte erfasst:

- a) Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung
- b) gesetzte Sprachförderaktivitäten von Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen
- c) Einstellungen von Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen zur Bedeutsamkeit gesetzter Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung

Vor diesem Hintergrund werden drei übergeordnete Fragestellungen behandelt:

- 1) Welche Erwartungen verbinden die Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen mit den Übergangsaktivitäten?
- 2) Welche Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung setzen pädagogische Fachpersonen des Kindergartens/der Schule?
- 3) Welche Einstellungen vertreten Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen zur Bedeutsamkeit gesetzter Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung und hinsichtlich der Schuleingangskonzeptionen?

Methode

Diesen Fragestellungen wurde in einem Mixed-Method-Design (siehe *Abbildung 1*) nachgegangen. Um a) Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung und b) gesetzte Sprachförderaktivitäten von Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen zu erfassen, wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt. Damit insbesondere die Einstellungen noch genauer beschrieben werden konnten, wurden mittels Gruppendiskussionen mit Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen Aussagen erhoben, um die c) Einstellungen von Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen zur Bedeutsamkeit gesetzter Übergangsaktivitäten mit Fokus auf der Sprachförderung qualitativ auswerten zu können.

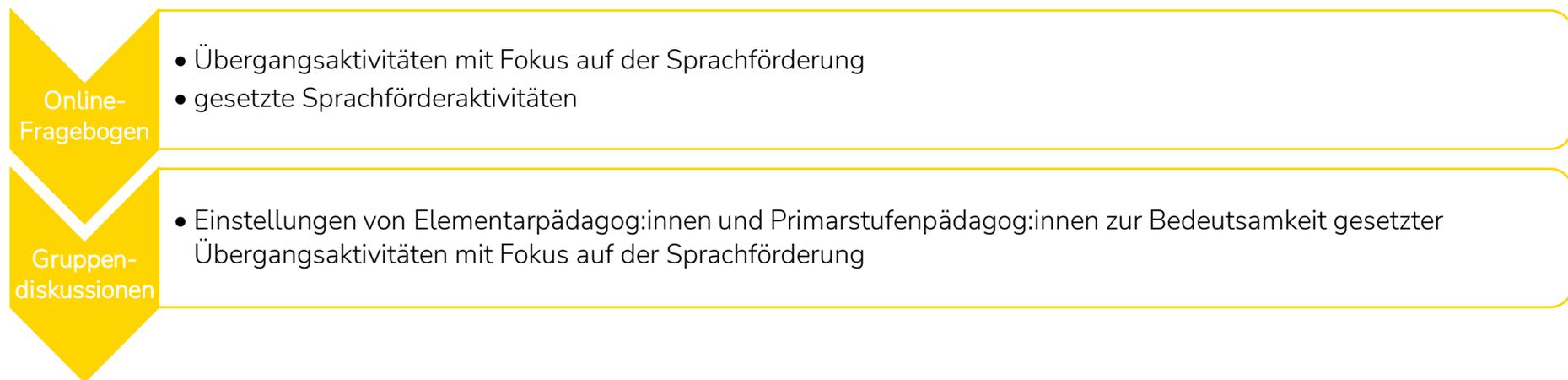


Abbildung 1. Erhebungsdesign.

Erhebungsinstrumente

Online-Fragebogen

Für diese Studie wurde eine triangulative Herangehensweise gewählt. Um Einstellungen und Erfahrungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht erfassen zu können, wurden ein Online-Fragebogen sowie ein Interviewleitfaden konzipiert und eingesetzt.

Tabelle 1

Inhalte und Themenbereiche der Onlinebefragung

Fragebogeninhalte	
Allgemeine Angaben und soziodemografische Daten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anzahl der Dienstjahre ▪ Tätigkeitsfelder ▪ Beschäftigungsverhältnis ▪ Sozialstrukturelle Daten des Kindergartens/der Schule
Persönliche Herangehensweisen im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachpädagogische Aktivitäten in der Gruppe ▪ Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten
Persönliche Vorerfahrungen: Aus- und Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche Aus- und Weiterbildungstätigkeit
Einstellungen und Erfahrungen bezüglich der Übergangsaktivitäten und Schuleingangskonzeption	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesetzte Maßnahmen ▪ Potentiale, Barrieren und Perspektiven ▪ Schulreife und Schulfähigkeit

Leitfragen Gruppendiskussionen

Ziel dieser Leitfragen war, Informationen über die Herangehensweisen und Zielvorstellungen zu erhalten, indem die folgenden acht Themen zur Diskussion standen:

(1) Das Wissen über die Vorschriften in den lokalen Kooperationsvereinbarungen (Bund, Länder z. B. Kooperationskalender):

Führen Sie einen Kooperationskalender bzw. schriftliche Vereinbarungen? Wer formuliert diesen aus? Werden die pädagogischen Fachpersonen einbezogen oder planen dies ausschließlich die Leiter:innen? Welche Vereinbarungen zur Kooperation sind im Rahmen von Übergangsphasen gesetzt?

(2) Die Entwicklung der Kooperation am Standort:

Was können Sie zu bisherigen Übergangsaktivitäten an Ihrem Standort sagen? Welche Veränderungen haben sich in Bezug auf die Übergangsaktivitäten ergeben? Wie gestaltete sich die Kooperation im letzten Jahrzehnt? Ergaben sich Veränderungen in der Herangehensweise?

(3) Die Ziele und Schwerpunkte der Übergangskooperation jetzt und in der Vergangenheit; Chancen – Potenziale:

Welche Ziele, Schwerpunkte und Maßnahmen wurden in der Vergangenheit gesetzt? Welche Ziele, Schwerpunkte, Maßnahmen lassen sich heute finden? Welche Chancen und Potenziale sehen Sie hinsichtlich der Übergangsaktivitäten?

(4) Wirkung und Effekte: Kinder, pädagogische Praxis & Eltern:

Welche Effekte ergeben sich daraus für die pädagogische Praxis im Kindergarten? Welche Effekte ergeben sich daraus für die Praxis in der Schule? Welche Effekte können Sie bei den Kindern erkennen? Welche Effekte erleben Sie bei betroffenen Eltern?

(5) Begleitung der Sprachentwicklung:

Wenn Sie an die Sprachentwicklung denken: Welche begleitenden Maßnahmen empfinden Sie bei Übergangsaktivitäten als notwendig?

(6) Herausforderungen/Barrieren in der Übergangsphase „Kindergarten-Schule“:

Welche Herausforderungen ergeben sich in Bezug auf die Übergangsaktivitäten? Welche Barrieren ergeben sich bei der Umsetzung von Übergangsaktivitäten?

(7) Unterstützungsleistungen seitens der Behörden, Aus- und Weiterbildungsstätten:

Welche Unterstützungsleistungen würden Sie sich von Seiten der Behörden wünschen? Welche Unterstützungsleistungen wären von Seiten der Aus- und Weiterbildungsstätten wünschenswert?

(8) Zukunftspläne inmitten der laufenden Bildungsreformen:

Welche Zukunftspläne haben Sie momentan, wenn Sie an diese Übergangsaktivitäten denken? Wenn Sie an das Jahr 2030 denken, wie würden diese Übergangsaktivitäten dann aussehen?

Die Interviewten bearbeiteten die acht Themen in etwa 1,5 Stunden. Die Aktivierungs-/Anfangsfrage lautete: **„Welche Möglichkeiten haben sich im Bereich der Übergangsphase bzw. im Rahmen Ihrer Übergangsaktivitäten ergeben, um eine kindgerechte Begleitung, eine individuelle Förderung umsetzen und einen fließenden Übergang vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen ermöglichen zu können? Bitte beachten Sie insbesondere die pädagogische Begleitung der Sprachentwicklung.“**

Stichprobe

Fragebogen

Die Stichprobe wurde aus acht verschiedenen Bezirken aus dem Burgenland rekrutiert, wobei in jedem Bezirk die gleiche Anzahl an Kindergärten respektive Schulen gezogen wurde. Von den einzelnen Ortschaften in den Bezirken wurde jeweils ein Paar – bestehend aus einem Kindergarten und einer Schule, die entweder der Interventions- oder der Kontrollgruppe angehörten – ausgewählt. Auf diese Weise wurden insgesamt 260 Kindergarten- und Schulstandorte im Burgenland kontaktiert (siehe *Tabelle 2*). In der Gruppe der Interventionsgruppe (IGK) waren jene Elementarpädagog:innen, die eine Weiterbildung in Form eines Bachelorstudiums an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland absolvierten. Die Schulen, die mit den Elementarpädagog:innen der Interventionsgruppe an einem Standort zusammenarbeiten, wurden in der Gruppe Grundschule 1 (GGs1) erfasst, hingegen sind die Gruppenmitglieder der Gruppe Grundschule 2 (GGs2) jene Personen, die mit den Kolleg:innen der Kontrollgruppe zusammenarbeiten. Das heißt, dass die Stichprobenziehung für die Kontrollgruppe in zwei Schritten erfolgte: Es wurden der Interventionsgruppe folgend Kindergärten randomisiert aus einer Grundgesamtheit in den jeweiligen Bezirken ausgewählt. Zusätzlich wurde auch für die Kontrollgruppe eine sich in örtlicher Nähe befindliche Schule per Zufallsverfahren gezogen.

Tabelle 2

Anzahl der kontaktierten Standorte nach den Verwaltungseinheiten (Bezirke und Freistadt Eisenstadt)

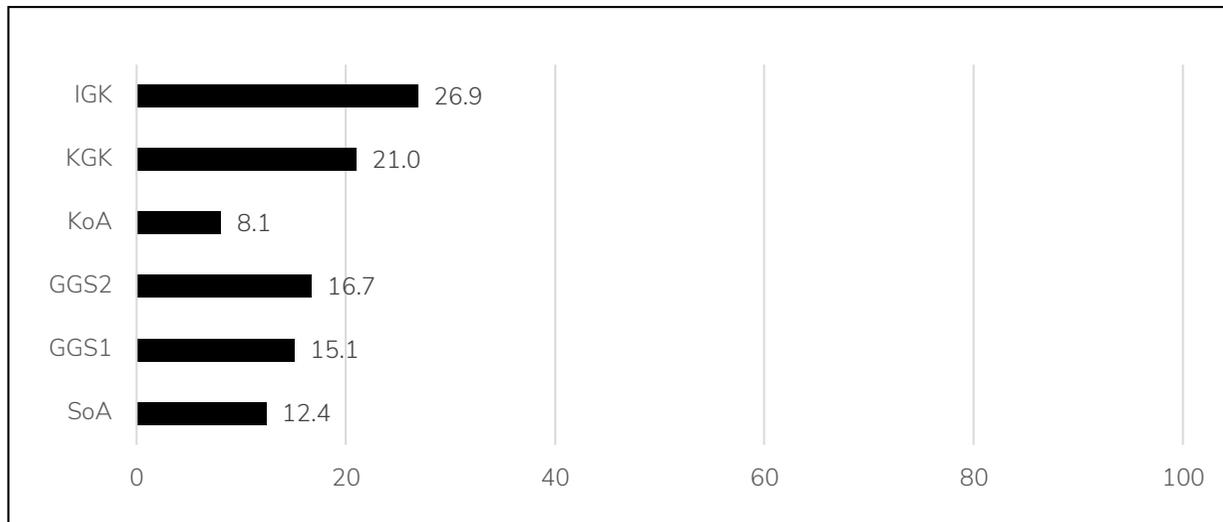
Bezirke	IGK	KGK	GGs 1	GGs 2
Standort A	12	12	12	12
Standort B	2	2	2	2
Standort C	12	12	12	12

QUIS - QUALITÄT DER INTERAKTION BEIM ÜBERGANG SICHERN

Standort D	16	16	16	16
Standort E	8	8	8	8
Standort F	11	11	11	11
Standort G	2	2	2	2
Standort H	2	2	2	2
Insgesamt	65	65	65	65

Anmerkung: IGK = Interventionsgruppe Kindergarten; KGK = Kontrollgruppe Kindergarten; GGS1 = Gruppe Grundschule 1; GGS2 = Gruppe Grundschule 2.

Von diesen 260 kontaktierten Einrichtungen nahmen insgesamt 186 an der Befragung teil. In der nachfolgenden Abbildung wird der Rücklauf gemäß der Gruppenzugehörigkeit Elementarpädagog:innen ($n = 104$) und Primarstufenpädagog:innen ($n = 82$) verdeutlicht (siehe *Abbildung 2*).



Anmerkung: $n = 50$ Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); $n = 39$ Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); $n = 15$ Kindergarten ohne Angabe (KoA); $n = 31$ Gruppe Grundschule 1 (GGS1); $n = 28$ Gruppe Grundschule 2 (GGS2); $n = 23$ Schule ohne Angabe (SoA); Angaben in Prozent.

Abbildung 2. Gruppenzugehörigkeit der pädagogischen Fachpersonen zur Interventions- und Kontrollgruppe.

Dabei ergibt sich folgende Altersverteilung der befragten pädagogischen Fachpersonen, aufgeteilt nach Gruppenzugehörigkeit (siehe *Tabelle 3*).

Tabelle 3

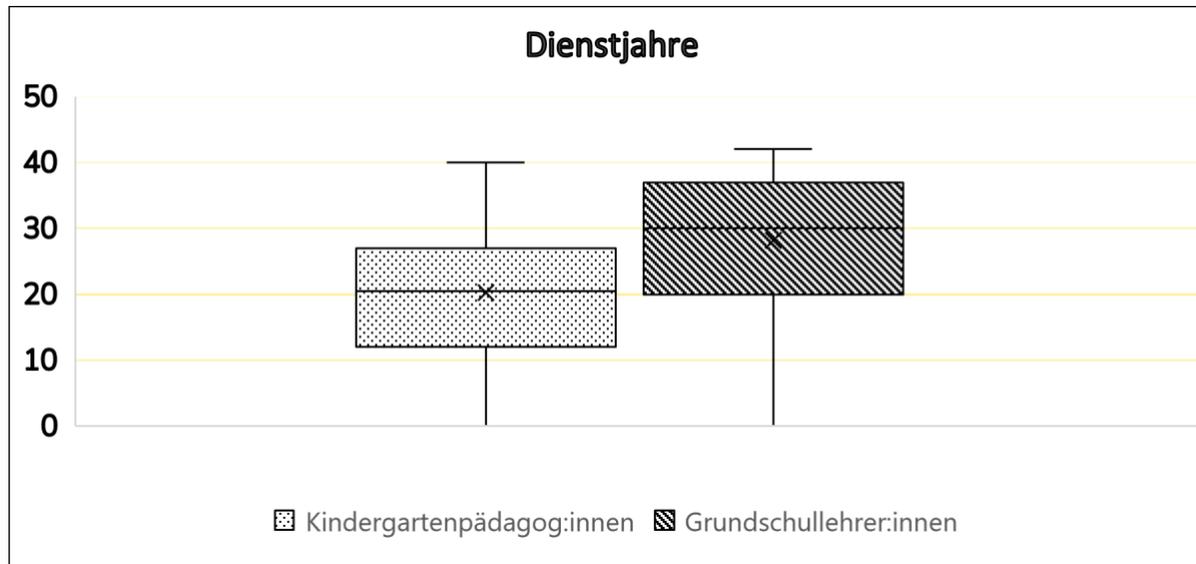
Alter der Pädagog:innen nach Gruppenzugehörigkeit

	IGK	KGK	KoA	KI	GGs 1	GGs 2	SoA	SI
20-29 Jahre	10.0	5.1	0	6.7	3.2	3.6	0	2.4
30-39 Jahre	46.0	5.1	20.0	26.9	6.5	3.6	4.3	4.9
40-49 Jahre	40.0	56.4	53.3	48.1	16.1	28.6	39.1	26.8
≥ 50 Jahre	4.0	33.3	26.7	18.3	74.2	64.3	56.5	65.9

Anmerkung: $n = 50$ Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); $n = 39$ Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); $n = 15$ Kindergarten ohne Angabe (KoA), $n = 104$ Kindergarten insgesamt (KI); $n = 31$ Gruppe Grundschule 1 (GGs1); $n = 28$ Gruppe Grundschule 2 (GGs2); $n = 23$ Schule ohne Angabe (SoA); $n = 82$ Schulen insgesamt (SI); Angaben in Prozent.

Von allen 186 befragten Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen sind 93.5 % weiblich, 5.9 % männlich und 0.5 % machte keine Angabe. Unter den Elementarpädagog:innen ($n = 104$) waren 99 % weiblich und 1 % männlich. Die Befragungspersonen aus den Volksschulen ($n = 82$) geben zu 86.6 % ein weibliches, zu 12.2 % ein männliches und zu 1.2 % gar kein Geschlecht an.

Wie Abbildung 3 zeigt, haben die Elementarpädagog:innen ($n = 104$) eine durchschnittliche Anzahl an Dienstjahren als gruppenführende*r Pädagog:in von $M = 20.23$ ($SD = 9.50$). Die Primarstufenpädagog:innen ($n = 82$) weisen im Mittel $M = 28.22$ ($SD = 10.22$) Dienstjahre auf.



Anmerkung: $n = 104$ Elementarpädagog:innen; $n = 82$ Primarstufenpädagog:innen.

Abbildung 3. Dienstjahre der pädagogischen Fachpersonen.

