

Norbert Neuß · Jennifer Henkel  
Julia Pradel · Friederike Westerholt

# Übergang Kita- Grundschule auf dem Prüfstand

Bestandsaufnahme der Qualifikation  
pädagogischer Fachkräfte in Deutschland



Springer VS

---

# Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand

---

Norbert Neuß • Jennifer Henkel  
Julia Pradel • Friederike Westerholt

# Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand

Bestandsaufnahme der Qualifikation  
pädagogischer Fachkräfte in  
Deutschland

Norbert Neuß  
Jennifer Henkel  
Julia Pradel  
Friederike Westerholt  
Gießen, Deutschland

Das diesem Buch zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union von 2011-2013 unter den Förderkennzeichen 01NV1024 / 01NV1025 im Förderbereich „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den AutorInnen.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.



ISBN 978-3-658-04105-2

ISBN 978-3-658-04106-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-04106-9

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	9
Tabellenverzeichnis .....	13
Abkürzungsverzeichnis .....	15
Einleitung .....	17
<b>A Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>23</b>
<b>Entwicklung eines kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs .....</b>	<b>24</b>
<b>1 Kompetenzdefinition und -modelle für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs .....</b>	<b>25</b>
1.1 Fachunspezifische Qualifikationsrahmen .....	26
1.2 Fachspezifische Qualifikationsrahmen .....	27
1.3 Systematik und Struktur der Qualifikationsrahmen .....	28
<b>2 Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell des Forschungsprojekts .....</b>	<b>29</b>
2.1 Entwicklung des Kategoriensystems: Literaturanalyse und Fokusgruppen .....	29
2.2 Beschreibung des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells .....	30
2.3 Begründung des Kategoriensystems für die 3. Ebene: spezifische Übergangskompetenzen (Tiefe) .....	34

<b>B</b>	<b>Umsetzung des Forschungsprojektes VEIPri .....</b>	<b>67</b>
<b>I.</b>	<b>Die Dokumentenanalyse: Curriculare Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen .....</b>	<b>69</b>
<b>1</b>	<b>Das Forschungsfeld: drei Qualifikationswege in 16 Bundesländern ....</b>	<b>70</b>
1.1	Die analysierten Qualifikationswege .....	70
1.2	Bundes- und Landesvorgaben zur Ausgestaltung der Qualifikationswege .....	72
1.3	Dokumente .....	75
1.4	Quellenkritik .....	76
1.5	Weitere zu berücksichtigende Merkmale des Forschungsfeldes .....	77
<b>2</b>	<b>Methodische Grundlagen der Dokumentenanalyse .....</b>	<b>78</b>
<b>3</b>	<b>Das forschungspraktische Vorgehen .....</b>	<b>85</b>
3.1	Auswahl der Studien- und Ausbildungsgänge .....	86
3.2	Feldzugang .....	86
3.3	Datenerfassung .....	87
3.4	Auswertung .....	91
3.5	Methodische Reflexion .....	93
<b>4</b>	<b>Ergebnispräsentation Dokumentenanalyse .....</b>	<b>94</b>
4.1	Allgemeine Beschreibung der Stichprobe .....	94
4.2	Analyseebene 1: Weite-Module .....	97
4.3	Analyseebene 2: Tiefe-Module .....	105
4.4	Analyseebene 3: Vergleichende Typisierung .....	126
<b>5</b>	<b>Ergebniszusammenfassung .....</b>	<b>137</b>
5.1	Die Verankerung übergangsbezogener Kompetenzbildung in den Qualifikationswegen von Elementar- und PrimarpädagogInnen .....	137
5.2	Unterschiede zwischen den Qualifikationswegen .....	138
5.3	Einflussfaktoren auf die Verankerung der Übergangsthematik .....	142
<b>6</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>142</b>
<b>II.</b>	<b>Die Wahrnehmung angehender pädagogischer Fachkräfte über die Verankerung des Übergangs Kita-Grundschule in Studium und Ausbildung – Umsetzung einer Online-Umfrage .....</b>	<b>147</b>
<b>1</b>	<b>Methodologie der Online-Befragung .....</b>	<b>147</b>
1.1	Zielsetzung und Fragestellung .....	147
1.2	Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens .....	148
1.3	Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung .....	150

1.4	Ethische Aspekte.....	157
<b>2</b>	<b>Ergebnisdarstellung.....</b>	<b>158</b>
2.1	Allgemeine Beschreibung der Stichprobe.....	158
2.2	Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung.....	164
2.3	Intensität der Bearbeitung einzelner Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung.....	169
2.4	Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung.....	216
2.5	Limitierungen und Verbesserungsmöglichkeiten.....	227
<b>3</b>	<b>Resümee und Ausblick.....</b>	<b>227</b>
<b>III.</b>	<b>Vergleichende Analysen von Dokumentenanalyse und Online-Umfrage.....</b>	<b>229</b>
<b>1</b>	<b>Qualifikationsweg ErzieherIn.....</b>	<b>230</b>
<b>2</b>	<b>Qualifikationsweg KindheitspädagogIn.....</b>	<b>234</b>
<b>3</b>	<b>Qualifikationsweg GrundschullehrerIn.....</b>	<b>236</b>
	<b>Schlussfolgerung.....</b>	<b>239</b>
<b>IV.</b>	<b>ExpertInneninterview und GutachterInnengremium: Die Exploration von Ausbildungs- und Studienwegen und die anschließende Auswahl von übergangsspezifischen Modellen.....</b>	<b>241</b>
<b>1</b>	<b>Methodologie des ExpertInneninterviews und des GutachterInnengremiums.....</b>	<b>241</b>
1.1	Zielsetzung und Fragestellung.....	241
1.2	Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens.....	242
1.3	Die Rekrutierung der Stichprobe.....	243
1.4	Methodologisches Vorgehen – ExpertInneninterviews.....	245
1.5	Methodologisches Vorgehen – Die Gruppendiskussion des GutachterInnengremiums.....	253
<b>2</b>	<b>Ergebnisdarstellung.....</b>	<b>256</b>
2.1	Beispiele guter Praxis – Didaktikkonzepte mit Modellcharakter.....	257
2.2	Beispiele guter Praxis – Praktikumskonzepte mit Modellcharakter..	285
2.3	Beispiele guter Praxis – Modul- und Veranstaltungskonzepte mit Modellcharakter.....	297
2.4	Beispiele guter Praxis – Ausbildungs- und Studienkonzepte mit Modellcharakter.....	310
<b>3</b>	<b>Resümee und Ausblick.....</b>	<b>320</b>