Von den insgesamt befragten Elementarpädagog:innen ($n = 104$) haben 27.9 % einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und 1.9 % einen Universitätsabschluss. Weitere 15.4 % gaben sonstige Abschlüsse an, darunter (noch nicht abgeschlossene) Bachelorstudien für Elementarpädagogik (an der Pädagogischen Hochschule), Montessori-Lehrgänge, Kolleg für Kindergartenpädagogik oder HTL-Innenraumgestaltung. Auf die Frage, wie viele Jahre die Elementarpädagog:innen bereits in verschiedenen Tätigkeitsbereichen gearbeitet haben, ergaben sich folgende Antworten (siehe *Tabelle 4*).

Tabelle 4

Bisherige berufliche Erfahrungen der Elementarpädagog:innen

	< 3 Jahre	3-10 Jahre	> 10 Jahre
Pädagogische Arbeit in der Kindergartengruppe	1.0	12.5	86.5
Leitungstätigkeit in einer elementarpädagogischen Kinderbildungs-/-betreuungseinrichtung	43.3	29.8	26.9
Tätigkeit als Sprachförderpädagog:in	61.5	25.0	13.5
Tätigkeit als Integrationspädagog:in (Heil- und Sonderpädagog:in)	76.9	16.3	6.7
Übergangsaktivitäten: Kindergarten – Schule	19.2	45.2	35.6
Spezielles Modellprojekt der Bildungsdirektion: Nahtstelle Kindergarten-Schule	82.7	13.5	3.8
Spezielles Modellprojekt des Ministeriums: Netzwerkprojekt Sprachförderung	81.7	15.4	2.9

Anmerkung: $n = 104$ Elementarpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Zur absolvierten Ausbildung liegen Daten von $n = 82$ Primarstufenpädagog:innen vor. Etwa ein Zehntel der Befragten (9.8 %) gibt einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule an und weitere 6.1 % berichten von einem Universitätsabschluss. Sonstige Ausbildungen nennen 3.7 % der Primarstufenpädagog:innen, darunter Sozialakademie und „Montessoriausbildung, Landschaftsführer, Freizeitpädagoge, Wild-Intensivkurse.“ Zudem wurden die Primarstufenpädagog:innen zu ihrer bisherigen Arbeitsdauer in verschiedenen Tätigkeitsbereichen befragt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Bisherige berufliche Erfahrungen der Primarstufenpädagog:innen

	< 3 Jahre	3-10 Jahre	> 10 Jahre
Unterrichtstätigkeit in der Volksschule	1.2	7.3	91.5
Leitungstätigkeit an einer Volksschule	19.5	29.3	51.2
Tätigkeit als Sprachheillehrer:in	97.6	2.4	0
Tätigkeit als Integrationslehrer:in (Sonderschullehrer:in)	76.8	14.6	8.5
Übergangsaktivitäten: Kindergarten – Schule	24.4	28.0	47.6
Spezielles Modellprojekt der Bildungsdirektion: Nahtstelle Kindergarten – Schule	69.5	19.5	11.0
Spezielles Modellprojekt des Ministeriums: Netzwerkprojekt Sprachförderung	97.6	2.4	0

Anmerkung: $n = 82$ Primarstufenpädagog:innen, Angaben in Prozent

Anschließend wurden die pädagogischen Fachpersonen zu ihrem derzeitigen Arbeitsfeld befragt. Von den 174 Pädagog:innen, die hierzu Angaben machen, arbeitet der überwiegende Teil in einer Stadt/Gemeinde mit weniger als 5000 Einwohner:innen. Unter den Elementarpädagog:innen ($n = 100$) sind dies 86 % und bei den $n = 74$ Primarstufenpädagog:innen 91.9 %. Die übrigen 14 % der Elementarpädagog:innen bzw. 8.1 % der Primarstufenpädagog:innen gaben an, in einer Stadt mit mehr als 5000 Einwohner:innen tätig zu sein.

Auf die Frage, wie viele Kinder im Moment in ihrer Kinderbildungs-/-betreuungseinrichtung bzw. an ihrem Schulstandort angemeldet sind, antworteten mit 55.8 % etwas mehr als die Hälfte der insgesamt befragten Elementarpädagog:innen ($n = 104$) mit „51 bis 100“ Kinder. Ungefähr

ein Drittel (30.8 %) berichtete von bis zu 50 angemeldeten Kindern und 13.5 % von 101 bis 200 Kindern. Bei den Primarstufenpädagog:innen ($n = 82$) wählte mit 43.9 % die größte Gruppe die Antwortoption „bis 50 Kinder“. Weitere 31.7 % gaben an, dass 51 bis 100 Kinder an ihrem Schulstandort angemeldet seien. Von 101 bis 200 angemeldeten Kindern berichteten 15.9 % der Primarstufenpädagog:innen und 8.5 % gaben an, dass 200 oder mehr Kinder registriert seien.

Um den Aspekt der Mehrsprachigkeit zu erheben, wurde den Pädagog:innen folgende Frage gestellt: „Wie hoch ist schätzungsweise in Ihrer Kinderbildungs-/-betreuungseinrichtung bzw. an Ihrem Schulstandort der Anteil jener Kinder, die mehrsprachig aufwachsen?“ Die befragten Elementarpädagog:innen ($n = 104$) bzw. Primarstufenpädagog:innen ($n = 82$) machten dazu ähnliche Angaben, wie Tabelle 6 darstellt. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten vermutete zwischen 10% und 30% mehrsprachig aufwachsende Kinder in ihrer Einrichtung.

Tabelle 6

Geschätzter Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Bildungseinrichtungen

Wie hoch ist schätzungsweise in Ihrer Einrichtung der Anteil jener Kinder, die mehrsprachig aufwachsen?	Elementar- pädagog:innen	Primar- Stufenpädagog:innen
...bis zu 5 %	26.0	35.4
...10% bis 30%	55.8	52.4
...40% bis 60%	10.6	6.1
...70% bis 80%	7.7	2.4
...90% bis 100%	0	3.7

Anmerkung: $n = 104$ Elementarpädagog:innen; $n = 82$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Die Frage nach der Anzahl an Einrichtungen im näheren Umfeld wurde anhand eines offenen Antwortfelds erhoben. Die 104 Elementarpädagog:innen berichteten durchschnittlich von $M = 1.49$ ($SD = .87$) Volksschulen im direkten Umfeld des Kindergartens. Diese Zahlen ähneln jenen der Primarstufenpädagog:innen ($n = 82$), die der Auffassung sind, es gäbe im Mittel $M = 1.51$ ($SD = .96$) Kindergärten im nahen Umfeld ihres Schulstandortes.

Gruppendiskussion

Die Standorte für die Gruppendiskussion wurden nach der deskriptiven Analyse gewählt. Erfasst wurde ein Standort mit punktuellen Übergangsaktivitäten sowie ein Standort, an dem intensive Übergangsaktivitäten im Sinne anschlussfähiger Bildungsprozesse umgesetzt wurden.

Das Interview wurde am Standort I (geringe Übergangsaktivitäten) am 29.11.2022 um 10.00 Uhr (aufgrund einer Erkrankung musste auch ein zweiter Termin organisiert werden, nämlich am 12.01.2023 ab 08:30 Uhr) und das Interview am Standort II (intensive Übergangsaktivitäten) wurde schließlich am 29.11.2022 ab 11.45 Uhr durchgeführt. Um eine Einstimmung auf das Interview zu ermöglichen, wurden die Interviewpartner:innen vor dem Diskussionstermin in Kenntnis gesetzt und eingehend informiert.

Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und schließlich im Team analysiert und ausgewertet.

Ergebnisse

Ergebnisse der Online-Befragung

Interesse, Informiertheit und zur Verfügung gestellte Materialien bezüglich Übergangsaktivitäten

Im Folgenden wurden die pädagogischen Fachpersonen nach deren Einstellung gegenüber Übergangsaktivitäten, deren Informiertheit über die Thematik sowie den zur Verfügung gestellten Materialien zur Umsetzung ebendieser Aktivitäten befragt. Welche Bedeutung den Übergangsaktivitäten seitens der pädagogischen Fachkräfte beigemessen wird, wurde mithilfe einer fünf Items umfassenden Guttman-Skala (Diekmann, 2008) gemessen. Obwohl die Kooperation beim Übergang durchwegs als bedeutsam erachtet wird, spiegelt sich das nicht vollumfänglich in den Angaben zur persönlichen Weiterbildung und dem Besuch von diesbezüglichen Fortbildungen wider (siehe *Tabelle 7*).

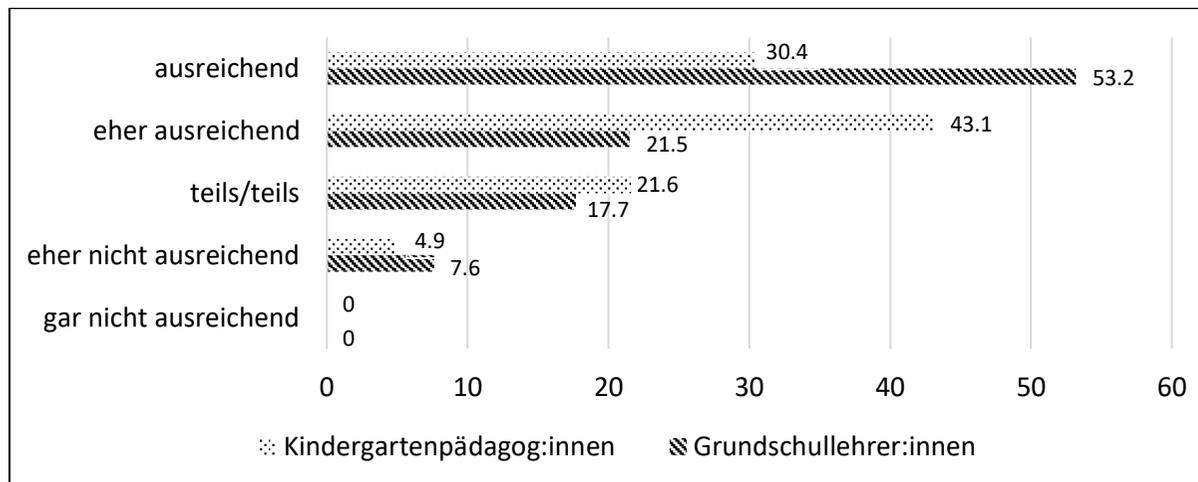
Tabelle 7

Bedeutung der Übergangsaktivitäten

		stimme eher/voll zu
Die Übergangsaktivitäten bzw. die Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Schule sind meines Erachtens bedeutsam.	Kiga	97.1
	Schule	90.2
Ich interessiere mich für das Thema Übergang vom Kindergarten zur Schule.	Kiga	97.1
	Schule	95.1
Ich habe schon einige Texte und Bücher zum Thema gelesen.	Kiga	71.2
	Schule	72.0
Ich habe bereits einige Fortbildungsveranstaltungen zum Thema besucht.	Kiga	61.5
	Schule	65.9
Ich setzte entsprechende Übergangsaktivitäten um.	Kiga	80.8
	Schule	89.0

Anmerkung: $n = 104$ Elementarpädagog:innen; $n = 82$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Ein wichtiger Faktor für einen gelungenen Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule ist das Wissen bzw. die Informiertheit des pädagogischen Fachpersonals über verschiedene Aspekte des Übergangs. Wie *Abbildung 4* verdeutlicht, fühlen sich die meisten Befragungspersonen bezüglich der Übergangsaktivitäten (eher) ausreichend informiert.



Anmerkung: $n = 102$ Elementarpädagog:innen; $n = 79$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Abbildung 4. Grad der Informiertheit über Übergangsaktivitäten.

Darüber hinaus werden seitens des Ministeriums, der Fachabteilung oder der Bildungsdirektion verschiedene Unterlagen, Informationen, Handreichungen etc. zur Verfügung gestellt, die den pädagogischen Alltag erleichtern sollten. Wie *Tabelle 8* zeigt, werden diese Unterlagen als unterschiedlich hilfreich beurteilt.

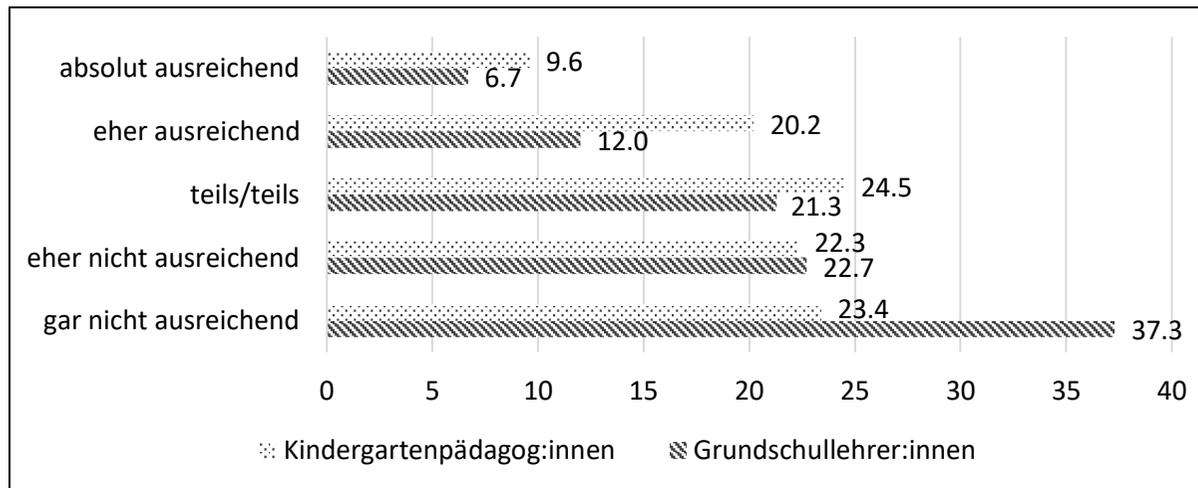
Tabelle 8
Nützlichkeit der zur Verfügung gestellten Unterlagen

		gar nicht hilfreich/eher nicht hilfreich	teils/teils	eher hilfreich/ sehr hilfreich
BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen	Kiga	2.0	19.6	78.4
	Schule	19.0	36.7	44.3
Modul für das letzte Kindergartenjahr	Kiga	1.0	11.8	87.3
	Schule	15.2	30.4	54.4
Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten zur Schule	Kiga	2.0	9.8	88.2
	Schule	15.2	25.3	59.5
Förderkatalog zum Schuleingang	Kiga	1.0	13.7	85.3
	Schule	8.9	29.1	62.0
Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	Kiga	3.9	7.8	88.2
	Schule	13.9	22.8	63.3
Schüler*inneneinschreibung NEU	Kiga	9.8	23.5	66.7
	Schule	21.5	21.5	57.0
Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase	Kiga	7.8	18.6	73.5
	Schule	7.6	21.5	70.9
Schulreifefeststellung NEU. Leitfaden für Schulleitungen zur Anwendung der bundeseinheitlichen Instrumente zur förderorientierten Diagnostik am Schuleingang	Kiga	12.7	32.4	54.9
	Schule	20.3	31.6	48.1

 Anmerkung: $n = 102$ Elementarpädagog:innen; $n = 79$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Aus- und Fortbildung

Neben den zur Verfügung gestellten Materialien spielt die Aus- und Fortbildung eine große Rolle. Daher wurden die pädagogischen Fachpersonen befragt, ob das Thema „Übergang Kindergarten-Schule“ im Rahmen der Ausbildung ausreichend behandelt wurde, um die Forderungen in der Praxis umsetzen zu können. *Abbildung 5* zeigt, dass die Pädagog:innen bei Aus- und Fortbildung zum Thema des Übergangs Verbesserungsbedarf verorten.



Anmerkung: $n = 94$ Elementarpädagog:innen; $n = 75$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Abbildung 5. Antwortverteilung zur Frage „Wurde das Thema „Übergang Kindergarten – Schule“ im Rahmen der Ausbildung ausreichend behandelt, um die Forderungen in der Praxis umsetzen zu können?“

Des Weiteren wurde erhoben, in welcher Häufigkeit die pädagogischen Fachpersonen Fortbildungen zum Thema besuchen. Die einzelnen Fortbildungsangebote wurden sehr unterschiedlich angenommen (siehe *Tabelle 9*).

Tabelle 9

Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsangeboten

		<i>n</i>	nie	einmal/ selten	(sehr) häufig
Grundlagen und Information zum Thema „Übergang: Kindergarten-Schule“	Kiga	83	4.8	55.4	39.8
	Schule	63	11.1	42.9	46.0
Bewältigung des Übergangs erleichtern	Kiga	77	23.4	54.5	22.1
	Schule	53	20.8	50.9	28.3
Anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten (z. B. Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“)	Kiga	85	17.6	37.6	44.7
	Schule	48	77.1	18.8	4.2
Anschlussfähige Entwicklungs- und Bildungsdokumentation (z. B. Portfolio - Übergangsportfolio)	Kiga	83	9.6	41.0	49.4
	Schule	50	30	48	22
Schüler:inneneinschreibung und Schulfähigkeit (z. B. Förderkatalog zum Schuleingang)	Kiga	78	50	34.6	15.4
	Schule	65	10.8	41.5	47.7
Übergangsprozesse mit Eltern gemeinsam gestalten	Kiga	77	40.3	40.3	19.5
	Schule	47	53.2	31.9	14.9

Anmerkung: Angaben in Prozent.

Die pädagogischen Fachpersonen wurden gefragt, ob sie diese Fortbildungen gemeinsam mit dem pädagogischen Personal der jeweils anderen Einrichtung – Elementarpädagog:innen respektive Primarstufenpädagog:innen – besucht haben. Von den 94 Elementarpädagog:innen meinen 58.7 %, dass sie gemeinsam mit den Lehrpersonen etwaige Fortbildungen zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Schule“ besucht hätten

und 41.3 % verneinen das. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Primarstufenpädagog:innen ($n = 75$), von denen 56.4 % bzw. 43.6 % die Frage nach gemeinsam besuchten Fortbildungen mit Elementarpädagog:innen mit „ja“ respektive „nein“ beantworten.

Auf die Frage, ob diese Fortbildungen gemeinsam mit Lehrpersonen der umliegenden Schulen stattfanden, antworteten 29.8 % der 94 befragten Elementarpädagog:innen mit „ja“, 31.9 % mit „nein“ und 38.3 % enthielten sich einer Antwort. Demgegenüber berichten 53.3 % der insgesamt 75 befragten Primarstufenpädagog:innen von gemeinsamen Fortbildungen mit Elementarpädagog:innen der umliegenden Kindergärten. Etwa ein Fünftel (21.3 %) der Lehrkräfte besuchten keine gemeinsamen Fortbildungen und weitere 25.3 % wählten die Antwortoption „kann ich nicht beantworten“.

Die Frage nach der Nützlichkeit dieser Fortbildungen zum Thema Kooperation „Kindergarten-Schule“ konnte mit „ja“, „nein“ oder „keine Antwort“ beantwortet werden und wurde von den 94 Elementarpädagog:innen und 75 Primarstufenpädagog:innen ähnlich beurteilt. Während die erste Gruppe zu 41.5 % bejahte beziehungsweise zu 10.6 % verneinte, war es bei der zweiten Gruppe 48 % und 13.3 %. Etwa die Hälfte der Elementarpädagog:innen (47.9 %) und etwas weniger Primarstufenpädagog:innen (38.7 %) konnten bzw. wollten die Frage nicht beantworten.

Die Frage, ob es bestimmte Unterstützungsangebote zur Umsetzung der Übergangsaktivitäten in ihrer Einrichtung gibt, konnten die Elementarpädagog:innen ($n = 93$) und Primarstufenpädagog:innen ($n = 75$) ebenso mit „ja“ oder „nein“ beantworten. Die Evaluation wurde zu folgenden Unterstützungsangeboten erhoben: Orientierungspunkte bzw. Qualitätskriterien für die Umsetzung gab es bei 49.5 % der Elementarpädagog:innen und bei 53.3 % der Primarstufenpädagog:innen. Jeweils 33 % der beiden Gruppen berichteten, dass es fachliche Beratung für den Standort (z. B. eintägige Fortbildungen) gebe. Externe Projektbegleitung bzw. Coaching (z. B. durch die PPH Burgenland) findet sich nach Angaben der Befragten in 33.3 % der elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und 25.3 % der Volksschulen. Zu einer Weitergabe relevanter Informationen seitens der Behörde (Ministerium, Fachabteilung, Bildungsdirektion) komme es in 58.1 % der elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und in 61.3 % der Volksschulen. 49.5 % der Elementarpädagog:innen und 37.3 % der Primarstufenpädagog:innen berichteten von Qualitätsbeschreibungen, die eine Basis für die Planung sein können. Auf die Frage, ob es verbindliche Vereinbarungen über notwendige Maßnahmen (z. B. das Führen eines Kooperationskalenders) gebe, antworteten 23.7 % der Elementarpädagog:innen und 36.0 % der Primarstufenpädagog:innen mit „ja“. Schließlich gaben die Befragungspersonen an, dass in 46.2 % der

Kindergärten und in 49.3 % der Volksschulen eine gesetzliche Basis, die für die elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und die Schule gilt, vorhanden sei.

Zusätzlich zu den bereits bestehenden Unterstützungsangeboten wurden die pädagogischen Fachpersonen befragt, welche dieser Angebote es für eine bessere Umsetzung von Übergangsaktivitäten zukünftig geben sollte (siehe *Tabelle 10*).

Tabelle 10

Gewünschte Unterstützungsangebote zur Umsetzung von Übergangsaktivitäten

		ja	nein
Orientierungspunkte bzw. Qualitätskriterien für die Umsetzung	Kiga	97.8	2.2
	Schule	90.7	9.3
Fachliche Beratung für den Standort (z. B. eintägige Fortbildungen)	Kiga	89.2	10.8
	Schule	77.3	22.7
Externe Projektbegleitung bzw. Coaching (z. B. durch die PPH Burgenland)	Kiga	79.6	20.4
	Schule	41.3	58.7
Weitergabe relevanter Informationen seitens der Behörde (Ministerium, Fachabteilung, Bildungsdirektion)	Kiga	94.6	5.4
	Schule	78.7	21.3
Qualitätsbeschreibungen, die eine Basis für die Planung sein können	Kiga	95.7	4.3
	Schule	82.7	17.3
Verbindliche Vereinbarungen über notwendige Maßnahmen (z. B. das Führen eines Kooperationskalenders)	Kiga	83.9	16.1
	Schule	54.7	45.3
Gesetzliche Basis, die für den Kindergarten und die Schule gilt	Kiga	94.6	5.4
	Schule	88.0	12.0

Anmerkung: $n = 93$ Elementarpädagog:innen; $n = 75$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Gesetzte Übergangsaktivitäten

Neben der Qualität und der Art spielt ebenso die Frequenz der Übergangsaktivitäten eine entscheidende Rolle. *Tabelle 11* zeigt, wie häufig die angeführten Kooperationsmaßnahmen in einem Schuljahr umgesetzt wurden. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Befragten an jene Schuljahre denken sollten, bevor die Covid-Maßnahmen zahlreiche Einschränkungen hervorgebracht haben.

Tabelle 11

Häufigkeit der gesetzten Übergangsaktivitäten

		nie	einmal	mehrmals
Besuchstage der Kindergartenkinder in der Schule	Kiga	0	10.2	89.8
	Schule	0	2.9	97.1
Besuchstage der Schulkinder im Kindergarten	Kiga	19.3	23.9	56.8
	Schule	15.7	27.1	57.1
Gemeinsame Feste und Veranstaltungen (z. B. Spielnachmittage, Schulschlussfest)	Kiga	28.4	35.2	36.4
	Schule	7.1	30.0	62.9
Gemeinsame Projekte (z. B. Leseprojekt)	Kiga	22.7	39.8	37.5
	Schule	11.4	22.9	65.7
Konferenzen oder Besprechungen zum Austausch allgemeiner Informationen	Kiga	21.6	36.4	42.0
	Schule	12.9	22.9	64.3
Konferenzen oder Besprechungen zur Konzepterstellung (z. B. Jahresplanung "Kooperationskalender")	Kiga	47.7	33.0	19.3
	Schule	30.0	22.9	47.1
Absprachen zu gemeinsamen bzw. anschlussfähigen Bildungsprogrammen (z. B. Frühe sprachliche Förderung)	Kiga	51.1	38.6	10.2
	Schule	45.7	18.6	35.7
Absprachen zu methodisch-didaktischen Herangehensweisen	Kiga	60.2	25.0	14.8
	Schule	41.4	14.3	44.3
Kindergartenpädagog*innen hospitieren in der Schule	Kiga	95.5	3.4	1.1

	Schule	68.6	10.0	21.4
Grundschullehrer:innen hospitieren im Kindergarten	Kiga	86.4	10.2	3.4
	Schule	65.7	15.7	18.6
Austausch von Lernmaterialien, die im Kindergarten und in der Grundstufe I eingesetzt werden können	Kiga	71.6	12.5	15.9
	Schule	52.9	17.1	30.0
Absprachen zu verwendeten Entwicklungsdokumentationsinstrumenten	Kiga	59.1	28.4	12.5
	Schule	21.4	41.4	37.1
Besprechungen zu den vorliegenden Entwicklungsdokumentationen der Kinder (mit Einverständnis der Eltern)	Kiga	33.0	46.6	20.5
	Schule	17.1	37.1	45.7
Gemeinsame Absprachen über Bildungsmaßnahmen und Förderplanung für einzelne Kinder (mit Einverständnis der Eltern)	Kiga	44.3	38.6	17.0
	Schule	31.4	24.3	44.3
Gemeinsame Evaluation der durchgeführten Übergangsaktivitäten	Kiga	58.0	31.8	10.2
	Schule	38.6	21.4	40.0
Informationsveranstaltung zum Thema „Übergangsphase vom Kindergarten zur Schule“	Kiga	30.7	55.7	13.6
	Schule	14.3	48.6	37.1
Informationsveranstaltung zum Thema „Schulfähigkeit und Einschulung“	Kiga	42.0	52.3	5.7
	Schule	22.9	54.3	22.9
Beratungsgespräche zum Thema „Schulfähigkeit - Schuleintritt“	Kiga	42.0	45.5	12.5
	Schule	24.3	45.7	30.0
Einbindung der Eltern / Erziehungsberechtigten in die Übergangsaktivitäten (z. B. gemeinsame Übergangsaktivitäten)	Kiga	54.5	36.4	9.1
	Schule	38.6	32.9	28.6

Anmerkung: $n = 88$ Elementarpädagog:innen; $n = 70$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Häufigkeit der gesetzten Übergangsaktivitäten bei Elementarpädagog:innen der Interventionsgruppe von jenen der Kontrollgruppe unterscheidet, wurden die Mittelwerte zu den punktuellen bzw. anschlussfähigen Maßnahmen der beiden Gruppen gegenübergestellt. Zu den punktuellen Übergangsaktivitäten zählen Besuchstage der Kindergartenkinder in der Schule oder umgekehrt sowie

gemeinsame Feste, Veranstaltungen oder Projekte wie etwa Schulabschlussfeste oder Leseprojekte. Als anschlussfähige Übergangsaktivitäten hingegen zählen Absprachen zu gemeinsamen Bildungsprogrammen (z. B. zur frühen sprachlichen Förderung) oder zu methodisch-didaktischen Herangehensweisen, die Hospitation von Elementarpädagog:innen in der Schule und umgekehrt, der Austausch von Lernmaterialien, die in beiden Einrichtungen eingesetzt werden können, Vereinbarungen über Instrumente zur Entwicklungsdokumentation der Kinder und die Besprechung ebendieser Dokumentation sowie gemeinsame Übereinkünfte zu Bildungsmaßnahmen und Förderplanung für einzelne Kinder. Die Ergebnisse zeigen bezüglich der Häufigkeit der gesetzten Übergangsaktivitäten keine signifikanten Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachpersonen in Abhängigkeit von ihrer Gruppenzugehörigkeit (siehe *Tabelle 12*).

Tabelle 12

Mittelwerte und t-Tests zu punktuellen und anschlussfähigen Übergangsaktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe

	IGK	KGK		
	M (SD)	M (SD)	t	d
Punktuelle Übergangsaktivitäten	2.69 (.73)	2.96 (.84)	-1.50	-.35
Anschlussfähige Übergangsaktivitäten	1.58 (.68)	1.64 (.37)	-.46	-.10

Anmerkung: Unterschiede der zentralen Tendenz; Skala von 1 = *nie* bis 5 = *mehr als 5-mal*; n = 41 Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); n = 33 Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); * $p < .05$, ** $p < .01$.

Mit den Übergangsaktivitäten verbundene Zielsetzungen

Die Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen setzen Übergangsaktivitäten aus verschiedenen Gründen. *Tabelle 13* gibt

Aufschluss darüber, welche Zielsetzungen mit den Übergangsaktivitäten verknüpft werden.

Tabelle 13

Ziele der gesetzten Übergangsaktivitäten

Ich setze Übergangsaktivitäten, damit...		trifft gar		
		nicht/eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu/zue
...die Kinder frühzeitig ihre zukünftige Schule kennenlernen.	Kiga	1.2	7.0	91.9
	Schule	2.9	2.9	94.2
...die Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Schule leichter bewältigen können.	Kiga	1.2	3.5	95.3
	Schule	2.9	4.3	92.8
...Lehrer*innen den Entwicklungsstand der Kinder frühzeitig erkennen, um die individuellen Lernwege besser begleiten zu können.	Kiga	5.8	22.1	72.1
	Schule	1.4	7.2	91.3
...Eltern besser über den Schulanfang informiert sind.	Kiga	9.3	22.1	68.6
	Schule	13.0	10.1	76.8
...Lehrer*innen bzw. Kindergartenpädagog:innen Einsicht in meine methodisch-didaktische Herangehensweise bekommen.	Kiga	14.0	27.9	58.1
	Schule	21.7	33.3	44.9
...die Bildungsarbeit des Kindergartens und der Schule besser aufeinander abgestimmt werden kann.	Kiga	11.6	16.3	72.1
	Schule	8.7	18.8	72.5
...anschlussfähige Bildungsprogramme/Förderprogramme organisiert werden können.	Kiga	15.1	17.4	67.4
	Schule	17.4	17.4	65.2
...die Dokumentation der bisherigen Entwicklungs- und Lernverläufe weitergegeben werden kann.	Kiga	14.0	19.8	66.3
	Schule	18.8	17.4	63.8
...die Schüler:inneneinschreibung neu organisiert werden kann.	Kiga	23.3	23.3	53.5
	Schule	15.9	30.4	53.6

Anmerkungen: n = 86 Elementarpädagog:innen; n = 69 Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Motive für gesetzte Übergangsaktivitäten bei den Elementarpädagog:innen je nach Zugehörigkeit zur Interventions- oder Kontrollgruppe unterscheiden, wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen gegenübergestellt (siehe *Tabelle 14*). Die Ergebnisse zeigen bezüglich der Motive der gesetzten Übergangsaktivitäten nur bei einem Item signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachpersonen der Interventions- und der Kontrollgruppe.

Tabelle 14

Mittelwerte und t-Tests zu Zielen der gesetzten Übergangsaktivitäten nach Interventions- und Kontrollgruppe

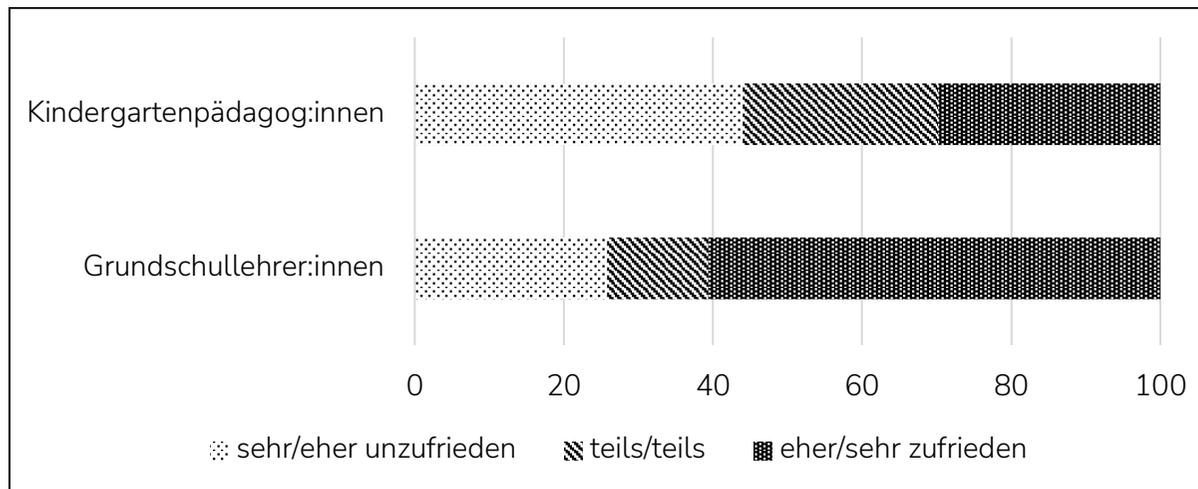
Ich setzte Übergangsaktivitäten, damit..	IGK	KGK	t	d
	M (SD)	M (SD)		
...die Kinder frühzeitig ihre zukünftige Schule kennenlernen.	4.76 (.54)	4.58 (.87)	1.04	.25
...die Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Schule leichter bewältigen können.	4.90 (.30)	4.74 (.73)	1.15	.30
...Lehrer:innen den Entwicklungsstand der Kinder frühzeitig erkennen, um die individuellen Lernwege besser begleiten zu können.	4.24 (.97)	3.97 (1.08)	1.14	.27
...Eltern besser über den Schulanfang informiert sind.	4.17 (1.05)	3.77 (1.20)	1.49	.36
...Lehrer:innen Einsicht in meine methodisch-didaktische Herangehensweise bekommen.	3.78 (1.13)	3.42 (.96)	1.43	.34
...die Bildungsarbeit des Kindergartens und der Schule besser aufeinander abgestimmt werden kann.	4.02 (1.15)	3.94 (1.12)	.33	.08

...anschlussfähige Bildungsprogramme/Förderprogramme organisiert werden können.	4.15 (1.15)	3.68 (1.17)	1.70 ⁺	.41
...die Dokumentation der bisherigen Entwicklungs- und Lernverläufe weitergegeben werden kann.	4.24 (1.16)	3.65 (1.08)	2.24 [*]	.53
...die Schüler:inneneinschreibung neu organisiert werden kann.	3.80 (1.40)	3.29 (1.22)	1.63	.39

Anmerkung: Unterschiede der zentralen Tendenz; Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft zu*; $n = 41$ Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); $n = 31$ Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); ⁺ $p < .10$, ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$.

Zufriedenheit mit den Übergangsaktivitäten

Wurden die pädagogischen Fachpersonen nach ihrer Zufriedenheit mit den derzeit gesetzten Übergangsaktivitäten befragt, so ergibt sich sowohl für die Elementarpädagog:innen ($n = 84$) als auch für die Primarstufenpädagog:innen ($n = 66$) eine gemischte Stimmungslage, wobei sich die zweite Gruppe deutlich zufriedener zeigte als die erste (Abbildung 6).