<b>C</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>323</b>
<b>1</b>	<b>Ergebniszusammenfassung .....</b>	<b>325</b>
<b>2</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>328</b>
<b>3</b>	<b>Handlungsempfehlungen für eine intensiverte Auseinandersetzung mit der Thematik des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule in den Qualifizierungswegen von Elementar- und PrimarpädagogInnen.....</b>	<b>329</b>
<b>4</b>	<b>Forschungsdiesiderata .....</b>	<b>335</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>337</b>
	<b>Danksagung .....</b>	<b>355</b>
	<b>Die AutorInnen .....</b>	<b>357</b>



# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik .....	31
Abbildung 2:	Spezifische Übergangskompetenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells (dritte Ebene; Tiefe).....	35
Abbildung 3:	Bewertungsprozess Lehr-/Lerneinheiten .....	89
Abbildung 4:	Durchschnittliche Häufigkeit der Nennung der inhaltlichen Hauptkategorien insgesamt.....	105
Abbildung 5:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Transition und Übergangsbegleitung von Kindern“ nach Qualifikationswegen.....	110
Abbildung 6:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule“ nach Qualifikationswegen.....	112
Abbildung 7:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen“ nach Qualifikationswegen .....	114
Abbildung 8:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Kontinuität, Anschlussfähigkeit“ nach Qualifikationswegen .....	115
Abbildung 9:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Rahmenbedingungen des Übergangs: übergangsbezogene Gesetze und Vorschriften, Rahmenpläne von Bundesländern, Kommunen und Trägern“ nach Qualifikationswegen .....	116
Abbildung 10:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik“ nach Qualifikationswegen .....	117
Abbildung 11:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Kooperation mit Eltern“ nach Qualifikationswegen .....	118

Abbildung 12:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen“ nach Qualifikationswegen .....	119
Abbildung 13:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum“ nach Qualifikationswegen.....	120
Abbildung 14:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung“ nach Qualifikationswegen .....	120
Abbildung 15:	Häufigkeit der Nennung der Unterkategorien zum Themenkomplex „Übergangsbezogene Generika“ nach Qualifikationswegen .....	121
Abbildung 16:	Verteilung der Studien- und Ausbildungsgänge auf die grundlegenden Typisierungskategorien .....	128
Abbildung 17:	Typisierung Ebene Weite nach Qualifikationswegen .....	129
Abbildung 18:	Verteilung der Studien- und Ausbildungsgänge der unterschiedlichen Qualifikationswege auf die Typisierungskategorien.....	130
Abbildung 19:	Vergleich Wertung Landesvorgaben – Typisierung Studien- und Ausbildungsgänge .....	136
Abbildung 20:	Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung.....	150
Abbildung 21:	Entwicklung des Fragebogens in Anlehnung an Mayer (2006).....	151
Abbildung 22:	Übersicht über den Aufbau des eingesetzten Fragebogens....	151
Abbildung 23:	Pädagogische berufliche Vorerfahrungen.....	161
Abbildung 24:	Gruppenspezifische Stichprobenverteilung über die Bundesländer (in %) .....	163
Abbildung 25:	Angaben über die Bearbeitung der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung .....	165
Abbildung 26:	Häufigkeit der Übergangsthematik in Lehrveranstaltungen ..	167
Abbildung 27:	Spezifische Übergangskompetenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells als Grundlage der Auswertung.....	170
Abbildung 28:	Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen .....	171
Abbildung 29:	Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik.....	176

Abbildung 30:	Rahmenbedingungen des Übergangs.....	180
Abbildung 31:	Transition und Übergangsbegleitung von Kindern.....	184
Abbildung 32:	Kontinuität, Anschlussfähigkeit.....	189
Abbildung 33:	Kooperation mit Eltern.....	192
Abbildung 34:	Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule...	196
Abbildung 35:	Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen.....	201
Abbildung 36:	Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung.....	203
Abbildung 37:	Praktika während des Studiums/der Ausbildung.....	205
Abbildung 38:	Professionsübergreifende Lehrveranstaltungen.....	206
Abbildung 39:	Aktiver Austausch in professionsübergreifenden Lehrveranstaltungen.....	207
Abbildung 40:	Häufigkeit der Thematisierung des Übergangs in gemeinsamen Lehrveranstaltungen.....	208
Abbildung 41:	Gesamtübersicht aller übergangsspezifischen Themen.....	210
Abbildung 42:	Benotung hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs im Studium/in der Ausbildung.....	217
Abbildung 43:	Bundesländerspezifische Benotung hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs im Studium/in der Ausbildung.....	218
Abbildung 44:	Wunsch nach stärkerer Bearbeitung des Themas „Übergang“.....	220
Abbildung 45:	Vorbereitung für spätere Berufspraxis.....	223
Abbildung 46:	Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/ die Ausbildung aus Sicht der Lernenden.....	224
Abbildung 47:	Ergebnisse der Dokumentenanalyse für den Qualifikationsweg ErzieherIn.....	231
Abbildung 48:	Ergebnisse der Onlineumfrage für den Qualifikationsweg....	232
Abbildung 49:	Vergleich der Dokumentenanalyse und der Onlineumfrage für den Qualifikationsweg ErzieherIn.....	233
Abbildung 50:	Ergebnisse der Dokumentenanalyse für den Qualifikationsweg KindheitspädagogIn.....	235
Abbildung 51:	Ergebnisse der Onlineumfrage für den Qualifikationsweg KindheitspädagogIn.....	236
Abbildung 52:	Ergebnisse der Dokumentenanalyse für den Qualifikationsweg GrundschullehrerIn.....	237
Abbildung 53:	Ergebnisse der Onlineumfrage für den Qualifikationsweg....	238