Anmerkungen: $n = 84$ Elementarpädagog:innen, $n = 66$ Primarstufenpädagog:innen, Angaben in Prozent

Abbildung 6. Zufriedenheit mit den aktuellen Übergangsaktivitäten.

Entwicklungs- und Lerndokumentation

Die Gründe, weshalb Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen eine Entwicklungs- bzw. Lerndokumentation führen, reichen von den Elterngesprächen über die Beurteilung des Kindes bis hin zur Planung des pädagogischen Geschehens. *Tabelle 15* legt dar, welche Gründe davon für die Pädagog:innen die ausschlaggebendsten sind.

Tabelle 15

Gründe für das Führen einer Entwicklungs- und Lerndokumentation im Kindergarten und in der Schule

		<i>n</i>	stimme gar nicht/eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher/voll zu
Ich mache es für die Entwicklungsgespräche bzw. Elternsprechtage.	Kiga	82	3.7	13.4	82.9
	Schule	63	23.8	41.3	34.9
Ich mache es, weil diese Dokumentation für die Schuleinschreibung wichtig ist bzw. weil ich die Unterlagen für die Beurteilung benötige.	Kiga	79	19.0	34.2	46.8
	Schule	64	14.1	29.7	56.3
Ich mache es, weil ich diese Dokumentation für meine pädagogische Planung bzw. meine Unterrichtsplanung benötige.	Kiga	83	3.6	12.0	84.3
	Schule	64	7.8	31.3	60.9

Anmerkung: Angaben in Prozent

Anschließend führten die Elementarpädagog:innen ($n = 83$) an, welche Instrumente sie zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstands der Kinder verwenden. Mit 98.8 % verwendet der überwiegende Teil der Befragungspersonen Portfolios. Ähnlich häufig werden BESK KOMPAKT (96.4 %) bzw. BESK DaZ KOMPAKT (92.8 %) sowie Bildungs- und Lerngeschichten (88.0 %) eingesetzt. Nach Angaben der Befragungspersonen werden diagnostische Gespräche (Austausch mit SoKi) in 65.1 % der Fälle durchgeführt.

Etwa zwei Drittel der Elementarpädagog:innen (63.9 %) berichteten davon, den Ravensburger Entwicklungsbogen zu benutzen; beim Salzburger Beobachtungskonzept (SBK) waren es hingegen nur 2.4 %. Andere Beobachtungsbögen werden von 41.0 % der Fachpersonen verwendet. Die einzigen Nennungen in der Kategorie „Sonstiges“ waren „KOMPIK“ und „Gabip Beobachtungsprogramm“.

Zu den verwendeten Instrumenten zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kinder liegen Daten von $n = 68$ Primarstufenpädagog:innen vor. Am häufigsten werden Kompetenzraster (70.6 %), Kompetenztests (63.2 %) und Beobachtungsbögen (61.8 %) eingesetzt. Einen Lernzielkatalog verwendet etwa jede:r zweite Primarstufenpädagog:innen (47.1 %), während diagnostische Gespräche etwa ein Drittel (33.8 %) der Befragten führen. Am seltensten benutzen die Lehrpersonen Portfolios (17.6 %) und Instrumente zur Lernverlaufsdagnostik (5.9 %). Als einzige sonstige Nennung wurde „Pensenbuch“ angegeben.

Informationsweitergabe

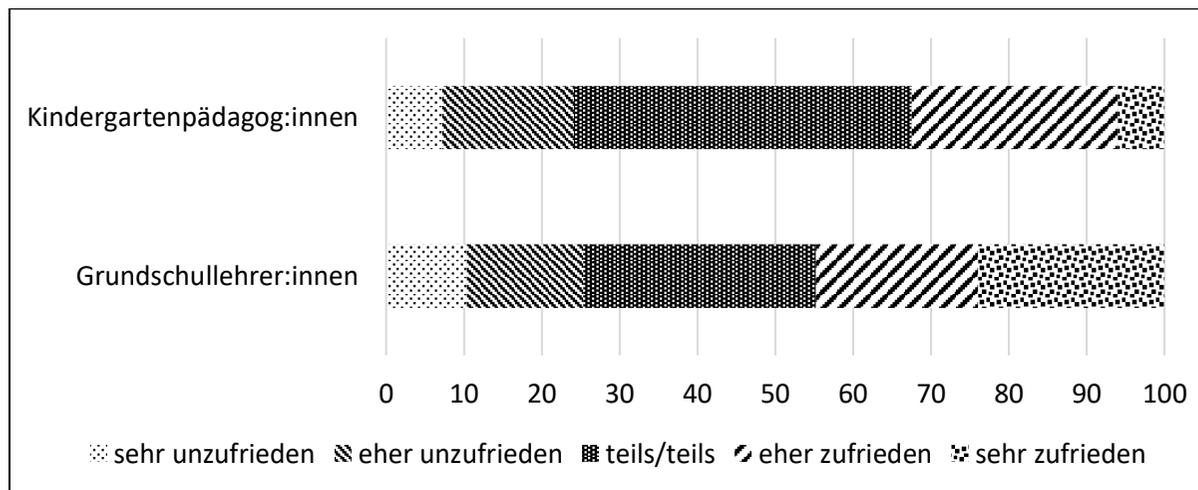
Zur Frage, welche Dokumentationen weitergegeben werden, liegen Daten von $n = 83$ Elementarpädagog:innen vor. Am häufigsten geben Elementarpädagog:innen Portfolios bzw. Übergangsportfolios (98.8 %), das „Übergabeblatt – Information bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache“ (83.1 %) sowie Bildungs- und Lerngeschichten (49.4 %) weiter. Jeweils 22.9 % der elementarpädagogischen Fachkräfte geben BESK KOMPAKT bzw. BESK DaZ KOMPAKT weiter, während den Ravensburger Entwicklungsbogen sowie andere Beobachtungsbögen lediglich 1.2 % der Befragten weiterreichen. Protokolle des Entwicklungsgesprächs werden in 7.2 % der Fälle an die Volksschulen übermittelt. Als sonstige Dokumentationen wurden nach Bedarf Übergabegespräche mit zukünftigen Lehrpersonen des Kindes sowie „Portfoliomappen am Ende der Kindergartenzeit“ angeführt.

Demgegenüber gaben die befragten Primarstufenpädagog:innen ($n = 68$) am häufigsten an, Portfolios bzw. Übergangsportfolios (88.2 %), das „Übergabeblatt – Information bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache“ (60.3 %), BESK DaZ KOMPAKT (17.6 %) bzw. BESK KOMPAKT (13.2 %) vom Kindergarten zu erhalten. Etwas seltener werden den Primarstufenpädagog:innen Protokolle des Entwicklungsgesprächs (11.8 %), des Salzburger Beobachtungskonzepts (SBK, 4.4 %) oder andere Beobachtungsbögen (2.9 %) übermittelt. Lediglich 1.5 % der Befragungspersonen berichteten davon, Bildungs- und Lerngeschichten zu erhalten. Weitere 7.4 % der

Primarstufenpädagog:innen gaben an, gar keine Dokumentationen vom Kindergarten zu bekommen. Sonstige genannte Dokumentationen sind „mündliche Mitteilungen“ und „persönliche Gespräche nach Bedarf“.

Mit 35,8 % gab nur etwa ein Drittel der befragten Primarstufenpädagog:innen ($n = 67$) an, die Lern- und Entwicklungsdokumentation der elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungsinstitution für die Schüler:inneneinschreibung zu verwenden.

Auf die Frage, wie zufrieden die pädagogischen Fachpersonen mit der derzeitigen Form der Informationsweitergabe sind, zeigt sich bei Primarstufenpädagog:innen ein positiveres Bild: Sie sind zufriedener mit den derzeitigen Modalitäten des Datentransfers als ihre Kolleg:innen im elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (siehe *Abbildung 7*).

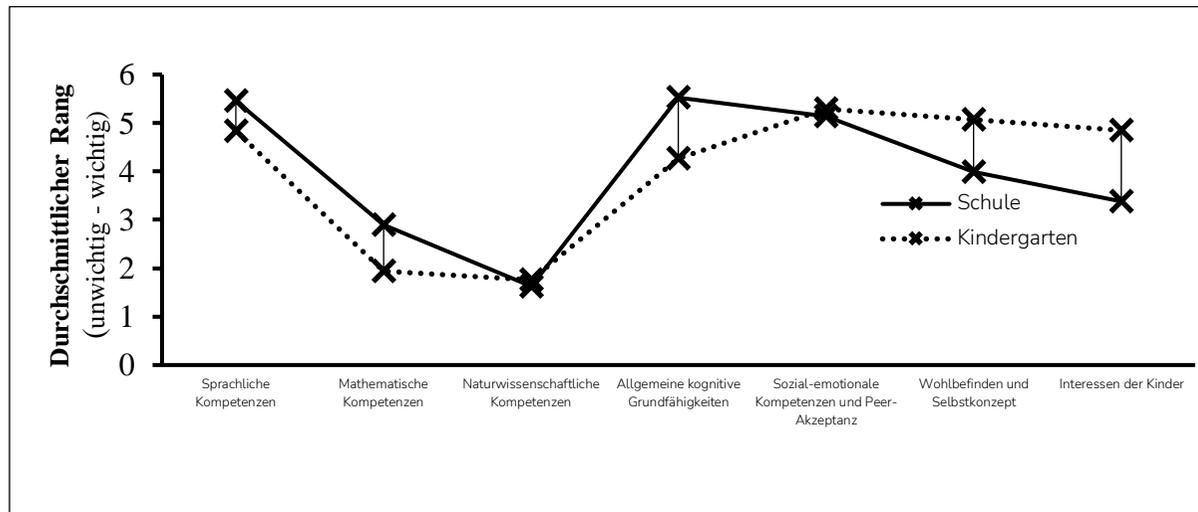


Anmerkung: $n = 83$ Elementarpädagog:innen; $n = 67$ Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Abbildung 7. Zufriedenheit mit der Informationsweitergabe.

Wichtigkeit der einzelnen Entwicklungs- und Bildungsbereiche

Anhand der Entwicklungs- und Bildungsdokumentation geben die pädagogischen Fachpersonen Einblick in die Entwicklung der Kinder. *Abbildung 8* und *Tabelle 16* geben Aufschluss darüber, über welche Entwicklungs- und Bildungsbereiche die Elementarpädagog:innen ($n = 83$) gerne informieren bzw. die Primarstufenpädagog:innen ($n = 67$) gerne informiert werden. Die pädagogischen Fachpersonen wurden dabei gebeten, für die genannten Bildungsbereiche eine Reihung von 1 = *am wichtigsten* bis 7 = *am unwichtigsten* vorzunehmen. Während für die Elementarpädagog:innen die Datenweitergabe von sozial-emotionalen Kompetenzen und den Interessen der Kinder im Vordergrund stehen, erhalten Primarstufenpädagog:innen am liebsten Informationen zu kognitiven Grundfähigkeiten und sprachlichen Kompetenzen. Dokumentationen zu mathematischen oder naturwissenschaftlichen Kompetenzen spielen für beide Gruppen eine untergeordnete Rolle.



Anmerkung: $n = 83$ Elementarpädagog:innen; $n = 67$ Primarstufenpädagog:innen;

Abbildung 8. Relevanz der Informationsweitergabe zu verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen.

Tabelle 16

Reihung zur Relevanz der Informationsweitergabe zu verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen

	Kindergarten	Schule
Rang 1	Sozial-emotionale Kompetenzen und Peer-Sozial-Akzeptanz	Allgemein kognitive Grundfähigkeiten
Rang 2	Wohlbefinden und Selbstkonzept	Sprachliche Kompetenzen
Rang 3	Interessen der Kinder	Sozial-emotionale Kompetenzen und Peer-Akzeptanz
Rang 4	Sprachliche Kompetenzen	Wohlbefinden und Selbstkonzept
Rang 5	Allgemeine kognitive Grundfähigkeiten	Interessen der Kinder
Rang 6	Mathematische Kompetenzen	Mathematische Kompetenzen
Rang 7	Naturwissenschaftliche Kompetenzen	Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Anmerkungen: $n = 83$ Elementarpädagog:innen, $n = 67$ Primarstufenpädagog:innen

Sprachförderung

Darüber hinaus wurden die Elementarpädagog:innen ($n = 82$) und Primarstufenpädagog:innen ($n = 65$) befragt, wie oft sie die folgenden sprachbildenden Arbeiten in ihrer Einrichtung realisieren. Dabei war nicht von Bedeutung, ob die Aktivitäten zusammen mit der gesamten Gruppe oder nur mit einzelnen Kindern in der Gruppe durchgeführt wurden (siehe *Tabelle 17*).

Tabelle 17

Häufigkeit der gesetzten sprachpädagogischen Aktivitäten

		täglich	wöchentlich	monatlich	seltener als einmal im Monat	nie
Nacherzählen von Geschichten	Kiga	20.7	69.5	9.8	0	0
	Schule	6.2	72.3	20.0	0	1.5
Benennen von Bildern	Kiga	74.4	25.6	0	0	0
	Schule	20.0	58.5	20.0	0	1.5
Spielerische Sprachförderung	Kiga	82.9	15.9	1.2	0	0
	Schule	26.2	55.4	16.9	0	1.5
Gezielte Einzelförderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten	Kiga	12.2	76.8	11.0	0	0
	Schule	10.8	76.9	6.2	3.1	3.1
Spezifische Sprachförderprogramme	Kiga	2.4	63.4	23.2	2.4	8.5
	Schule	3.1	52.3	20.0	7.7	16.9
Vorbereitete Lernumgebung, damit Kinder selbstständig in einem bestimmten Sprachbereich „üben“ können (Kiga	34.1	46.3	15.9	3.7	0
	Schule	10.8	63.1	15.4	4.6	6.2
Vorlesen oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtung	Kiga	45.1	52.4	2.4	0	0
	Schule	9.2	70.8	18.5	0	1.5
Längere Gespräche im Alltag mit einzelnen Kindern	Kiga	45.1	53.7	1.2	0	0
	Schule	13.8	67.7	15.4	1.5	1.5

Längere Gespräche im Alltag mit vielen Kindern (Gesprächskreise etc.)	Kiga	37.8	58.5	3.7	0	0
	Schule	20.0	66.2	10.8	1.5	1.5
Nutzung und Umsetzung sprachintensiver didaktischer Materialien (z.B. Sprechhexe)	Kiga	12.2	64.6	18.3	3.7	1.2
	Schule	4.6	47.7	23.1	18.5	6.2
Gezieltes Ermöglichen von Kind-Kind-Interaktionen (Sprechanlässe für die Kinder organisieren)	Kiga	37.8	51.2	9.8	1.2	0
	Schule	23.1	66.2	7.7	0	3.1
Handlungsbegleitendes Sprechen (z.B. beim Spielen, bei Alltagsroutinen usw.)	Kiga	81.7	18.3	0	0	0
	Schule	29.2	60.0	6.2	3.1	1.5
Kurze Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen	Kiga	29.3	68.3	2.4	0	0
	Schule	3.1	63.1	30.8	1.5	1.5
Gemeinsam Sprachspiele wie Rate- oder Fingerspiele spielen	Kiga	13.4	79.3	7.3	0	0
	Schule	3.1	40.0	46.2	7.7	3.1
Singen, Musik hören oder musizieren	Kiga	42.7	57.3	0	0	0
	Schule	21.5	72.3	3.1	0	3.1
Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung durch Zungenbrecher, Silbenklatschen, Reime bilden, Anlauterkennen	Kiga	4.9	56.1	36.6	2.4	0
	Schule	15.4	61.5	20.0	1.5	1.5
Symbol- und Schriftpräsenz im Gruppenraum: Beschriftung diverser Alltagsgegenstände wie z.B. Farben der Stifte, Beschriftungen etc.	Kiga	50.0	36.6	6.1	3.7	3.7
	Schule	27.7	44.6	15.4	4.6	7.7
Über Erlebnisse, Konflikte oder Probleme sprechen, z.B. bei Streit	Kiga	69.5	29.3	1.2	0	0
	Schule	30.8	58.5	9.2	0	1.5
Mit digitalen Medien die Sprachförderung unterstützen	Kiga	8.5	41.5	30.5	11.0	8.5
	Schule	10.8	38.5	15.4	4.6	4.6
Gemeinsam Impulse der vorbereiteten Lernumgebung aufgreifen	Kiga	20.7	64.6	14.6	0	0
	Schule	16.9	60.0	18.5	1.5	3.1
Im pädagogischen Alltag auf Buchstaben, Piktogramme etc. hinweisen	Kiga	28.0	52.4	18.3	0	1.2
	Schule	6.2	15.4	50.8	20.0	7.7

Anmerkung: n = 82 Elementarpädagog:innen; n = 65 Primarstufenpädagog:innen; Angaben in Prozent.

Außerdem wurde beleuchtet, wie sich die Elementarpädagog:innen je nach Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe (IGK, $n = 40$) beziehungsweise zur Kontrollgruppe (KGK, $n = 29$) in ihren Werten zur sprachpädagogischen Arbeit im Kindergarten unterscheiden. *Tabelle 18* zeigt, wie häufig beide Gruppen ebensolche Aktivitäten gemeinsam mit einzelnen oder allen betreuten Kindern durchgeführt haben.

Tabelle 18

Häufigkeit der sprachpädagogischen Aktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe

		täglich	wöchentlich	monatlich	seltener als einmal im Monat	nie
Nacherzählen von Geschichten	IGK	25.0	65.0	10.0	0	0
	KGK	20.7	72.4	6.9	0	0
Benennen von Bildern	IGK	80.0	20.0	0	0	0
	KGK	65.5	34.5	0	0	0
Spielerische Sprachförderung	IGK	82.5	15.0	2.5	0	0
	KGK	82.8	17.2	0	0	0
Gezielte Einzelförderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten	IGK	12.5	75.0	12.5	0	0
	KGK	13.8	82.8	3.4	0	0
Spezifische Sprachförderprogramme	IGK	0	55.0	32.5	2.5	0
	KGK	3.4	75.9	17.2	0	3.4
Vorbereitete Lernumgebung, damit Kinder selbstständig in einem bestimmten Sprachbereich „üben“ können.	IGK	40.0	35.0	17.5	7.5	0
	KGK	24.1	65.5	10.3	0	0
Vorlesen oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtung	IGK	47.5	50.0	2.5	0	0
	KGK	41.4	55.2	3.4	0	0
Längere Gespräche im Alltag mit einzelnen Kindern	IGK	47.5	52.5	0	0	0
	KGK	37.9	58.6	3.4	0	0
Längere Gespräche im Alltag mit vielen Kindern (Gesprächskreise etc.)	IGK	35.0	60.0	5.0	0	0
	KGK	51.7	48.3	0	0	0

Nutzung und Umsetzung sprachintensiver didaktischer Materialien (z.B. Sprechhexe)	IGK	12.5	57.5	22.5	5.0	2.5
	KGK	13.8	79.8	6.9	0	0
Gezieltes Ermöglichen von Kind-Kind-Interaktionen (Sprechanlässe für die Kinder organisieren)	IGK	47.5	45.0	5.0	2.5	0
	KGK	31.0	58.6	10.3	0	0
Handlungsbegleitendes Sprechen (z.B. beim Spielen, bei Alltagsroutinen usw.)	IGK	90.0	10.0	0	0	0
	KGK	75.9	24.1	0	0	0
Förderung metasprachlichen Verhaltens – Rollenspiel gemeinsam mit den Kindern	IGK	22.5	62.5	12.5	2.5	0
	KGK	31.0	51.7	17.2	0	0
Kurze Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen	IGK	30.0	67.5	2.5	0	0
	KGK	34.5	65.5	0	0	0
Gemeinsam Sprachspiele wie Rate- oder Fingerspiele spielen	IGK	10.0	82.5	7.5	0	0
	KGK	20.7	72.4	6.9	0	0
Singen, Musik hören oder musizieren	IGK	45.0	55.0	0	0	0
	KGK	37.9	62.1	0	0	0
Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung durch Zungenbrecher, Silbenklatschen, Reime bilden, Anlauterkennen	IGK	7.5	50.0	37.5	5.0	0
	KGK	3.4	72.4	24.1	0	0
Symbol- und Schriftpräsenz im Gruppenraum: Beschriftung diverser Alltagsgegenstände wie z.B. Farben der Stifte, Beschriftungen etc.	IGK	52.5	32.5	7.5	2.5	5.0
	KGK	48.3	41.4	6.9	3.4	0
Über Erlebnisse, Konflikte oder Probleme sprechen, z.B. bei Streit	IGK	75.0	22.5	2.5	0	0
	KGK	62.1	37.9	0	0	0
Mit digitalen Medien die Sprachförderung unterstützen	IGK	7.5	40.0	37.5	5.0	10.0
	KGK	13.8	31.0	27.6	20.7	6.9
Gemeinsam Impulse der vorbereiteten Lernumgebung aufgreifen	IGK	17.5	70.0	12.5	0	0
	KGK	13.8	65.5	20.7	0	0
Im pädagogischen Alltag auf Buchstaben, Piktogramme etc. hinweisen	IGK	22.5	62.5	15.0	0	0
	KGK	34.5	31.0	31.0	0	3.4

Anmerkung: $n = 40$ Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); $n = 29$ Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); Angaben in Prozent.

Zur Beantwortung der Frage, ob es bei der Häufigkeit der sprachpädagogischen Aktivitäten im Kindergarten je nach Zugehörigkeit zur Interventions- oder Kontrollgruppe Unterschiede gebe, wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen gegenübergestellt (siehe *Tabelle 19*). Die Ergebnisse zeigen nur bei den spezifischen Sprachförderprogrammen sowie der Nutzung und Umsetzung sprachintensiver didaktischer Materialien signifikante Unterschiede zwischen den Fachpersonen der zwei Gruppen. In beiden Fällen nutzen die Elementarpädagoginnen der Interventionsgruppe diese Mittel signifikant häufiger als ihre Kolleg:innen aus der Kontrollgruppe.

Tabelle 19

Mittelwerte und t-Tests zur Häufigkeit der sprachpädagogischen Aktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe

	IGK	KGK	t	d
	M (SD)	M (SD)		
Nacherzählen von Geschichten	.85 (.58)	.86 (.51)	-.09	-.02
Benennen von Bildern	.20 (.42)	.34 (.48)	-1.31	-.33
Spielerische Sprachförderung	.20 (.46)	.17 (.38)	.26	.06
Gezielte Einzelförderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten	1.00 (.51)	.90 (.41)	.91	.22
Spezifische Sprachförderprogramme	1.68 (.94)	1.24 (.69)	2.21*	.51
Vorbereitete Lernumgebung, damit Kinder selbstständig in einem bestimmten Sprachbereich „üben“ können.	.93 (.94)	.86 (.58)	0.34	.08
Vorlesen oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtung	.55 (.55)	.62 (.56)	-.52	-.13
Längere Gespräche im Alltag mit einzelnen Kindern	.53 (.51)	.66 (.55)	1.65	-.25
Längere Gespräche im Alltag mit vielen Kindern (Gesprächskreise etc.)	.70 (.56)	.48 (.51)	1.63	.40

Nutzung und Umsetzung sprachintensiver didaktischer Materialien (z.B. Sprechhexe)	1.27 (.85)	.93 (.46)	2.17*	.48
Gezieltes Ermöglichen von Kind-Kind-Interaktionen (Sprechanlässe für die Kinder organisieren)	.63 (.71)	.79 (.62)	-1.03	-.25
Handlungsbegleitendes Sprechen (z.B. beim Spielen, bei Alltagsroutinen usw.)	.10 (.30)	.24 (.44)	-1.50	-.39
Kurze Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen	.73 (.51)	.66 (.48)	.58	.14
Gemeinsam Sprachspiele wie Rate- oder Fingerspiele spielen	.98 (.42)	.86 (.52)	1.00	.24
Singen, Musik hören oder musizieren	.55 (.50)	.62 (.49)	-.58	-.14
Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung durch Zungenbrecher, Silbenklatschen, Reime bilden, Anlauterkennen	1.40 (.71)	1.21 (.49)	1.34	.31
Symbol- und Schriftpräsenz im Gruppenraum: Beschriftung diverser Alltagsgegenstände wie z.B. Farben der Stifte, Beschriftungen etc.	.75 (1.06)	.69 (.89)	.25	.06
Über Erlebnisse, Konflikte oder Probleme sprechen, z.B. bei Streit	.28 (.51)	.38 (.49)	-.85	-.21
Mit digitalen Medien die Sprachförderung unterstützen	1.70 (1.04)	1.76 (1.15)	-.22	-.05
Gemeinsam Impulse der vorbereiteten Lernumgebung aufgreifen	.95 (.55)	1.07 (.59)	-.86	-.21
Im pädagogischen Alltag auf Buchstaben, Piktogramme etc. hinweisen	.93 (.62)	1.07 (1.00)	-.69	-.18

Anmerkung: Unterschiede der zentralen Tendenz; Skala von 0 = *täglich* bis 4 = *nie*, $n = 40$; Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); $n = 29$ Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); * $p < .05$, ** $p < .01$.

Neben der Häufigkeit der umgesetzten sprachpädagogischen Aktivitäten wurden die Elementarpädagog:innen (siehe *Tabelle 20*) und Primarstufenpädagog:innen (siehe *Tabelle 21*) gebeten, ihre derzeitigen Kompetenzen im pädagogischen Alltag in Bezug auf Sprache auf einer Skala von 0 = *kaum* bis 10 = *überragend* zu bewerten.

Tabelle 20

Sprachförderkompetenzen der Elementarpädagog:innen

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Erkennen von sprachförderlichen Situationen im Kiga-Alltag	8.63	1.30
Aufgreifen und sprachförderliches Gestalten von Situationen im Kita-Alltag (z.B. Rollenspiele, Bau- und Konstruktionsbereich, Bewegungsspiele)	8.86	1.54
Theoretische Kenntnisse im Bereich Sprache (z.B. Sprachentwicklung, Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien, sprachliche Auffälligkeiten, Mehrsprachigkeit)	8.11	1.42
Einsatz unterschiedlicher Sprechansätze (z.B. Frageformate) bewusst entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder	8.62	1.45
Qualität der sprachförderlichen Interaktionen mit den Kindern insgesamt	8.84	1.65

Anmerkung: Skala von 0 = *kaum* bis 10 = *überragend*; *n* = 81 Elementarpädagog:innen.

Tabelle 21

Sprachförderkompetenzen der Primarstufenpädagog:innen

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Erkennen von sprachförderlichen Situationen im Unterricht	8.71	1.22
Aufgreifen und sprachförderliches Gestalten von Situationen im Unterricht (z.B. Sprechanlässe im Mathematikunterricht gestalten)	8.78	1.38
Theoretische Kenntnisse im Bereich Sprache (z.B. Sprachentwicklung, Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien, sprachliche Auffälligkeiten, Mehrsprachigkeit)	8.46	1.56
Einsatz unterschiedlicher Sprechanlässe (z.B. Frageformate) bewusst entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder	8.58	1.49
Qualität der sprachförderlichen Interaktionen mit den Kindern insgesamt	8.97	1.25

Anmerkung: Skala von 0 = *kaum* bis 10 = *überragend*; *n* = 65 Primarstufenpädagog:innen

Werden die Daten für die Elementarpädagog:innen differenziert in Interventionsgruppe (IGK, *n* = 39) und Kontrollgruppe (KGK, *n* = 29) betrachtet, so ergibt sich über alle fünf Items hinweg ein ähnliches Bild: Die Pädagog:innen der Interventionsgruppe schätzen ihre sprachpädagogischen Kompetenzen etwas höher ein als ihre Kolleg:innen aus der Kontrollgruppe. Zur Überprüfung der Frage, ob diese Unterschiede in den eingeschätzten Sprachförderkompetenzen zwischen Interventions- und Kontrollgruppe signifikant seien, wurden die diesbezüglichen Mittelwerte beider Gruppen gegenübergestellt.

Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich der Sprachförderkompetenzen keinen signifikanten Unterschied zwischen Elementarpädagog:innen der Interventionsgruppe und jenen der Kontrollgruppe (siehe *Tabelle 22*).

Tabelle 22

Mittelwerte und t-Tests zu den Sprachförderkompetenzen der Elementarpädagog:innen nach Interventions- und Kontrollgruppe

	IGK	KGK	t	d
	M (SD)	M (SD)		
Erkennen von sprachförderlichen Situationen im Kiga-Alltag	8.87 (1.06)	8.66 (1.37)	.74	.18
Aufgreifen und sprachförderliches Gestalten von Situationen im Kita-Alltag (z.B. Rollenspiele, Bau- und Konstruktionsbereich, Bewegungsspiele)	8.95 (1.36)	8.86 (1.60)	.24	.06
Theoretische Kenntnisse im Bereich Sprache (z.B. Sprachentwicklung, Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien, sprachliche Auffälligkeiten, Mehrsprachigkeit)	8.28 (1.19)	8.07 (1.44)	.67	.16
Einsatz unterschiedlicher Sprechansätze (z.B. Frageformate) bewusst entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder	8.74 (1.27)	8.48 (1.35)	.81	.20
Qualität der sprachförderlichen Interaktionen mit den Kindern insgesamt	8.95 (1.19)	8.48 (2.01)	1.19	.29

Anmerkung: Unterschiede der zentralen Tendenz; Skala von 0 = kaum bis 10 = überragend; n = 39 Interventionsgruppe Kindergarten (IGK); n = 29 Kontrollgruppe Kindergarten (KGK); * p < .05, ** p < .01.

Schuleingangskonzeption

Als letzter Teil des Fragebogens wurden den pädagogischen Fachkräften verschiedene Aussagen zur Schuleingangsphase vorgelegt, zu denen sie ihre Zustimmung oder Ablehnung äußerten. Die Schuleingangskonzeptionen unterscheiden sich teilweise deutlich zwischen Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen, wie *Tabelle 23* zeigt.

Tabelle 23

Haltungen zur Schuleingangsphase

		<i>n</i>	stimme gar nicht/eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu/zu
Bevor die Kinder in die Schule kommen, sollten sie schulreif sein.	Kiga	81	11.1	11.1	77.8
	Schule	65	1.5	6.2	92.3
Schulfähigkeit sollte durch Vorschulprogramme trainiert werden.	Kiga	81	25.9	37.0	37.0
	Schule	65	3.1	23.1	73.8
Die Schulreifeerhebung ist nach wie vor relevant.	Kiga	81	19.8	32.1	48.1
	Schule	65	6.2	15.4	78.5
Das wichtigste Ziel im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr ist die Schulvorbereitung.	Kiga	80	28.7	43.8	27.5
	Schule	65	3.1	33.8	63.1
Wenn die Kinder in die Schule kommen, sollen alle den gleichen Entwicklungsstand aufweisen.	Kiga	81	61.7	23.5	14.8
	Schule	65	60.0	21.5	18.5
Prinzipiell sollen alle Kinder eines Jahrgangs ohne "Schulreifeprüfung" eingeschult werden.	Kiga	81	39.5	24.7	35.8
	Schule	65	64.6	16.9	18.5
Die Dokumentationen des Kindergartens sind für die Schüler:inneneinschreibung wichtig.	Kiga	80	8.8	20.0	71.3
	Schule	65	15.4	29.2	55.4
Der Anfangsunterricht soll auf den individuellen Entwicklungsstand der Kinder ausgerichtet sein.	Kiga	80	1.3	2.5	96.3
	Schule	65	1.5	6.2	92.3

Eine im Kindergarten beginnende Entwicklungs- und Bildungsdokumentation ist auch für die Schule wichtig, um die Kinder gut auf ihrem individuellen Bildungsweg begleiten zu können.	Kiga	81	1.2	9.9	88.9
	Schule	65	10.8	26.2	63.1
Grundsätzlich bin ich dafür, dass alle 6-jährigen Kinder in der flexiblen Schuleingangsklasse aufgenommen werden.	Kiga	80	12.5	27.5	60.0
	Schule	65	18.5	32.3	49.2
Die Förderung in einer Vorschulklasse ist nach wie vor eine sinnvolle Form der Förderung.	Kiga	80	20.0	42.5	37.5
	Schule	65	1.5	20.0	78.5
Dass es zwei unterschiedliche Organisationsformen - flexible Schuleingangsklasse und Vorschulklasse - gibt, halte ich für sinnvoll.	Kiga	81	21.0	32.1	46.9
	Schule	65	21.5	23.1	55.4

Anmerkung: Angaben in Prozent

Ergebnisse der Gruppendiskussion

Ergebnisse der Gruppendiskussion – Standort I

Tabelle 24

Übergangsaktivitäten an Standort I

		Standort I
1) Die Entwicklung der Kooperation am Standort – Förderliche Aspekte im Rahmen dieser Entwicklung	<p>Elementarpädagog:innen und Lehrpersonen berichten von gut funktionierenden punktuellen Übergangsaktivitäten.</p> <p>Während die Elementarpädagog:innen den Wunsch fokussieren, intensivere Übergangsprojekte realisieren zu wollen, teilen die Primarstufenpädagog:innen diesen Wunsch keineswegs.</p>	<p>Gut funktionierende, letzthin intensiver werdende Kooperation</p> <p>Die pädagogischen Fachpersonen an Standort I berichten, dass die Kooperation „von Anfang an recht gut“ gewesen sei. Demnach gab es schon länger gemeinsame Aktivitäten und Berührungspunkte, etwa beim Laternenfest, Erntedankfest oder bei vereinzelt Besuchstagen in der Schule – die pädagogischen Fachpersonen berichten von punktuellen Übergangsaktivitäten, die umgesetzt werden.</p> <p>Monatlich stattfindende Übergangsaktivitäten in Form von Klassenbesuchen und Turnstunden</p> <p>Die pädagogischen Fachpersonen geben an, dass zumindest jeden Monat eine gemeinsame Übergangsaktivität zwischen dem Kindergarten und der Schule stattfindet. Ein Kooperationskalender im engeren Sinne wird nicht geführt. Die gemeinsamen Termine</p>

		<p>werden jedoch zu Beginn des Kindergarten- bzw. Schuljahres zwischen der Leitung des Kindergartens und der Schule telefonisch vereinbart und anschließend intern im Team besprochen. Diese Zusammenarbeit wird als „sehr unkompliziert“ und „gut“ beschrieben.</p> <p>Ein Teil der Übergangsaktivitäten findet in Form von Klassenbesuchen durch die Kinder des letzten Kindergartenjahres statt: „[...] pro Jahr kommt der Kindergarten jedes Mal in eine Klasse, also einmal in die erste, einmal in die zweite, dritte, vierte.“ An den Tagen, wo die Klasse besucht wird, „bereitet der Klassenlehrer etwas für den Kindergarten vor und die Kinder, Klassenkinder und die Kindergartenkinder, arbeiten gemeinsam an einem Thema.“ Die behandelten Themen werden ebenso zu Schulbeginn fixiert, wobei auf eine Themenvielfalt geachtet wird. Im Zuge dessen werden spezielle Programmpunkte und Workshops mit unterschiedlichen Institutionen, wie etwa einem Kindertheater, einem Gymnastik- und Tanzverein oder Vereinen, die sich beispielsweise mit den Themen Müll oder biologische Landwirtschaft befassen, abgehalten.</p>
--	--	---

		<p>Zukunftspläne mit Fokus auf Wertschätzung der Bildungsarbeit des Kindergartens</p> <p>Mit Blick in die Zukunft wird vonseiten der Elementarpädagog:innen gewünscht, dass auch Volksschulkinder den Kindergarten besuchen kommen und nicht immer umgekehrt. Dadurch könnte der Kindergarten als Einrichtung aufgewertet werden und die Kindergartenkinder könnten den Schulkindern zeigen, <i>„dass sie stolz darauf sein können, auf ihren Raum, auf ihre Spielmaterialien und ihre Arbeitsmaterialien.“</i> Wertschätzung vor dem, was geleistet wird, wird nicht nur auf Ebene der Kinder, sondern auch auf Erwachsenenenebene in Form einer „Begegnung auf Augenhöhe“ eingefordert. Die Elementarpädagog:innen äußern die Vermutung, dass die Lehrpersonen nicht umfänglich über die Bildungsarbeit im Kindergarten Bescheid wissen: <i>„Ich glaube nicht, dass [...] sie wissen, was wir leisten.“</i></p>
<p>2) Ziele und Schwerpunkte der Übergangskooperation: Chancen – Potentiale – Effekte</p>	<p>Die umgesetzten Übergangsaktivitäten zielen vorwiegend darauf ab, dass die Kinder ihre zukünftige Schulumwelt besser kennenlernen können. Elementarpädagog:innen würden</p>	<p>Kennenlernen des Schulsettings</p> <p>Als erkennbare Effekte von Übergangsaktivitäten auf die Kinder nennen die elementarpädagogischen Fachpersonen das Kennenlernen des Settings „Schule“ mit all seinen Facetten. Die Kinder sollen mit dem</p>

	<p>weitere Potentiale erkennen: Sie erkennen Vorteile für die pädagogische Arbeit, wenn ein Austausch über den Entwicklungsstand weitergegeben werden würde. Sie sehen positive Möglichkeiten, wenn Kinder im Rahmen der Schuleinschreibung über ihre Interessen berichten könnten. Des Weiteren erkennen die Elementarpädagog:innen die Transitionskompetenz der Kinder als einen zu stärkenden Kompetenzbereich an.</p> <p>Die Lehrperson vertritt dazu eine völlig konträre Ansicht: Haben die Elementarpädagog:innen das Interesse etwaige Informationen zum Entwicklungsstand weiterzugeben, wird vonseiten des Lehrpersonals despektierlich darüber gesprochen. Vor allem die Portfolioarbeit wird vonseiten der Schule abgelehnt. Die Lehrperson</p>	<p>Schulgebäude und den Lehrpersonen vertraut werden: „[...] das Kennenlernen von dem Schulgebäude und von den Lehrpersonen. Die Angst vor dem Neuen abzunehmen. Damit sie wirklich sehen, dass da auch ein Haus ist mit Räumen, mit WCs, mit WC-Waschanlagen. Weil gerade die jungen Kinder brauchen diese Bestätigung. Es ist dort auch diese Sicherheit gegeben, dass es lustig ist und spielerisch ist und dass Freunde drüben sind, die warten. [...] Ja, bisschen die Scheu vor dem Neuen nehmen.“ Elementarpädagog:innen würden die Durchsicht der Entwicklungsdokumentationen als äußerst wichtig erachten. Nach Angaben der Elementarpädagog:innen stellt sich bei der Übergabe der Portfolios ein weiterer Effekt ein: „[D]ie Lehrpersonen können dadurch den Entwicklungsstand und die Interessen der Kinder erfassen.“ Ob die Portfolios beim Schulpersonal jedoch Anklang finden, können die Elementarpädagog:innen nicht einschätzen, da sie selbst bei der Übergabe nicht dabei sind und mit den Lehrpersonen bisher noch nicht darüber gesprochen haben.</p>
--	---	--

	<p>will hingegen sehr selektive Informationen zum kindlichen Entwicklungsstand (Motorik und Sozialkompetenz), die sie nach Angabe selbst erhebt.</p>	<p>Ziel der Eingewöhnung und der Entwicklung von Transitionskompetenzen</p> <p>Aus Sicht des Kindergartens ist ein Ziel von Übergangsaktivitäten, dass Kinder das Schulgebäude, die Lehrpersonen und die anderen Schulkinder besser kennenlernen. Dadurch soll ihnen die Angst vor dem Neuen genommen werden. Zudem wird die Entwicklung von Transitionskompetenzen als wichtige Zielsetzung genannt: „[...] Ich denke mir, jede gut gelungene Transition ist auch für das spätere Leben, ganz wichtig [...]. Es sind ja mehrere Transitionen im Leben eines Menschen. Ich denke, wenn die erste einmal gut funktioniert und ich positiv daran zurückdenke, die nicht negativ behaftet ist, dann ist es für die weitere natürlich zum Vorteil.“</p> <p>Beobachtung und Dokumentation in der Übergangsphase</p> <p>Die Schulleiterin geht mit einer Klasse und den Kindergartenkindern gemeinsam turnen, weil sie der Meinung ist, „dass man im Turnen am meisten sieht. Vom Sozialgefüge, von der Motorik: ‚Kann ich verlieren, kann ich nicht verlieren, wie gehe ich mit den anderen um, wie kann ich mich orientieren usw.?’ Und ich glaube, dass das die Dinge sind, die man dann beim Lernen auch braucht. Deshalb mache ich das gerne.“ Die Turnstunden werden</p>
--	--	--

		<p>mit Verweis auf ihre eigene Expertise ausschließlich von der Schulleitung geplant: <i>„Die Turnstunden plane ich alleine, weil ich meistens ein, zwei verschiedene Stundenmöglichkeiten habe. Und ich bin schon so lange Lehrerin, ich schau die Kinder an und sehe: ‚Okay, das geht heute nicht oder das geht.‘ Ich bin da sehr spontan und flexibel bei diesen Dingen, weil ich halt wirklich auf die Kinder eingehen möchte und nicht so: ‚Und heute machen wir weiß ich nicht, den Hampelmann‘, aber eigentlich braucht es was anderes. Und ich glaub ein Gespür habe ich dafür.“</i></p> <p>Diskrepanz bei der Bedeutungszuschreibung der Lernportfolios</p> <p>Als eine Übergangsmaßnahme wird von Elementarpädagog:innen die Portfolioarbeit genannt. Hierfür werden, beginnend bereits mit Krippenkindern, Portfolios erstellt, in denen Lerngeschichten, besondere Kunstwerke und Erlebnisse der Kinder dokumentiert sind. Diese Portfolios können die Kinder gemeinsam mit den Elementarpädagog:innen besprechen, die diese dann um „Argumente von den Kindern“ ergänzen. An bestimmten Besuchstagen, an denen die Einschreibung stattfindet, haben die Kindergartenkinder die Möglichkeit, ihre</p>
--	--	--

		<p>Portfoliomappen in die Schule mitzunehmen. Da diese Unterlagen teilweise sehr umfangreich sind, ist es üblich, dass Kinder nur einige Seiten mitbringen, die für sie am wichtigsten sind. Die Antworten der Lehrperson bezüglich der zur Verfügung gestellten Materialien – wenn sie aufgrund der Freiwilligkeit der Eltern denn überhaupt weitergegeben werden – zeigen, dass damit wenig angefangen werden kann: <i>„Weil dieses Übergangsportfolio ist genauso ein Schwachsinn. Tut mir leid, wenn ich das sage, aber das sind Sachen, das machen die Kindergartentanten, aber doch nicht die Kinder. Kann mir keiner erklären, dass ein Vier-/Fünfjähriger perfekt ausschneidet? Komisch, dass es dann alle können.“</i> Diese Diskrepanz in der Bedeutungszuschreibung des Portfolios kann womöglich durch eine fehlende Einbindung des Kindergartens in die Schuleinschreibung erklärt werden, wodurch fehlende Kommunikation besteht: Bei der Schuleinschreibung, die laut Kindergarten „eine Sache zwischen Schule und Eltern“ ist, sind die Elementarpädagog:innen an Standort I lediglich für die Terminvermittlung respektive Weitergabe von Informationen an die Eltern zuständig.</p>
--	--	---

		<p>Unnötiger Mehraufwand an Dokumentation</p> <p>Deutlich kritischer als bei den Elementarpädagog:innen fällt die Sichtweise der Lehrperson aus, die keine nennenswerten Effekte von Übergangsaktivitäten auf die Kinder ausmachen können. Gleichzeitig wird als negativer Nebeneffekt der Mehraufwand an Dokumentation für das Schulpersonal angesprochen: <i>„Mehr Aufwand, für meiner Meinung nach, nichts [...] Natürlich spricht man miteinander, aber man muss das nicht alles so dokumentieren und evaluieren und bla bla.“</i> Darüber hinaus werden aus Sicht der Schule bei den Bezugspersonen keine Wirkungen erkannt: <i>„Denen ist es ziemlich wurscht.“</i></p> <p>Allgemein ablehnende Haltung gegenüber den Übergangsaktivitäten</p> <p>Die Sichtweise der Schule sieht bezüglich der Zielperspektive ernüchternd aus: <i>„Ich tu mir mit den Zielen immer sehr schwer.“</i> Chancen und Potenziale von Übergangsaktivitäten werden <i>„gar keine“</i> gesehen.</p>
<p>3) Herausforderung und Barrieren</p>	<p>Von allen pädagogischen Fachpersonen wird angemerkt, dass die mangelnden zeitlichen Ressourcen die pädagogische</p>	<p>Zeitliche Ressourcen als Herausforderungen</p> <p>Eine Barriere, die von allen pädagogischen Fachpersonen angesprochen wird, ist die eingeschränkt verfügbare Zeit.</p>

	<p>Praxis in der Übergangsphase eher verhindern. Diese Situation sollte sich nach Meinung der Lehrkraft auch nicht verändern, da alle Zeit in die eigene pädagogische Arbeit in der Institution fließen sollte.</p>	<p>Im diesem Kontext spricht die Lehrperson vom Druck, die jeweiligen Lehrpläne erfüllen zu müssen. Auf die Frage, was sie denn daran hindere, mehr Übergangsaktivitäten zu setzen, kam die Antwort: <i>„Die Zeit. Einfach die Zeit. Wir haben andere Lehraufträge zu erfüllen. Der Übergang ist ein minimales Puzzlesteinchen in dem ganzen Bildungssystem.“</i></p> <p>Erfüllung des Bildungsauftrags als Voraussetzung für eine gelungene Zusammenarbeit</p> <p>Nach Meinung der Lehrperson sollten jedoch keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen für den Übergang geschaffen werden, sondern diese Ressourcen sollten lieber in die beiden Institutionen, vor allem aber in den Kindergarten gesteckt werden, damit der Bildungsauftrag besser erfüllt werden kann: <i>„Nein, ich finde nicht, dass dem Übergang jetzt mehr zeitliche Ressourcen geschaffen gehören, sondern ich finde einfach, dass im Kindergarten mehr angesetzt gehört. Die haben einen gewissen Bildungsauftrag und diesen Bildungsauftrag, finde ich, sollten sie besser erfüllen. Eben, Schuhe anziehen, Jacke anziehen, aufs Klo alleine gehen. Das ist meiner Meinung nach der Bildungsauftrag des Kindergartens. [...] Die Schule hat einen anderen Bildungsauftrag.“</i></p>
--	---	--

		<p>Wird dieser Bildungsauftrag im Rahmen der Kindergartenzeit nicht erfüllt, könne die Schule oft nicht mehr erfolgreich intervenieren. Deshalb wird für eine strengere Umsetzung der Vorgaben, was denn Kindergartenkinder lernen sollen, plädiert: [...] <i>Der Kindergarten hat, meiner Meinung nach, viel zu wenig Vorgaben, was sie mit den Kindern machen müssen. Ich finde, dass die einfach machen dürfen, wie sie wollen. Was ich bis zu einem gewissen Grad gut finde. Aber ich finde halt schon, dass man den Kindern im Kindergarten beibringen sollte, wie man einen Stift hält. Weil wir kriegen das nicht mehr raus in der Schule, sie haben sich das fast alle falsch eingelernt. Liegt aber daran, dass die Kindergartentanten dann nicht darauf schauen müssen, sondern ‚Kinder tut, Kinder macht, wie ihr glaubt‘ und das ist halt dann schon schwieriger [...].“</i></p> <p>Als Erklärung für die Meinung spricht die Schulleitung das Faktum an, dass gewisse Dinge innerhalb einer gewissen Zeitspanne am besten erlernt werden können: <i>„Also ich bin mittlerweile der Meinung, dass für gewisse Dinge Zeitfenster da sind. Und der Kindergarten hat das Zeitfenster, diese Dinge zu lernen. So wie wir in der Volksschule das Zeitfenster haben, die</i></p>
--	--	--

	<p><i>Grundkompetenzen einfach zu erlernen oder den Kindern beizubringen. Das ist unser Zeitfenster.“</i></p> <p>Wunsch nach Unvoreingenommenheit der Schule</p> <p><i>Seitens der Schulleitung wird der Wunsch geäußert, die Kinder als unbeschriebenes Blatt zu sehen und sich eine eigene Meinung über sie zu bilden: „[...] Ich finde, dass das ganze Tamtam eine Augenauswischerei ist, weil im Endeffekt schauen wir, uns Lehrer, die Kinder sowieso an und ich möchte eigentlich bei Null beginnen und selbst mein Bild machen und selber mit den Kindern daran arbeiten. Ich kann da jetzt nur sagen, ich habe vorher, wie ich angefangen hab, hatte ich eine Klasse, eine eigene, und da wurde mir vom Kindergarten schon gesagt: ‚Du wirst sehen, das werden zwei Integrationskinder.‘ Bei mir da rein und rausgegangen. Gott sei Dank. Das waren keine Integrationskinder, da hatte irgendjemand ein persönliches, weiß ich nicht was, und wollte das Ganze auf die Schule weitertragen. Und das lasse ich nicht zu. Deshalb, ich bilde mir mein eigenes Bild.“</i></p> <p>In bestimmten Ausnahmefällen plädiert die Schulleitung jedoch für eine Informationsweitergabe, nämlich wenn es um Kinder geht, die „wirklich bedürftig“ sind, bei denen</p>
--	--

		<p>sprachliche Barrieren bestehen oder die medizinische bzw. psychologische Unterstützung benötigen.</p>
<p>4) Notwendige Unterstützungsmaßnahmen</p>	<p>„Es sollte alles so bleiben, wie es ist bzw. war.“</p> <p>Insofern wird kein weiterer Bedarf an Fortbildungen und Unterstützungsleistungen angemeldet. Ausschließlich Elementarpädagog:innen zeigen Interesse an mehr Wissen, wodurch man sich entwickeln könne.</p>	<p>Kein Bedarf an zusätzlicher Unterstützung durch Behörden oder Aus- und Weiterbildungsstätten</p> <p>Die pädagogischen Fachpersonen von Standort I wünschen sich keine zusätzlichen Unterstützungsleistungen von den Behörden oder bezüglich Unterlagen oder Ausflüge, weil: <i>„[D]ie machen ja sowieso was sie wollen und meinen, was gut ist, und werden dann damit arbeiten.“</i></p> <p>In Bezug auf Fortbildungen zur Transition wird ebenso kein Bedarf geäußert, da die Einrichtungen <i>„viele andere Themen zurzeit haben, die offen sind.“</i> Die geringe Priorisierung von einschlägigen Fortbildungen wird auch damit begründet, dass die Transition, so wie sie gelebt wird, zurzeit gut ist.</p> <p>Im Rückblick auf eigene Fortbildungen zur Transition greift eine Elementarpädagogin das Thema des Übergangsportfolios auf. Es wird das Gefühl geäußert, dass diese Thematik in den letzten Jahren zu wenig präsent war und dass Schulen weder die Idee des Portfolios noch die der verbalen Benotung anstatt mit</p>

		<p>Zahlen wirklich angenommen haben bzw. diese Ideen auch „<i>bewusst verloren gegangen</i>“ sind. Die vielen Erwartungen des Elementarbereichs wurden also vom Primarbereich bisher noch nicht erfüllt. Als möglicher Grund dafür wird der schulische Druck, etwa bei der Umsetzung von Lehrplänen, genannt. Erfolgreiche Transition bedeutet für die Elementarpädagogin demnach, dass der Entwicklungsstand anhand von Portfolios weitergegeben und der Druck in der Übergangs- und Eingangsphase rausgenommen wird; dass Kinder auch in der Schule noch mit ihren Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen und Stärken aufgebaut werden und dass zielorientiert und nicht defizitorientiert gedacht wird.</p>
<p>5) Begleitung der Sprachentwicklung</p>	<p>Die Lehrperson sieht die Verantwortlichkeit bezüglich der Sprachförderung vor allem im Kindergarten. Darüber hinaus wird abermals der Gedanke verlautbart, dass jede Institution ihren eigenen, sehr spezifischen Arbeitsauftrag zu erfüllen hätte.</p>	<p>Intrainstitutionelle, alltagsintegrierte Sprachförderung ohne Fokus auf die Übergangsphase</p> <p>In Bezug auf die Sprachentwicklung setzen die pädagogischen Fachpersonen beim Übergang im Standort I keine gemeinsamen (Förder-)Aktivitäten. Sie vertreten die Meinung, dass der Kindergarten und die Schule diesbezüglich jeweils eigenständige Arbeit leisten sollten.</p> <p>Die Sprachförderung im Kindergarten findet alltagsintegriert statt: Einmal die Woche kommt die</p>