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die Übergangsthematik in den Landesvorgaben für die Qualifizierung von LehrerInnen/ErzieherInnen .....	74
Tabelle 2:	Untersuchungsdesign Dokumentenanalyse .....	78
Tabelle 3:	Zusammenfassende Typisierungsmatrix Ebene 1 .....	93
Tabelle 4:	Zusammenfassende Typisierungsmatrix Ebene 2 .....	93
Tabelle 5:	Statistisch berücksichtigte Qualifikationsmöglichkeiten für ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen nach Bundesländern.....	95
Tabelle 6:	Statistik Eckdaten der berücksichtigten Studien-/Ausbildungswege: Abschlüsse, Studien-/Ausbildungsformen, Institutionen.....	96
Tabelle 7:	Statistik der Lehr-/Lerneinheiten: Pflicht-/Wahlpflicht-/Wahlmodule, Praxisanteile, Module im Bereich Weite, mit Übergangsbezügen oder mit Übergangsfokus.....	98
Tabelle 8:	Thematischer Rahmen von Übergangsbezügen.....	99
Tabelle 9:	Statistik der Inhalte.....	100
Tabelle 10:	Durchschnittliche Übergangsthematisierung pro Ausbildungs-/Studiengang .....	101
Tabelle 11:	Durchschnittliche Anzahl Weite-Module pro Qualifikationsweg .....	102
Tabelle 12:	Ausbildungs- und Studiengänge und durchschnittliche Anzahl von „Weite-Modulen“ nach Bundesländern und Qualifikationswegen.....	103
Tabelle 13:	Durchschnittliche Nennung von übergangsbezogenen Hauptkategorien pro Studien-/Ausbildungsgang nach Qualifikationswegen.....	107
Tabelle 14:	Ausbildungs- und Studiengänge und durchschnittliche Anzahl Tiefe-Module nach Bundesländern und Qualifikationswegen ....	122
Tabelle 15:	Bundesländervergleich der durchschnittlichen Nennungen der inhaltlichen Hauptkategorien pro Studien- bzw. Ausbildungsgang.....	123
Tabelle 16:	Statistik der übergangsbezogenen Lehr-/Lerneinheiten: Zielkompetenzen .....	126

---

Tabelle 17: Typisierung der Studien- bzw. Ausbildungsgänge.....	127
Tabelle 18: Typisierung der Studien- und Ausbildungsgänge nach Qualifikationsweg .....	131
Tabelle 19: Typisierungen nach speziellen Lehr-/Lerneinheiten: .....	132
Tabelle 20: Typisierungen nach speziellen Lehr-/Lerneinheiten: .....	133
Tabelle 21: Typisierungen nach speziellen Lehr-/Lerneinheiten: .....	134
Tabelle 22: Rücklaufanalyse der Umfrage .....	156
Tabelle 23: Demographische Variablen: Geschlecht, Alter, Familienstand...	158
Tabelle 24: Demographische Variablen: Kinder .....	159
Tabelle 25: Schulabschluss .....	160
Tabelle 26: Berufsabschluss vor dem Studium bzw. der Ausbildung .....	160
Tabelle 27: Bearbeitung der Übergangsthematik in den Bundesländern: Ja-Antworten .....	166
Tabelle 28: Klassifizierungsergebnisse <sup>b,c</sup> .....	213
Tabelle 29: Durch das ExpertInneninterview erfasste Konzepte im Überblick .....	257

# Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anz.	Anzahl
Art.	Artikel
B.A.	Bachelor
BB	Brandenburg
BE	Berlin
bspw.	beispielsweise
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
bzw.	beziehungsweise
Ca.	circa
CP	Creditpoint
d.h.	das heisst
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
E	Angehende ErzieherIn
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
et al.	und andere (lat.)
f. oder ff.	Folgende Seite(n)
FS	Fachschule
G	Angehende GrundschullehrerIn/ Studiengang Grundschullehramt
Ges.	Gesamt
GG	Grundgesetz
GS	Grundschule
ggf.	gegebenenfalls
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
i. Dr.	Im Druck
i.d.R.	in der Regel
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

JFMK	Jugendministerkonferenz
K	Angehende KindheitspädagogIn/ Studiengang Kindheitspädagogik
Kap.	Kapitel
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
L	Lehramt
LP	Leistungspunkt
M.A.	Master
Max.	Maximum
Min.	Minimum
MV	Mecklenburg-Vorpommern
MW	Mittelwert
N oder n	Stichprobengröße
NI	Niedersachsen
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.g.	oben genannte
o.J.	Ohne Jahr
p	Ergebnis eines statistischen Signifikanztests
PISA	Programme for International Student Assessment
r	Korrelation
RP	Rheinland-Pfalz
s.	siehe
SD	Standardabweichung
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
TH	Thüringen
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TU	Technische Universität
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

# Einleitung

Den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule vollziehen weit über 90% aller fünf bis siebenjährigen Kinder in Deutschland. Er ist gleichzeitig der Eintritt in das formale Schulsystem und stellt die Weichen für die weitere Bildungsbiographie des Kindes. Seit mehr als dreißig Jahren wird der Gegenstandsbereich des Übergangs von der Kita in die Grundschule erforscht und rückt im Hinblick auf bildungspolitischen Debatten immer wieder in den Vordergrund (vgl. Faust/Rosbach 2004, 94). Insbesondere mit der Veröffentlichung der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) hat die Thematik an Bedeutsamkeit gewonnen.