		<p>Plaudertasche, eine Sprachförderkraft, in den Kindergarten, um Kinder beim sprachlichen Lernen zu unterstützen. Es gibt eine frei zugängliche Bücherei im Haus inklusive Toni-Box. Im letzten verpflichteten Kindergartenjahr wird mit den Kindern und den Erziehungsberechtigten gemeinsam diese Bücherei besucht. Es gibt keine besonderen Maßnahmen für die Sprachentwicklung während der Transition. Nur falls bei der Sprachstandfeststellung ein individueller Förderungsbedarf erkannt wird, gibt es zusätzliche Angebote für die Kinder.</p> <p>Frühes Ansetzen bei Sprachproblemen wichtig</p> <p>Probleme bei der Begleitung der Sprachentwicklung werden bei fremdsprachigen Kindern verortet, deren Eltern ihnen keine ausreichenden Deutschkenntnisse vermitteln können. Die Lehrperson sieht die Verantwortlichkeit für den grundsätzlichen Spracherwerb vor allem bei der Familie und dem Kindergarten. Sie wünscht sich, dass zur Vorbeugung von sprachlichen Problemen früher angesetzt wird und meint, dass es hierzu im Kindergarten deutlich mehr Sprachförderkräfte benötigt. Denn gerade aussprachetechnische Schwierigkeiten der Kinder, wie etwa Lispeln, seien in der Schule durch Sprachkurse, die</p>
--	--	--

		einen „ <i>Tropfen auf den heißen Stein</i> “ darstellen, nur mehr schwer zu beseitigen.
Resümee	<p>Resümierend kann zur Darstellung gebracht werden, dass der Thematik der Transition wenig Bedeutung beigemessen wird. Übergangsaktivitäten werden angeboten, die jedoch ausschließlich dazu dienen, dass die Kinder die Schule bzw. Schulumgebung kennenlernen können. Interessanterweise wird an diesem Standort eine bestimmte Logik vertreten: Jede Bildungsinstitution hat ihren spezifischen Auftrag, wodurch – nach Ansicht der pädagogischen Fachpersonen – eine Zusammenarbeit nicht notwendig erscheint. Die frühkindliche Bildung in Kindergarten und Schule stellt nach Einschätzung der Lehrperson keine Einheit dar: die Bildungsbegleitung ist eine institutionenspezifische Aufgabe; nach Ansicht der Primarstufenpädagogin soll der Schulanfang für die Kinder eine „Stunde Null“ sein. Dieses Denken offenbart, dass die pädagogischen Fachpersonen nach wie vor von einem stark gegliederten Bildungssystem ausgehen und die Logik der anschlussfähigen Entwicklungs- und Bildungsprozesse nicht vertreten.</p>	

Ergebnisse der Gruppendiskussion – Standort II

Tabelle 25

Übergangsaktivitäten an Standort II

		Standort II
1) Die Entwicklung der Kooperation am Standort – Förderliche Aspekte im Rahmen dieser Entwicklung	Die Kooperation wurde im Laufe der Jahre intensiviert und zielgerichteter. In den Anfängen war das Ziel gegenseitiges Kennenlernen, heute sind es tiefer liegende Aspekte, die die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellen. Dabei sind ein guter Kontakt, Austausch und die aktive Partizipation aller Beteiligten gelingende Faktoren.	<p>Kooperation mit dem Ziel des gegenseitigen Kennenlernens</p> <p>Die pädagogischen Fachpersonen des Standorts II berichten, dass eine intensive Zusammenarbeit, ein Austausch und guter Kontakt zwischen Schule und Kindergarten schon seit 10 Jahren besteht. Der Besuch der Schule im Sinne der Transition wurde im Laufe der Jahre intensiviert. Die Elementarpädagog:innen erinnern sich an die Anfänge, als Primarstufenpädagog:innen zur Unterstützung von anderen Erstsprachen sowie Fremdsprachen in den Kindergarten gekommen sind und bei der Förderung behilflich waren. Es folgten weitere Angebote in der Schule an denen Kinder des Kindergartens teilnehmen konnten, immer mit der Zielsetzung, den Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern. „[...] <i>Da haben wir das nämlich so gemacht, dass die Lehrer dann zu uns gekommen sind in den Kindergarten und haben Kroatisch oder Englisch gemacht. Einmal Kroatisch, einmal Englisch. Weil wir das einfach von uns aus schon gewollt haben. Und dass sie sich kennenlernen [...]</i>“.</p>

		<p>Förderliche Bedingungen und Aspekte für eine gelingende Kooperation</p> <p>Die Pädagog:innen des Standortes II können ablehnende Haltungen gegenüber der Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten nicht nachvollziehen. Sie sind sich darüber einig, dass eine positive Haltung sowie ein guter Kontakt und Austausch unumgänglich für den Erfolg der Transition sind. Dabei sind alle Beteiligten in die Planung und Abhaltung von Übergangsaktivitäten eingebunden. Ein weiterer vorteilhafter Aspekt wäre die geringe Anzahl an Schüler:innen und Kindergartenkinder sowie die geografische Nähe zwischen Schule und Kindergarten: <i>„Es ist heute bei uns super, dass nicht viele Kinder sind. Also wir sind, wie gesagt, eine kleine Ortschaft. Das sind jetzt vielleicht zehn, zwölf Kinder, dreizehn Kinder. Und die kann man dann gut integrieren, ohne dass sie vielleicht stören.“</i></p> <p><i>„Und wir haben das halt nie verstanden, weil wir sagen: ‚Warum funktioniert das nicht?‘ Es ist eh einfach. Wenn alle an einem gleichen Strang ziehen, dann ist es total einfach.“</i></p>
<p>2) Ziele und Schwerpunkte der Übergangskooperation: Chancen – Potentiale – Effekte</p>	<p>Zu Beginn des neuen Kindergarten- bzw. Schuljahres werden die Rahmenbedingungen für die Übergangskooperation festgelegt. Die pädagogischen Fachpersonen</p>	<p>Gemeinsamer Gestaltungsprozess und monatlich abhaltende Treffen als wesentliche Ziel- und Schwerpunktsetzung der Übergangsphase</p>

	<p>verständigen sich auf ein Intervall und legen Übergangsaktivitäten fest. Die Angebote sind in Form von Stationenbetrieben organisiert, mit dem Ziel den Entwicklungsverlauf der Kinder beobachten zu können. Daraus ergeben sich individuelle Fördermaßnahmen für den pädagogischen Alltag im Kindergarten. Für die Lehrpersonen ist die Beobachtung des individuellen Entwicklungsverlaufs sowie der Austausch mit den Elementarpädagog:innen unumgänglich für den Schulstart im darauffolgenden Jahr.</p> <p>Weitere Aktivitäten im Rahmen der Kooperation dienen dem Kennenlernen der Lehrpersonen und Schulkinder sowie der Abläufe und Routinen des Schulalltags.</p> <p>Es sind positive Effekte hinsichtlich der Bewältigungstatsache bei allen Beteiligten zu beobachten, bei Eltern, Kindern und insbesondere bei Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf. Die</p>	<p>Die Pädagog:innen der beiden Bildungseinrichtungen geben an, dass zu Beginn des neuen Betreuungsjahres ein Gestaltungs- und Planungstag stattfindet. Dabei wird ein Ablaufkonzept erstellt, abhängig von der Anzahl der Kinder im letzten Kindergartenjahr sowie der Schüler:innen und Primarstufenpädagog:innen der Volksschule. Die Übergangsaktivitäten beginnen dann nach der Eingewöhnungszeit der Schüler:innen in der Schule sowie der Kindergartenkinder im Kindergarten.</p> <p>Im Rahmen dieser Übergangsphase besuchen die Kinder des letzten Kindergartenjahres einmal pro Monat mit einer pädagogischen Fachperson die Schule: <i>„Treffen uns dann das erste Mal und da wird dann einmal erhoben wie viele Vorschulkinder gibt es, wie viele Kinder werden dann eben das nächste Jahr in die Schule gehen, wie werden wir das gestalten, was für einen Tag nehmen wir uns, weil das ist ja dann auch immer abhängig vom Stundenplan, von den Lehrern [...]“</i> „[...] Dann haben wir das meistens so gemacht, dass wir erst im Oktober beginnen, also damit sich die Kinder wirklich eingewöhnen. [...] Man nimmt den Mittwoch oder Dienstag, oder wann auch immer, gehen die Vorschulkinder in die Schule mit der Pädagogin, die auch unten im Kindergarten den Vorschultreff macht, das ist meistens von acht bis zehn oder viertel elf.“</p>
--	--	---

	<p>Verlaufsbeobachtung ermöglicht den Lehrpersonen individuelle und passgenaue Lernangebote beim Schulstart setzen zu können.</p>	<p>Kleingruppenarbeiten und individualisierte Förderung</p> <p>Die Lehrperson gibt an, dass in der Schule Angebote in Form von Kleingruppenarbeiten vorbereitet werden. Die Übergangsaktivitäten an diesem Standort inkludieren zwei bis drei Stationen, im Rahmen derer unterschiedliche Bildungsbereiche beobachtet werden können. Die Gruppenarbeiten sind laut Angaben der Pädagog:innen für sechs bis sieben Kinder geplant und dauern pro Station ca. 20 Minuten. Aus Sicht der Schule ist das Ziel, die Kinder des letzten Kindergartenjahres kennenzulernen und sie in ihrem Entwicklungsverlauf zu beobachten: „[...] Und dann kann man schon fokussiert schauen: Können sie schneiden, wie schnell geht das schon mit der Motorik, wie funktioniert das, wie ist die Sprache. Also da kann man schon sehr gut beobachten [...].“</p> <p>Die pädagogischen Fachpersonen erläutern weitere Angebote und Aktivitäten, die sowohl im Kindergarten als auch in der Schule stattfinden, zum Beispiel werden gemeinsame Turnstunden abgehalten, Feste gefeiert oder Kekse gebacken. Ein erster Elternabend für Eltern von Kindern im letzten Kindergartenjahr findet unter Einbezug aller am Transitionsprozess Beteiligten statt.</p>
--	---	--

		<p>Beobachtung des Entwicklungsverlaufs in allen Bildungsbereichen</p> <p>Das erklärte Ziel der Entwicklungsbeobachtung ist, den Entwicklungsstand jedes Kindes erfassen zu können, um Angebote im Sinne der Individualisierung umsetzen zu können. Im Rahmen dessen stehen die Fachpersonen der Schule und des Kindergartens sowohl im telefonischen als auch im persönlichen Austausch. Eine schriftliche Dokumentation über den Entwicklungsstand des Kindes findet sich durch das Übergabeblatt der Sprachstandbeobachtung BESK (DaZ) KOMPAKT und der Portfoliomappe jedes Kindes.</p> <p>Aus diesen Gesprächen können sich weitere Fördermaßnahmen noch vor Beginn der Schule ergeben. Dazu zählen gezielte, individualisierte Angebotssetzungen im Kindergarten bzw. oder weitere Unterstützungsmaßnahmen durch Schulpsycholog:innen: „[...]Man muss die Kinder, du sollst sie nicht überfordern und auch nicht unterfordern [...]. Bei wem muss ich jetzt anfangen mit dem Schneiden, oder die ganzen Kleinigkeiten. Mit Schwung-Übungen, mit der Stifthaltung, vom Sprachlichen her, also in dem Sinn, dass man die Kinder dort abholen soll, wo sie sind. Ist dann für uns eine große Erleichterung. Erstens zu hören, wo stehen sie, was sagen die Pädagog:innen dazu, und ja. Und selber macht man sich dann natürlich auch ein Bild.“</p>
--	--	--

		<p>Außerschulische Aktivitäten</p> <p>Ein weiteres Angebot im Rahmen der Schuleingangsphase ist die Teilnahme der Kinder des letzten Kindergartenjahres an außerschulischen Aktivitäten der Schule. Als Beispiel wird ein Wandertag oder ein Englischtheater genannt.</p> <p>Neben den Übergangsaktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule werden auch Vorbereitungen im Kindergarten gesetzt. Im Rahmen der sogenannten „Vorschultreffen“ werden die Kinder des letzten Kindergartenjahres von den Fachpersonen des Kindergartens auf den Übergang in die Schule vorbereitet.</p> <p>Die Pädagog:innen des Kindergartens geben an, dass diese Schulvorbereitungen einmal pro Woche stattfinden und unterschiedliche Angebote umfassen: „Da wird dann gemeinsam gezeichnet und teilweise so Vorschulübungen.“</p> <p>Gemeinschaft erleben, Routinen des Schulalltags kennenlernen</p> <p>Als große Chance sehen die pädagogischen Fachpersonen die Einführung der Kindergartenkinder in die Routinen des Schulalltags. Dabei werden die Kinder von Schulkindern der ersten Klasse unterstützt und begleitet. Die Kinder sind meist miteinander vertraut, da</p>
--	--	---

	<p>die Schulkinder zuvor den Kindergarten im Ort besucht haben: <i>„Das ist für die Kinder immer sehr spannend. Anregend auch, weil wenn ich nicht weiß und die Lehrer nicht fragen traut, dann habe ich trotzdem noch immer ein anderes Kind. Unsere Kinder kennen ja die Schulkinder. Fast alle.“</i></p> <p>Unterstützung der Bewältigungstatsache Die Kolleg:innen der Bildungseinrichtungen sehen positive Effekte hinsichtlich der Einstellung der Kinder. Die Kinder empfinden Schule als positiv, sie freuen sich auf den Übergang. Insbesondere bei Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf kann durch den längerfristigen, individualisierten Transitionsprozess die erleichterte Bewältigung beobachtet werden: <i>„Die gehen im September in die Schule ohne Lampenfieber. [...] Die kennen uns einfach schon. Und das find ich so toll.“</i></p> <p>Diese positiven Effekte, die sich durch die Gestaltung von Übergangsaktivitäten ergeben, werden auch von den Erziehungsberechtigten wahrgenommen. Die Pädagog:innen geben an, dass die Übergangsbewältigung dadurch für die Eltern leichter wird. Sie erleben, dass sich ihre Kinder am ersten Schultag bereits in den Räumlichkeiten der Schule orientieren können und ihre zukünftigen Lehrpersonen</p>
--	--

		<p>kennen: „Man merkt auch, dass es auch Eltern wichtig ist, dass wir das so machen. Weil sie sehen, dass es viel leichter ist. Sie kommen da, die Kinder kennen das Haus und die Lehrer. Und sie gehen da einfach rein, die Eltern holen sie dann. Und ich glaub, ihnen geht es damit einfach gut. [...] Und sie wissen auch, dass sie die schon kennen und dass sie gut aufgehoben sind. [Die Lehrer:innen] wissen, wo ihr Kind steht und wo sie ansetzen und anknüpfen. Ich glaube, das ist auch für Eltern ziemlich wichtig, dass sie wissen, dass das gut funktioniert und gut geht.“</p> <p>Vorangegangene Planung und Beobachtung ergeben Entwicklungsmöglichkeiten durch individuelle Lernangebote</p> <p>Durch die Beobachtungen im Laufe des letzten Kindergartenjahres kennen die Primarstufenpädagog:innen den Entwicklungsstand des Kindes und können an ihren Fähigkeiten und Fertigkeit im Herbst ansetzen: „[...] Weil in den Situationen bekommt man schon mit [...], bei wem muss ich jetzt anfangen mit dem Schneiden, oder die ganzen Kleinigkeiten. Mit Schwung-Übungen, mit der Stifthaltung, vom Sprachlichen her[...].“</p>
<p>3) Herausforderung und Barrieren</p>	<p>Herausforderungen und Barrieren entstehen aufgrund negativer Haltungen und Einstellungen von Beteiligten.</p>	<p>Positive Einstellung und Einladung der Kinder im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase</p>

	<p>Transitionsprozesse gelingen, wenn die Fachpersonen eine offene, positive und kindorientierte Haltung einnehmen und die gemeinsame Gestaltung fokussieren.</p>	<p>Für die Fachpersonen dieses Standortes II steht zusammenfassend fest: Die Gestaltung eines gelingenden Transitionsprozesses braucht den Einbezug und die positive Einstellung aller Beteiligten. Sie können nicht nachvollziehen, warum auf Seiten der Bildungseinrichtungen Widerstände auftreten, denn für sie sind nur Vorteile in Bezug auf die Gestaltung von gemeinsamen Übergangsaktivitäten beobachtbar. <i>„Ja für mich ist das, wie gesagt, ich kenn das gar nicht anders. Für mich ist das eine Selbstverständlichkeit, weil wir tun uns echt extrem leicht durch das. Aber ich sag vielleicht ist es so, vielleicht wollen manche Pädagogen das nicht, Lehrer das nicht und dann blockt man irgendwo und dann findet man immer irgendwelche Barrieren oder Schwierigkeiten.“</i></p>
<p>4) Notwendige Unterstützungsmaßnahmen</p>	<p>Unterstützungsmaßnahmen werden vonseiten der Fachpersonen nicht gefordert. Die beobachtbaren, positiven Effekte weisen auf eine bereits gelingende Transition hin.</p>	<p>Vonseiten der pädagogischen Fachpersonen des Standortes II sind keine notwendigen Unterstützungsmaßnahmen genannt worden, für sie ist Transition ein Teil ihrer Arbeit und fließt als solches in die Planung mit ein: „Das ist bei uns ganz normal“, so der Tenor der Pädagog:innen.</p>
<p>5) Begleitung der Sprachentwicklung</p>	<p>Die zielgerichtete, verpflichtende Sprachstandbeobachtung ermöglicht das Erkennen von Kindern mit Sprachförderbedarf und der daraus</p>	<p>Sprachstandbeobachtung und daraus resultierende Förderangebote für Kinder mit Sprachförderbedarf Die Sprachstandbeobachtung BESK kompakt bzw. BESK DaZ KOMPAKT ist ein gesetzlich vorgeschriebenes</p>