Zudem wird der Übergang sowie die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule im Zusammenhang mit mehreren gesellschaftlichen Entwicklungen immer wichtiger: In Zukunft werden immer jüngere und heterogenere Kindergruppen in die Grundschule kommen, da in manchen Bundesländern Deutschlands gleichzeitig zur Vorverlegung der Einschulung von Möglichkeiten der Zurückstellung abgesehen wird. Um hier den Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen, besteht die Notwendigkeit, alle Instrumente der Transitionsgestaltung zu nutzen (vgl. Kluczniok 2012, 22ff.). Vielfach konzentriert sich hier die Aufmerksamkeit auf „Sprache und Literacy“, auf die Sprachstandserhebungen und die sich anschließenden Fördermaßnahmen, da die Bedeutung der Sprache deutlicher ins Bewusstsein pädagogischer und politischer Verantwortungsträger gerückt ist und als wichtiger Überschneidungsbereich der Kooperation von Kita und Grundschule (Diagnostik, Sprachstandserhebungen, Sprachförderung usw.) gesehen wird (Jampert 2005; Apeltauer 2009, Häuser/Jülich 2006). Darüber hinaus sind auch Vorläuferfähigkeiten in naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzbereichen zunehmend in den Blick gerückt, genauso wie die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen und deren kooperative Gestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte des elementar- und Primarbereiches (Lorenz 2006; Lück 2003, Oers 2004).

Eine bestmögliche Übergangsgestaltung ist auch im Sinne der Chancengleichheit bezüglich der Bildung im Vor- und Grundschulalter zu verstehen. Dies betrifft alle Kinder, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund und/oder Behinderung, aber auch die damit verbundene Elternarbeit (vgl. Griebel 2011, 46; vgl. Dorrance 2010, 112f.).



Darüber hinaus besteht eine Zunahme von Übergangsverlierern und „Risiko-kindern“, die auf Grund von latenten sozialen und gesellschaftlichen Selektionsmechanismen den Anschluss im Bildungssystem verlieren (Armut, Migration und Milieu als soziale Weichen im Bildungssystem) (Holz/Richter 2005; Klemm 2009; Stanat 2009, Holz/Skoluda 2003; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Grotz 2005). Durch die damit einhergehende Zunahme von Diskontinuitäten in den Bildungsbiographien der Kinder stellt die Gestaltung einer kontinuierlichen Bildungsbiographie eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar (Schmidt-Denter 2002). In Deutschland hat sich dementsprechend mehr und mehr die Sicht durchgesetzt, dass Kinder, die in die Schule kommen, bereits in einer Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse stehen.

Auch international (Oberhuemer 2003) wird betont, dass ein guter Start in der Schule mit guten Schulleistungen über die gesamte Grundschulzeit hinweg zusammenhängt (vgl. Griebel/Niesel 2002, 129). Griebel und Niesel (2004) bezeichnen die Bewältigung von Übergängen sogar als Basiskompetenz für den Schulanfang und haben umfassende Ergebnisse in der Transitionsforschung vorgelegt.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule stellt folglich bedeutsame Weichen in den Bildungsbiographien von Kindern und erfordert die Kooperation mehrerer Professionen (vgl. Cloos et. al. 2011, 121). Die ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen sind zudem aufgrund der Zunahme von sekundären Bezugspersonen in einer größeren Verantwortung, die Bildungsverläufe optimal zu gestalten (Rolff/Zimmermann 1997; Knörzer/Grass 2000). Die pädagogischen Fachkräfte haben gemeinsam mit den Eltern des Kindes die in einem ko-konstruktiven Prozess zu lösende Aufgabe, die kognitiven, emotionalen und sozialen Ressourcen und Bewältigungsstrategien des Kindes im Hinblick auf diese sensible Phase zu stärken, so dass es sich dem Übergang gewachsen fühlt und ihn als Chance und Bereicherung erleben kann. Mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule haben Kindertagesstätten und Grundschulen einen gemeinsamen zu gestaltenden pädagogischen Handlungsraum. Jedoch besteht in der pädagogischen Praxis ein erheblicher Nachholbedarf hinsichtlich dieses relevanten Auftrags (Baumann-Metzinger 1984, Knauf 1995; Strätz et. al. 2009).

Der Abriss der historischen Entwicklung der beiden Institutionen Kita und Grundschule zeigt eine deutliche Trennung zwischen diesen auf (vgl. Knörzer, Grass & Schumacher 2007, 84ff.), welche unter anderem durch die im Jahre 1919 vorgenommene Zuordnung des Kindergartens zum Jugendhilfereich durch die Weimarer Reichsverfassung begründet ist. Im Gegensatz dazu ist die Institution Schule seit 1920 durch das Reichsschulgesetz geregelt. Somit wurden die beiden Institutionen systematisch voneinander getrennt und sind auch heute

noch unterschiedlichen Ministerien zugeordnet. Dementsprechend ist auch die Beziehung zwischen Kita und Grundschule eher von Distanz als von partnerschaftlicher Zusammenarbeit geprägt (vgl. Reyer 2006, 211f.).

Die Forderungen nach einer Kooperation von Eltern, ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sind folglich nicht neu. Bereits in den 1970er Jahren wurde die aktive Gestaltung dieses Bildungsübergangs gefordert. Zahlreiche Konzepte, Ratgeber und Modelle wurden entwickelt (Naegele/Haarmann 1999, Griebel/Niesel 2002; Diskowski/Hammes-Di/Hebenstreit-Müller 2006; Beelmann 2000), Modellprojekte durchgeführt (Netta/Weigl 2006, Czerwanski 2003, TransKiGs 2005), Handlungsempfehlungen zur Bewältigung von Diskontinuitäten im Übergang entwickelt (Hacker 2008; Baumann-Metzinger 1984, Prott/Hautum 2006), Fahrpläne der Kooperation entwickelt (Wellhausen 2005; Knörzer/Grass 2000), Evaluationsinstrumente eingesetzt (Hopf/Zill-Sahm 2008) und Einzelfallstudien des Übergangs dargestellt (Grotz 2005; Witting 1989). Darüber hinaus hat das Thema Einzug in viele Qualifikationsrahmen [z. B. Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (Autorengruppe Fachschulwesen 2011), PiK-Qualifikationsrahmen Frühpädagogik Bachelor (Robert Bosch Stiftung 2008)] und Bildungspläne der Bundesländer gehalten. Auch der gemeinsame Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Jugend- und Familienkonferenz (2009), den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam zu gestalten, unterstreicht das Gewicht des Themenfeldes für die kindliche Bildungsbiographie. Die Bewältigung von Übergängen als Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsverläufe von Kindern wird maßgeblich von der Kooperation zwischen Kita und Grundschule sowie zwischen diesen und dem Elternhaus beeinflusst.

### **Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vermittlung der Übergangsthematik**

Die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich betrifft ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen. Um zukünftig die Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Elternhäusern positiv zu beeinflussen, reichen Konzepte und Modelle zur Gestaltung des Übergangs nicht aus. Das diesem Buch zugrunde liegende Forschungsprojekt „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen“ (Universität Gießen, 10/2011 bis 09/2013) – kurz VEIPri (Vernetzung vom **E**lementar- und **P**rimarbereich) – stellt die These auf, dass pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereiches nur dann die

Voraussetzung erfüllen, den Übergang von Kita in die Grundschule optimal zu begleiten, wenn das Thema in der vorangegangenen Berufsqualifikation ausreichend berücksichtigt wurde. Eine theoretische wie auch praktische Auseinandersetzung mit dem Inhaltsbereich der Übergangsthematik im Laufe der Ausbildung stellt somit eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Übergangsbegleitung dar.

Die Integration des Themenbereiches der Transitionsgestaltung gehört in die Ausbildung an Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, weil dort die pädagogischen und wissenschaftlichen Grundlagen für pädagogisches Handeln vermittelt werden. Darüber hinaus werden in den Qualifikationswegen die pädagogischen Notwendigkeiten und Begründungen der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich deutlich und somit in den späteren Berufsalltag integriert. Explizite Studien, die die Vermittlung der Übergangsthematik in den deutschen Qualifikationswegen von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen betrachten, fehlen jedoch bisher. Das Forschungsprojekt VEIPri schließt mit den folgenden globalen Fragestellungen diese Forschungslücke:

- Ob und inwiefern ist die Transitionsthematik in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen in Ausbildung und Studium verankert?
- Welche innovativen Modelle der Vermittlung der Übergangsgestaltung lassen sich in den Qualifikationswegen finden?

Ziel des Forschungsprojektes ist es, eine bundesweite Übersicht über die Ausbildungssituation hinsichtlich der Übergangsthematik und der Kooperation von Elementar- und Primarbereich zu erstellen, eine realistische Einschätzung zur tatsächlichen Vermittlung der Thematik in der Ausbildung abzufragen und Ausbildungskonzepte herauszuarbeiten, die besonders geeignet sind, um die spätere praktische Umsetzung kooperativer Transitionsgestaltungen anzuregen. Die Kooperation von ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen soll verbessert und deren Professionalisierung weiterentwickelt werden, damit die Bedingungen für eine erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsbiografie der Kinder optimiert werden können.

Methodisch wurde das Projekt in drei Teiluntersuchungen umgesetzt, um die oben stehenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Die Dokumentenanalyse untersucht die Studien- und Ausbildungsinhalte: Inwiefern ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und die Kooperation von Elementar- und Primarbereich als Ausbildungsinhalt in den Aus-

bildungscurricula und den Lehrplänen von ErzieherInnen und LehrerInnen verankert? (s. Kap. B I)

Die Analyse der Lehr-, Rahmen- und Studienpläne wurde mit Hilfe einer kriteriengeleiteten, inhaltsanalytischen Dokumentenanalyse umgesetzt. Untersucht wurden die Curricula und Lehrpläne, die den entsprechenden Ausbildungs- und Studiengängen zugrunde liegen.

2. Die Online-Umfrage erfasst die Wahrnehmung angehender pädagogischer Fachkräfte (ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen) über die Verankerung des Übergangs Kita-Grundschule in Studium und Ausbildung. Die Teiluntersuchung geht folgenden drei Hauptfragestellungen nach: Wurde die Übergangsthematik im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht der Zielgruppen generell angesprochen? Wie intensiv schätzen Studierende und Auszubildende die Bearbeitung von Themen des Übergangs Kita-Grundschule für ihren Ausbildungs- bzw. Studiengang ein? Wie bewerten Studierende und Auszubildende die Bearbeitung der Themen des Übergangs Kita-Grundschule insgesamt für ihren Ausbildungs- bzw. Studiengang? (s. Kap. B II)

Mit Hilfe des Online-Fragebogens wurden in jedem Bundesland Personen der entsprechenden Zielgruppen (angehende ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen) befragt.

3. Mit Hilfe von ExpertInneninterviews wurde die Ausgestaltung von Lehrkonzepten hinsichtlich der Übergangsthematik in den genannten Qualifikationswegen abgefragt: Lassen sich Studien- oder Ausbildungsbeispiele aufzeigen, die in besonders beispielhafter Weise die Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und der Kooperation von Elementar- und Primarbereich vermitteln? (s. Kap. B IV)

Aus den erhobenen Lehrkonzepten wurden durch ein unabhängiges GutachterInnengremium diejenigen ausgewählt, welche als besonders innovativ und zukunftsweisend angesehen wurden.

Um die oben genannten, allgemeinen Fragestellungen, wie auch die Forschungsfragen der Teiluntersuchungen beantworten zu können, werden im Teil A des vorliegenden Werkes die theoretischen Grundlagen des Forschungsprojektes erläutert. Hier wird die Entwicklung eines kompetenzorientierten Modells der Übergangsthematik für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs dargestellt und begründet. Im Anschluss daran wird im Teil B die Umsetzung der Teiluntersuchungen des Forschungsprojektes beschrieben. Es werden jeweils die Methodologie, die Durchführung sowie Auswertung und Ergebnisse

der Dokumentenanalyse, der Onlinebefragung und der ExpertInneninterviews detailliert dargelegt. In einem weiteren Kapitel werden die Zusammenhänge zwischen der Dokumentenanalyse und der Onlinebefragung mit einander verknüpft.