	<p>resultierenden individuellen Förderung. Die Kinder profitieren dabei von den Fortbildungsbemühungen der pädagogischen Fachpersonen hinsichtlich früher sprachlicher Förderung. Die Elementarpädagog:innen nehmen auch Fremd- und Minderheitensprachen in den Blick und bahnen, unter der Berücksichtigung des individuellen Entwicklungstempos, den Schriftspracherwerb an.</p>	<p>Instrument, das den Sprachstand der Kinder erfasst. Die Pädagog:innen sind sich dieser gesetzlichen Vorgabe bewusst und geben an, den Sprachstand der Kinder anhand dieser zu beobachten. Die Fachpersonen der elementaren Bildungseinrichtung sind sich einig, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache keinen Sprachförderbedarf haben, Kinder mit anderen Erstsprachen hingegen sehr wohl einer Sprachförderung bedürfen. Eine strukturierte Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes sowie die daran angeschlossene gezielte Förderung der sprachlichen Bildung lassen allerdings eine positive Entwicklung erkennen. Die Kinder profitieren dabei von den Fortbildungsbemühungen der pädagogischen Fachpersonen hinsichtlich früher sprachlicher Förderung: <i>„Wir haben schon einige Kinder, also ich habe einige Kinder in der Gruppe, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Das ist schon Thema hier bei uns. Weil wir viel Zuwachs haben. Aber die Kinder profitieren schon sehr davon, wenn man weiß, wo man genau ansetzt [...].“</i></p> <p>Integration von Fremd- und Minderheitensprachen Die Integration der Fremdsprache Englisch sowie der Minderheitensprache Kroatisch finden Eingang in den Alltag sowohl des Kindergartens als auch der Schule. Die Förderung der genannten Sprachen ebnete in den</p>
--	--	--

	<p>Anfängen den Weg für einen gemeinsam ausgestalteten Transitionsprozess.</p> <p>Anbahnung an den Schriftspracherwerb Die Pädagog:innen thematisieren das Erlernen von Buchstaben und Zahlen, sie halten fest, dass ein Erlernen spielerisch vonstattengeht und an den Interessen der Kinder orientiert ist: <i>„Oder manchmal habe ich schon, da ist der Name, weiß nicht, Nathalie, da habe ich ganz viele Buchstaben, sie suchen sie sich heraus und legen sie nach. Ich finde, das ist spielerisch, das darf man. Aber ich gehe jetzt nicht her und lass sie ein Arbeitsblatt mit Zahlen machen.“</i></p>
<p>Resümee</p>	<p>Resümierend kann gesagt werden, dass eine positive offene Haltung sowie die gemeinsame Planung und Gestaltung von Übergangsaktivitäten zu einem gelingenden Transitionsprozess beitragen. Durch die Beobachtung des Entwicklungsverlaufs und die daraus resultierende individuelle Begleitung und Förderung der Kinder werden positive Effekte hinsichtlich der Entwicklung und Bewältigungstatsache erreicht. Dieses pädagogische Aufgabenspektrum erschließt sich daraus, dass die pädagogischen Fachpersonen eine kindorientierte Haltung einnehmen und zu erkennen geben, dass intensive Übergangsaktivitäten effektiv sein können, weil dadurch die Entwicklung der Kinder stetig und kontinuierlich begleitet wird.</p>

Diskussion

Die vorliegenden Befunde lassen erkennen, dass dem Konzept „Pädagogische Begleitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule“ ein hohes Maß an Anerkennung entgegengebracht wird (Kiga 97%; Schule 90.2%). Darüber hinaus besteht eine hohe Umsetzungsbereitschaft (Kiga 80,8%; Schule 89%; vgl. Tabelle 7).

Wie in internationalen Studien (Margetts, 2007; Ahtola, 2011b u. a.) zeigen die hier präsentierten empirischen Daten ebenfalls, dass einmalige und punktuelle Übergangsaktivitäten respektive Übergangsrituale (Reicher-Pirchegger & Griebel, 2023) am häufigsten in der pädagogischen Praxis implementiert werden. Besuchstage wurden im Kindergarten von 89,8 % und in der Schule von 97,1 % des befragten Personals realisiert. Hingegen werden jene Aktivitäten, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule nach einem Übergangmanagement im Sinne anschlussfähiger Bildungsprozesse im Fokus haben, nur sehr selten umgesetzt (vgl. dazu Reicher-Pirchegger & Griebel, 2023). Ein solches Übergangmanagement wird nämlich von nur weniger als 50 % der Befragten realisiert. Die Auswertungen zeigen folgendes Bild der Umsetzung einzelner Maßnahmen: Absprachen zu anschlussfähigen Bildungsprogrammen (Kiga 10,2 %; Schule 35,7 %), Absprachen zu methodisch didaktischen Herangehensweisen (Kiga 14,8%; Schule 44,3%), Besprechungen zu den vorliegenden Entwicklungsdokumentationen der Kinder (mit Einverständnis der Eltern; Kiga 20,5%; Schule 45,7%). Aber gerade diese Übergangsaktivitäten trügen zur Kompetenzentwicklung der Kinder am meisten bei (Ahtola, 2011a).

Wenn Daten zur Entwicklungsdokumentation weitergegeben bzw. darüber informiert werden sollte, sind Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen am ehesten an der sozial-emotionalen und sprachlichen und am wenigsten an der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung interessiert (vgl. *Abbildung 8*). Aus Sicht der Pädagogik ist diese Präferenz nicht erklärbar. Offen bleibt an dieser Stelle, ob sich Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen in den obengenannten Bildungsbereichen gleichermaßen kompetent fühlen - dieser Frage wurde im Rahmen dieser Studie nicht nachgegangen. Offensichtlich wird hingegen, dass die Begleitung/Förderung der frühen sprachlichen Entwicklung in einem sehr hohen Maße umgesetzt wird. Hier unterscheiden sich Interventions- und Kontrollgruppe kaum voneinander – zwar wird in deskriptiver Hinsicht ersichtlich, dass häufiger sprachförderliche Maßnahmen umgesetzt werden (vgl. *Tabelle 18*), ein signifikanter Unterschied wird jedoch nur hinsichtlich zweier Merkmale erkennbar: Nutzung und Umsetzung sprachintensiver didaktischer Materialien und spezifische Sprachförderprogramme (vgl. *Tabelle 19*).

Interessante Befunde ergeben sich, wenn die Zielperspektiven bezüglich der Übergangsaktivitäten betrachtet werden: Votiert eine beeindruckende Mehrheit für Übergangsmaßnahmen, um das Kennenlernen der Schule vorzubereiten (Kiga 91,9 %; Schule 94,2%), sprechen sich auch noch mehr als die Hälfte der Befragten dafür aus, dass anschlussfähige Bildungsprozesse organisiert werden sollten (Kiga 67,4%; Schule 65,2%). Obwohl Interesse für diese intensiven Maßnahmen des Übergangsmangements gezeigt wird, so wäre an dieser Stelle anzumerken, dass – wie oben gezeigt wurde – der Realisierungsgrad dieser in der Praxis nicht in demselben hohen Ausmaß gegeben ist. Offenbar liegt eine Problematik vor, die gewünschten Ziele in der Praxis umzusetzen.

Gesetzliche Vorgaben und zentral organisierte Informationskampagnen allein (inkl. der Begleit- und Unterstützungsmaterialien) – die zwar von einer überwiegenden Mehrheit als sehr hilfreich empfunden werden (vgl. *Tabelle 8*; vgl. *Abbildung 4*) – können die pädagogische Praxis nicht ausreichend verändern. Auch themenspezifische Ausbildungsinhalte werden nach wie vor von einer überwiegenden Mehrheit als unzureichend betrachtet. Offen bleibt ebenso die Frage, ob Fort- und Weiterbildungsaktivitäten, die häufiger von Elementarpädagog:innen als vom Schulpersonal frequentiert werden (vgl. *Tabelle 9*), die Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals in die gewünschte Richtung lenken können. Es ergeben sich auch weitere Perspektiven, da spezielle Unterstützungsbedarfe geäußert werden: Eine überwiegende Mehrheit spricht sich dafür aus, dass Orientierungspunkte und Qualitätskriterien wichtig seien (Kiga 97,8 %, Schule 90,7 %) und standortspezifische Beratungen hilfreich wären (Kiga 98,2 %; Schule 77,3 %). Es herrscht offenbar bezüglich der Reformvorhaben Konsens. Dass Übergangsaktivitäten umgesetzt werden sollten, ist unstrittig. Es fehlt zusätzlich – neben den oben genannten Unterstützungsmöglichkeiten – an wegweisenden Qualitätskriterien, die auf empirischer Überprüfung beruhen. Offensichtlich wird, dass ein Gesetzesbeschluss und die damit einhergehende zentrale Informationsweitergabe zu reduziert ist, um wirkliche Reformen zu erzielen. Nicht bloß der Wortlaut eines Gesetzestextes ist wichtig. Vielmehr müsste auch auf die Art und Weise der Implementierung im schulischen oder elementarpädagogischen Alltag und auf die Akzeptanz bei den Pädagog:innen geachtet werden. Eine ausschließlich auf Informationsweitergabe und punktuelle Fortbildungsaktivitäten beruhende Bildungspolitik zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule konnte aber bislang die pädagogische Praxis nicht entscheidend verändern.

Zudem konnte mit dem vorliegenden Datenmaterial gezeigt werden, dass eine stark ausgeprägte „kindorientierte Haltung mit dem Ziel der Individualisierung“ („Ich will das Kind begleiten“) die Realisierung der Übergangsaktivitäten stark positiv beeinflusst und darüber hinaus die

Ressourcenfrage in den Hintergrund rücken lässt (vgl. Gruppendiskussion II). Jene Fachpersonen hingegen, die eine institutionenorientierte („Jeder soll in seiner eigenen Institution seinen pädagogischen Auftrag erfüllen“) Logik vertreten, verweisen auf die ungenügenden Ressourcen und lehnen intensive Übergangsaktivitäten ab (vgl. *Tabelle 24* und *Tabelle 25*). Ähnliche Befunde liegen zum Thema der Schulfähigkeit vor. Jene, die eine „kindorientierte Haltung“ einnehmen, lehnen in einem hohen Maße die Schulreife als ein punktuelles Verfahren ab. Sie votieren hingegen für progressive Schuleingangskonzeptionen einschließlich einer Individualisierung im Rahmen der inklusiven Schuleingangsphase und dem fließenden Übergang vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen (Reicher-Pirchegger, 2022).

Für ein komplexes Übergangsmanagement mit dem Ziel anschlussfähiger Bildungsprozesse stellt dieses Resümee eine Herausforderung dar. Kurzfristig angelegte Fortbildungsaktivitäten und eine punktuelle Informationsweitergabe verändern nämlich nicht in dem gewünschten Ausmaß die pädagogische Praxis. Dieser Umstand wird aus dem vorliegenden Datenmaterial ersichtlich. Theoretisch sehr wirksame Maßnahmen sind vermutlich bildungspolitisch schwer umsetzbar. Dies wären beispielsweise auch längerfristige Weiterbildungsmaßnahmen, in denen neben den gewünschten Inhalten auch epistemologische Überzeugungen aufgearbeitet werden müssten. Es mangelt aber offenbar auch an der Klärung über grundsätzlichere Fragen zu Maßnahmen der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Fragen, wie sich etwa bestimmte Maßnahmen auf die Kinder auswirken, werden sowohl weitgehend sowohl innerhalb des Personals in Kindergarten und Schule als auch zwischen diesen und der Wissenschaft unzureichend diskutiert. Eine Klärung solcher Fragen wäre aber für Elementarpädagog:innen und Primarstufenpädagog:innen notwendig, um die Akzeptanz zu heben und Fehlinterpretationen über diese spezielle Bildungsreform zu mindern.

Literatur

Ahtola, A.; Silinskas, G.; Poikonen, 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 (3), 295–302.

Ahtola, A.; Silinskas, G.; Poikonen, P.-L.; Kontoniemi, M.; Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011/2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5.

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

BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & (Hg.). (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. <https://www.bmbwf.gv.at>

Brinkman, S.; Gregory, T.; Harris, J.; Hart, B.; Blackmore, S. & Janus, M. (2013). Associations between the Early Development Instrument at age 5, and reading and numeracy skills at ages 8, 10 and 12: a prospective linked data study. *Child Indicators Research*, 6 (1), 695–708.

Britto, P. R. (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: United Nations Children’s Fund.

CBI – Charlotte Bühler Institut (2016). Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. <https://www.charlotte-buehler-institut.at>

Hulme, C.; Bowyer-Crane, C.; Carroll, J. M.; Duff, F. J. & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23 (6), 572–577.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). Die ersten Stadien der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 24, 163-175.

Margetts K. (2007). Preparing children for school - benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), 43-50.

Matschinke, S. & Kammermeyer, G. (2018). Neuere Ansätze der Schuleingangskonzeption in ausgewählten Bundesländern. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hg.), *Schuleingangsdagnostik*. (S. 35-62). Göttingen: Hogrefe.

OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris.

Reicher-Pirchegger, L. (2022): Jenseits der Schulreife? Die Idee der Schuleingangskonzeption vor dem Hintergrund epistemologischer Überzeugungen und pädagogischer Orientierungen. *Frühe Bildung. Hogrefe*. - Online veröffentlicht: September 28, 2022 <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000583>

Reicher-Pirchegger, L. & Griebel, W. (2023, in Begutachtung). From Ritual to Management Transition from Kindergarten to School and the Divergence between Ideals and Experience.

Schneider, W. & Näsl J. C. (1999). The impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich longitudinal study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hg.), *Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. (S. 126–147). Cambridge: Cambridge University Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 <i>Erhebungsdesign</i>	5
Abbildung 2 <i>Gruppenzugehörigkeit der pädagogischen Fachpersonen zur Interventions- und Kontrollgruppe</i>	11
Abbildung 3 <i>Dienstjahre der pädagogischen Fachpersonen</i>	13
Abbildung 4 <i>Grad der Informiertheit über Übergangsaktivitäten</i>	19

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Inhalte und Themenbereiche der Onlinebefragung</i>	6
Tabelle 2 <i>Anzahl der kontaktierten Standorte nach den Verwaltungseinheiten (Bezirke und Freistadt Eisenstadt)</i>	9
Tabelle 3 <i>Alter der Pädagog*innen nach Gruppenzugehörigkeit</i>	12
Tabelle 4 <i>Bisherige berufliche Erfahrungen der Kindergartenpädagog*innen</i>	14
Tabelle 5 <i>Bisherige berufliche Erfahrungen der Grundschullehrer*innen</i>	15
Tabelle 6 <i>Geschätzter Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Bildungseinrichtungen</i>	16
Tabelle 7 <i>Bedeutung der Übergangsaktivitäten</i>	18
Tabelle 8 <i>Nützlichkeit der zur Verfügung gestellten Unterlagen</i>	20
Tabelle 9 <i>Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsangeboten</i>	22
Tabelle 10 <i>Gewünschte Unterstützungsangebote zur Umsetzung von Übergangsaktivitäten</i>	24
Tabelle 11 <i>Häufigkeit der gesetzten Übergangsaktivitäten</i>	25
Tabelle 12 <i>Mittelwerte und t-Tests zu punktuellen und anschlussfähigen Übergangsaktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe</i>	27
Tabelle 13 <i>Ziele der gesetzten Übergangsaktivitäten</i>	28
Tabelle 14 <i>Mittelwerte und t-Tests zu Zielen der gesetzten Übergangsaktivitäten nach Interventions- und Kontrollgruppe</i>	29
Tabelle 15 <i>Gründe für das Führen einer Entwicklungs- und Lerndokumentation im Kindergarten und in der Schule</i>	32
Tabelle 16 <i>Reihung zur Relevanz der Informationsweitergabe zu verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen</i>	35
Tabelle 17 <i>Häufigkeit der gesetzten sprachpädagogischen Aktivitäten</i>	37
Tabelle 18 <i>Häufigkeit der sprachpädagogischen Aktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe</i>	39
Tabelle 19 <i>Mittelwerte und t-Tests zur Häufigkeit der sprachpädagogischen Aktivitäten im Kindergarten nach Interventions- und Kontrollgruppe</i>	41
Tabelle 20 <i>Sprachförderkompetenzen der Kindergartenpädagog*innen</i>	43
Tabelle 21 <i>Sprachförderkompetenzen der Grundschullehrer*innen</i>	44

Tabelle 22 Mittelwerte und t-Tests zu den Sprachförderkompetenzen der Kindergartenpädagog*innen nach Interventions- und Kontrollgruppe	45
Tabelle 23 Haltungen zur Schuleingangsphase	46
Tabelle 24 Übergangsaktivitäten an Standort I.....	48
Tabelle 25 Übergangsaktivitäten an Standort II	64