Auf der Basis der Ergebnisse der Teiluntersuchungen werden im letzten Teil C Handlungsempfehlungen sowie Impulse für die Weiterentwicklung der vorhandenen Qualifikationsstrukturen gegeben.

# **A Theoretische Grundlagen**

# Entwicklung eines kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs

In diesem Kapitel wird die Entwicklung des kompetenzorientierten Modells der Übergangsthematik für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs dargestellt. Dieses Modell gilt als theoretische Grundlage für das drittmittelgeförderte Forschungsprojekt „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, LehrerInnen & KindheitspädagogInnen“ (Laufzeit 10/2011 - 09/2013). Den drei Teiluntersuchungen Dokumentenanalyse (Kap. B I), Onlinebefragung (Kap. B II) und ExpertInneninterviews (Kap. B IV) dient es als gemeinsame Basis ihrer methodischen Umsetzung. Die in diesem Zuge entwickelten Kategorien fungieren als Analyseraster der Dokumentenanalyse sowie als Befragungskategorien der Onlinestudie. Somit ergibt sich die Option, die Teiluntersuchungen in Bezug zueinander zu setzen. Ebenso leitet sich ein Teil der Leitfragen der ExpertInneninterviews aus dem kompetenzorientierten Qualifikationsmodell ab.

Um ein solches Modell zu entwickeln, wird in einem *ersten Schritt* der Begriff der Kompetenz geklärt und für die vorliegende Arbeit definiert. Ferner werden gegenwärtige Kompetenzmodelle für die Qualifikationswege von angehenden KindheitspädagogInnen, GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen dargestellt, um einen Bezug zwischen diesen und dem kompetenzorientierten Qualifikationsmodell herzustellen. In einem *zweiten Schritt* werden die methodische Vorgehensweise sowie der Aufbau des entwickelten kompetenzorientierten Qualifikationsmodells und dessen einzelne Inhalte detailliert erläutert.

## 1 Kompetenzdefinition und -modelle für die Qualifikationswege des Elementar- und Primarbereichs

Das Konzept der Kompetenz rückte im Zuge des Bologna-Hochschulreformprozesses<sup>1</sup> in den Mittelpunkt der beruflichen Bildung. Kompetenzorientierte internationale wie nationale Rahmenrichtlinien, Qualifikationsrahmen<sup>2</sup> sowie Modulhandbücher für einzelne Studien- und Ausbildungsgänge wurden mit dem Ziel einer europäischen Vereinheitlichung von Qualifikationswegen entwickelt. Auch die Qualifikationswege von Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs sind betroffen, sodass dem Nachdenken über diese Qualifikationswege eine Auseinandersetzung mit Kompetenzbegriff vorausgehen muss.

Der Begriff Kompetenz (lat. *competere*: zusammentreffen, zu etwas fähig sein) wird in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwendet und unterschiedlich definiert. In der Forschung wird überwiegend die Definition von Weinert (BMBF 2007, 27) herangezogen:

*Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*

In diesem Verständnis umfassen Kompetenzen einerseits *Dispositionen*, die eine Person befähigen, relevante Anforderungen zu bewältigen und andererseits *Performanz*, die tatsächlich erbrachte Leistung einer Person (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, 41). Erst wenn beide Komponenten ineinander wirken, wird kompetentes Handeln realisierbar (Ziener 2006).

Im Zuge der Kompetenzentwicklung findet ergo eine Verschmelzung von *Wissen* und *Können* statt, Weinert (BMBF 2007, 27) ergänzt den Begriff um die Komponente *Wollen*. Diese Ausdifferenzierung von Kompetenz in unterschiedliche Facetten verdeutlicht den Wandel von rein kognitiven Wissensinhalten zu praktizierbarem und praktiziertem Wissen. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, 17) erweitern diese Definition für den frühpäda-

---

<sup>1</sup> In der italienischen Universitätsstadt Bologna wurde 1999 ein Hochschulreformprozess in Gang gesetzt mit dem Ziel, international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Arbeitsmarktfähigkeit zu vermitteln.

<sup>2</sup> Die häufig synonym verwendeten Begriffe Kompetenz und Qualifikation sind voneinander abzugrenzen. Unter Kompetenz werden individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, wohingegen Qualifikation eine personenunabhängige Eignung auf einem bestimmten Niveau meint. Kompetenzen können ergo als Voraussetzung für den Erwerb von Qualifikationen definiert werden.



gogischen Bereich um sogenannte Querschnittsaufgaben. Nach ihnen entstehen Kompetenzen dann, wenn *Disposition* und *Performanz* mit der *professionellen Haltung*<sup>3</sup> sowie der *professionellen (Selbst-) Reflexion* verknüpft sind. In Abgrenzung zur Intelligenz wird Kompetenz als erlernbar und somit als vermittelbar angesehen (vgl. Hartig/Klieme 2006, 131).

Kompetenzen werden durch sogenannte Kompetenzmodelle präzisiert. Sie tragen dazu bei, die „*Wege zum Wissen und Können*“ (BMBF 2007, 74) unterschiedlich darzustellen. Abgebildet werden entweder Teilkomponenten einer Kompetenz, Niveaueinstufungen einer Kompetenz oder Entwicklungsmodelle zum Erreichen von Kompetenzen (vgl. Faulstich-Christ, Lersch & Moegling 2010, 37). Darüber hinaus wurden Matrixmodelle entwickelt, die mehrere Dimensionen von Kompetenzen komplex beschreiben (vgl. Fröhlich-Gildhoff et. al. 2011, 16).

Die verschiedenen Kompetenzmodelle finden Eingang in aktuelle internationale und nationale Qualifikationsrahmen. Man unterscheidet zwischen *fachunspezifischen* und *fachspezifischen* Referenzrahmen. Die fachunspezifischen arbeiten vorherrschend mit Kompetenzniveaustufen, die spezifischen Qualifikationsrahmen für den Elementar- und Primarbereich mit Matrixmodellen.

### 1.1 Fachunspezifische Qualifikationsrahmen

Als *fachunspezifische Qualifikationsrahmen* sind der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR, KMK 2005), der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR, Europäische Kommission 2008) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011) zu nennen. Diese wurden nacheinander entwickelt und beziehen sich aufeinander.

Der QR für Deutsche Hochschulabschlüsse konzentriert sich auf den Bildungssektor Hochschule und nennt Kompetenzen, die Hochschulabsolventen erworben haben sollten.

Der EQR formuliert bildungsbereichsübergreifende Qualifikationen, die für ganz Europa gelten. Die Einordnung und Wertigkeit von Kompetenzen werden in einem einheitlichen Raster systematisiert, das acht Niveaustufen enthält. Niveau 6 meint den ersten Studienzyklus und umfasst den Bachelorabschluss (B.A.) sowie staatlich geprüfte Techniker, Meister oder Fachwirte. Somit fallen

---

<sup>3</sup> Die Kompetenzdimensionen „professionelle Haltung und professionelle (Selbst-) Reflexion“ finden Eingang in das zugrunde liegende kompetenzorientierte Qualifikationsmodell. Im Kapitel A 2.3 werden die Begriffe näher erläutert und ihre Funktion für das Modell erklärt.

staatlich geprüfte ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen (B.A.) in Niveau 6<sup>4</sup>. Niveau 7 meint den zweiten Studienzyklus (Master).

Der DQR passt die Inhalte des EQR an die deutschen Besonderheiten an. Obwohl sich alle drei Referenzrahmen aufeinander beziehen, findet der Kompetenzbegriff unterschiedliche Verwendung. Während beim EQR *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenzen*<sup>5</sup> voneinander abgegrenzt werden, nimmt der DQR diese Unterscheidung nicht vor und subsumiert diese drei Terme unter dem Kompetenzbegriff. Es findet lediglich eine Unterteilung in *Fachkompetenz* (Wissen und Fertigkeiten) und *Personale Kompetenz* (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) statt. Im QR für deutsche Hochschulabschlüsse ist der Begriff Kompetenz nicht zu finden, gliedert sich aber in die Kompetenzbereiche Wissen und Verstehen, Können und formale Aspekte.

## 1.2 Fachspezifische Qualifikationsrahmen

Für die Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs wurden *fachspezifische Qualifikationsrahmen* entwickelt. Sie orientieren sich am EQR bzw. DQR und konkretisieren die dort formulierten Anforderungen entweder für einzelne oder mehrere Professionen.

Als allgemeiner frühpädagogischer Rahmen ist der Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ von der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz zu sehen (JFMK-KMK 2010).

Für die **ErzieherInnenausbildung** finden der Qualifikationsrahmen „Soziale Arbeit“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008), die Qualifikationsprofile „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth 2010), „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ (WIFF 2011) sowie das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen/Fachakademien (KMK 2011)“ Anwendung.

Für die **Hochschulausbildung**<sup>6</sup> **zum/r KindheitspädagogIn** liegen die Qualifikationsrahmen „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ (Robert Bosch Stiftung 2008), der Qualifikationsrahmen „Soziale Arbeit“ (KMK 2008), das „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der Frühen Kindheit (DGFE 2008), „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kind-

---

<sup>4</sup> Diese Einordnung ist noch umstritten und wird gegenwärtig diskutiert.

<sup>5</sup> Kompetenz ist hier „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ zu sehen (Europäische Kommission 2008, 13).

<sup>6</sup> Es sind sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge gemeint.

heit“ (BAG–BEK 2009) sowie „Bildung- und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth 2010) vor.

Für die **Hochschulausbildung zum/r GrundschullehrerIn** gibt es „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004) und „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2008).

### 1.3 Systematik und Struktur der Qualifikationsrahmen

Die Qualifikationsrahmen für ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen weisen eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich ihrer Struktur und Systematik auf. Innerhalb eines Matrixmodells werden Kompetenzbereiche einem prozessorientiertem Handlungskreislauf zugeordnet, der sich in die Bereiche *Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und forschendes Handeln, Organisation und Durchführung, Planung und Konzeption* und *Evaluation* unterteilt. Unterschiede zwischen den Qualifikationsrahmen liegen lediglich in der Anzahl von Kompetenzbereichen vor (vgl. Keil/Pasternack 2011, 111).

Die Rahmenrichtlinien für die LehrerInnenausbildung folgen einem abweichenden Aufbau. Die Kompetenzanforderungen werden verschiedenen Phasen des Qualifikationsweges zugewiesen. Demnach sollen fachwissenschaftliche (theoretische) Kompetenzen vorwiegend im Studium, fachdidaktische (praktische) Kompetenzen im Vorbereitungsdienst und die berufliche Rolle in Fort- und Weiterbildungssettings vermittelt werden.

Alle hier aufgeführten *fachunspezifischen* und *fachspezifischen Qualifikationsrahmen* sind kompetenzorientiert formuliert und beziehen sich aufeinander. In Bezug auf den Kompetenzbegriff fehlt allerdings bisher eine Übereinkunft, was sich in der Verwendung von mannigfachen Kompetenzmodellen zwischen den einzelnen Qualifikationsrahmen niederschlägt. Ein zugrundeliegendes gemeinsames Verständnis lässt sich dahingehend erkennen, als dass der Begriff Kompetenz mehrere Dimensionen umfasst. Aufzuführen sind trotz teilweise abweichender Terminologie in der Hauptsache die Dimensionen *Fähigkeiten, Fertigkeiten* und *personale Kompetenz*<sup>7</sup>.

Diese übergreifenden Kongruenzen wurden vom Forschungsprojekt aufgenommen und ein kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell für die Transitionsthematik entwickelt. Für die Entwicklung dieses Modells wurden u.a. die Dimensionen *Fähigkeiten, Fertigkeiten* und *personale Kompetenz* zum Verständnis von dem Terminus Kompetenz verwendet. Des Weiteren lehnen sich weitere

---

<sup>7</sup> *Personale Kompetenz* wird hier unter anderem als Oberbegriff für die Kompetenzdimensionen *professionelle Haltung* und *professionelle Selbstreflexion* verwendet.

Begrifflichkeiten an die Definitionen der dargestellten Qualifikationsrahmen an. Im folgenden Kapitel A 2 wird daher auf diese Ausführungen aufbauend die Entwicklung des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells dargestellt und erläutert. Es werden die Begrifflichkeiten des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells und dessen einzelne Kategorien beschrieben und mit den Qualifikationsrahmen in Bezug gebracht.

## 2 Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell des Forschungsprojekts

Die verschiedenen Qualifikationsrahmen geben Hinweise darauf, wie die Qualifikationswege von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs allgemein gestaltet werden sollen. Bezüglich der Übergangsthematik reichen die dort formulierten Anforderungen nicht aus, um ein dahingehendes grundlegendes kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell zu konstruieren. Das Forschungsprojekt hat deshalb in Anlehnung an die o.g. veröffentlichten Qualifikationsrahmen und auf Grundlage verschiedener wissenschaftlicher Zugänge ein kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik entwickelt.

### 2.1 Entwicklung des Kategoriensystems: Literaturanalyse und Fokusgruppen

Die Transitionsthematik umfasst eine Vielzahl von Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkräfte, die im Sinne einer positiven Übergangsgestaltung bedeutsam sind. Die drei Teiluntersuchungen des Forschungsprojektes (Dokumentenanalyse (Kap. B I), Onlinebefragung (Kap. B II) und ExpertInneninterviews (Kap. B IV) orientieren sich in ihrer methodischen Herangehensweise und Umsetzung an dem eigens entwickelten kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik, welches ein Kategoriensystem mit übergangsrelevanten Themen beinhaltet. Dem Grad der Übergangsspezifität entsprechend wurden diese in drei Ebenen unterteilt: 1. *Ebene*: pädagogische Basiskompetenzen, 2. *Ebene*: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang, 3. *Ebene*: spezifische Übergangskompetenzen (Kap. A 2.2). Die einzelnen Themen des Kategoriensystems wurden in erster Linie anhand wissenschaftlicher Fachliteratur konstruiert<sup>8</sup>. Um Praxiserfahrungen bezüglich der Übergangsthematik von allen am Übergang Beteiligten sowie Erfahrungen aus den drei Professionen von ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen einzubezie-

---

<sup>8</sup> Die Literaturanalyse ist eine strukturierte und nachvollziehbare Methode zur Identifizierung, Evaluierung, Integration und Interpretation relevanter Beiträge in der Literatur (Salipante et. al., 1982). Sie hat das Ziel, Einsichten zu einer konkreten Fragestellung zu gewinnen (Fink 1998).

hen, wurden zusätzlich insgesamt vier Fokusgruppen<sup>9</sup> (vgl. Morgan 1997, 30 und vgl. Mayerhofer 2009, 479f.) geführt, in denen jeweils unterschiedliche, an der Übergangsbegleitung beteiligte Personengruppen – Grundschul- und VorklassenlehrerInnen, KindheitspädagogInnen, ErzieherInnen und Eltern – zu ihren thematischen Gewichtungen in Bezug auf den Übergang befragt wurden.

Gestützt auf den gewonnenen Erkenntnissen aus den Fokusgruppen, der Literaturanalyse und den Ausführungen der Qualifikationsrahmen wurde das folgende kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik (A 2.2) entwickelt. In dieses ist ein Kategoriensystem eingebettet, wodurch die Ebenen des Modells inhaltlich gefüllt werden. Für jede Ebene definiert das Kategoriensystem ein Bündel von Kompetenzen und bildet damit die Grundlage für die Einschätzung von übergangsbezogenen Ausbildungsinhalten. Bei der Formulierung des Kategoriensystems galt es einerseits, die Bedeutsamkeit der einzelnen Kompetenzen für die Transitionsthematik herauszustellen und andererseits eine sinnhafte Zuordnung zu den einzelnen Ebenen sicherzustellen.

## 2.2 Beschreibung des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells

Das *Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik* (vgl. Abb. 1) ist in drei Ebenen unterteilt:

- 1. Ebene: pädagogische Basiskompetenzen (Basis)
- 2. Ebene: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang (Weite)
- 3. Ebene: spezifische Übergangskompetenzen (Tiefe)<sup>10</sup>

Die drei Ebenen können als Kompetenzdimensionen der Übergangsthematik aufgefasst werden und sollen eine Abstufung der Spezifität übergangsrelevanter Themen vornehmen. Zusätzlich zu pädagogischen Basiskompetenzen bedarf es weiterer übergangsspezifischerer Kompetenzen für eine kompetente Übergangsbegleitung, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit übergangsbezogenen Inhalten und Methoden erforderlich machen.

<sup>9</sup> Weiterführende Literatur zur Methodik, Durchführung und Auswertung von Fokusgruppen sind u.a. zu finden in folgenden Werken: Przyborski & Riegler (2010); Mayerhofer (2009); Bohnsack & Przyborski (2009); Morgan (1997); Bogner & Leuthold (2005)

<sup>10</sup> Die Begriffe *Weite* und *Tiefe* orientieren sich am DQR (2011), in welchem die Wissenskategorie in *Breite* und *Tiefe* unterteilt wird. Danach bezieht sich die *Breite* auf die „Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer Qualifikation verbunden sind“ (ebd., 15); die *Tiefe* meint den „Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens“ (ebd., 18). Das Projekt VEIPri passt diese Vorstellungen für die Transitionsthematik an.

Abbildung 1: Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik

