

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-Hochschulreformprozesses¹ in den Mittelpunkt der beruflichen Bildung. Kompetenzorientierte internationale wie nationale Rahmenrichtlinien, Qualifikationsrahmen² 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-

¹ 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.

² 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*³ 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

³ 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 6⁴. 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*⁵ 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**⁶ **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-

⁴ Diese Einordnung ist noch umstritten und wird gegenwärtig diskutiert.

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

⁶ 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*⁷.

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

⁷ *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 konstruiert⁸. Um Praxiserfahrungen bezüglich der Übergangsthematik von allen am Übergang Beteiligten sowie Erfahrungen aus den drei Professionen von ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen einzubezie-

⁸ 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 Fokusgruppen⁹ (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 Gewichtungungen 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:

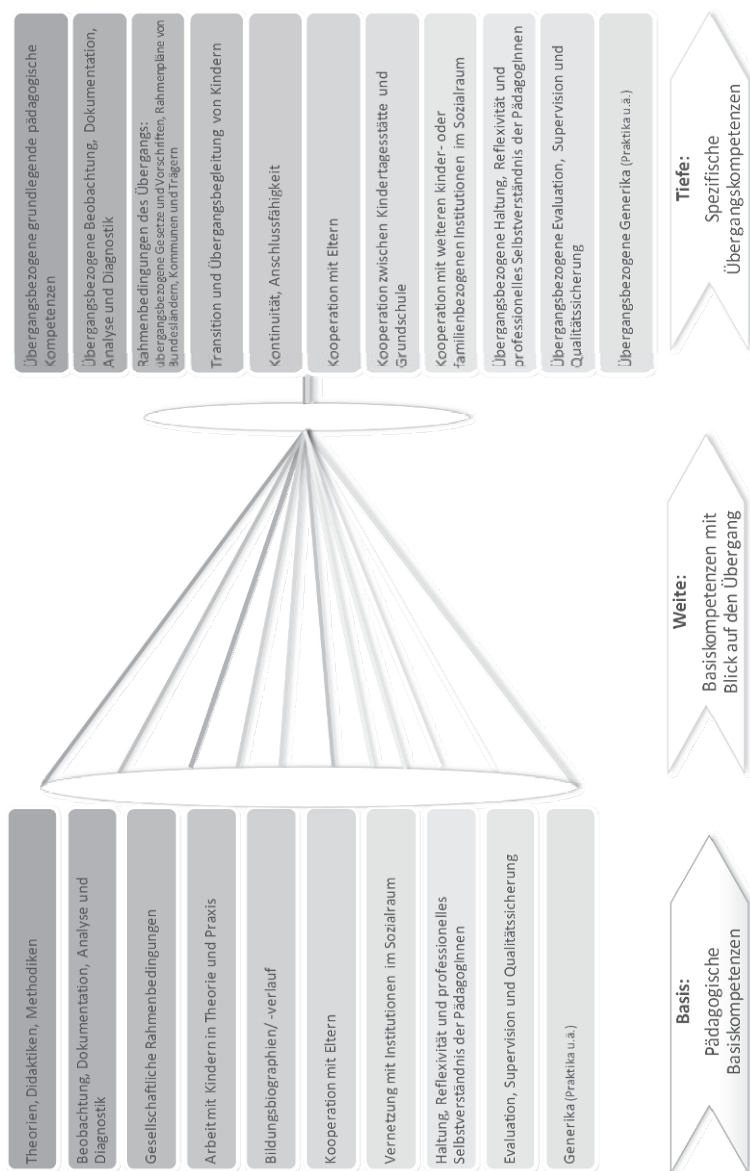
- 1. Ebene: pädagogische Basiskompetenzen (Basis)
- 2. Ebene: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang (Weite)
- 3. Ebene: spezifische Übergangskompetenzen (Tiefe)¹⁰

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.

⁹ 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)

¹⁰ 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



Das kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik erfüllt insgesamt *vier Funktionen*:

- a) Die Ebenen bauen aufeinander auf, sodass alle Kompetenzen der vorangehenden Ebene die Kompetenzen der nachfolgenden Ebenen einschließen. Es müssen folglich immer erst die Kompetenzen der Ebene *Basis* gefestigt sein, bevor die Kompetenzen der Ebenen *Weite* und *Tiefe* erfolgen können.
- b) Die Grenzen der einzelnen Ebenen sind im dem Sinne permeabel, dass die genannten Ebenen nicht undurchlässig nebeneinander stehen, sondern unter bestimmten Voraussetzungen interagieren: Sobald die oben genannte Funktion a) erfüllt ist, resultiert daraus, dass man sich in der *Weite* auf Kompetenzen aus der *Basis* berufen kann. Ebenso kann man in der *Tiefe* auf alle zuvor angeeigneten Kompetenzen der *Weite* und *Basis* zurückgreifen.
- c) Die Ebenen wurden in einer horizontalen Hierarchie nach Grad der Übergangsspezifität geordnet. Von der *Basis* zur *Weite* zur *Tiefe* wird das Verständnis über die Kompetenzen übergangsspezifischer.
- d) Das kompetenzorientierte Qualifikationsmodell bildet die gemeinsame Basis für alle drei Teiluntersuchungen des Projektes.

Als sogenannte Querschnittsaufgaben fließen die Komponenten *Professionelle Haltung* und *Professionelle (Selbst-)Reflexion* (vertiefend s. A 2.3) in das Modell ein, die im Verlauf der Ausbildung aufgebaut und gefestigt werden sollen. In den folgenden Abschnitten werden die Kompetenzen des Kategoriensystems, getrennt nach den einzelnen Ebenen erläutert:

1. Ebene: pädagogische Basiskompetenzen

Die Ebene *Basis* dient dem Erwerb von grundlegenden pädagogischen Kompetenzen in den Qualifikationswegen. Sie beinhaltet ein Bündel von Kompetenzen, das für alltägliche berufliche Anforderungen vorbereitet und durch entsprechende Lehr-/Lerneinheiten didaktisch vermittelt wird. Die Ebene *Basis* wirkt in alle Bereiche der pädagogischen Arbeit und bildet das Fundament für den zukünftigen Berufsalltag.

Die in der *Basis* vermittelten Themenfelder sind eine Grundvoraussetzung, um die Transitionsthematik kognitiv und praktisch durchdringen zu können. Gleichbedeutend zur Terminologie werden hierunter alle Inhalte gefasst, die

als sogenanntes „Handwerkszeug“ für die spätere Berufspraxis Anwendung finden.

Nach den theoretischen Vorstellungen des Modells bedingt die Ebene *Basis* die der *Weite*. Nur wenn die angehenden pädagogischen Fachkräfte die erforderlichen Kompetenzen der *Basis* erworben haben, kann die Auseinandersetzung mit den nachfolgenden Ebenen erfolgen.

Gleichwohl hat das in der *Basis* enthaltene Kompetenzbündel nur in dem Sinne Berührung mit der Transitionsthematik, als dass dort die Grundlagen gelegt werden, um einen weiten bzw. tiefen übergangsspezifischen Blick zu entwickeln. Beispielsweise fallen unter pädagogischen Basiskompetenzen (Ebene *Basis*) Kompetenzen zur Kooperation mit Eltern. Hier werden allgemeine Grundlagen u.a. zur Elternarbeit, Beratung und Gesprächsführung erworben. Diese Basiskompetenzen erweitern sich im Hinblick auf die Übergangsbegleitung in der Ebene *Weite* zu Kompetenzen, welche es den pädagogischen Fachkräften ermöglicht, z.B. Elterngespräche über Vorläuferfähigkeiten oder Entwicklungsprozesse der Kinder mit Hinblick auf den Schuleintritt zu führen. Die Ebene *Tiefe* umschließt Kompetenzen, um beispielsweise ein Elterngespräch zu führen, welches den konkreten bevorstehenden Wechsel von der Kita in die Grundschule, die Erwartungen und Anforderungen der Schule und die Gestaltung des Übergangs und die individuellen Aspekte des Kindes thematisiert.

2. Ebene: Basiskompetenzen mit Blick auf dem Übergang

In der Ebene *Weite* sind übergangsnah pädagogische Kompetenzen enthalten, die durch entsprechende Lehr-/Lerninhalte in den Qualifikationswegen erworben werden. Im Mittelpunkt stehen Themen, die in einem engen Zusammenhang zur Übergangsphase und -thematik stehen.

Der Begriff *Weite* hebt das Ausmaß der Transitionsthematik hervor. Er drückt aus, dass der Grad der übergangsspezifischen Durchdringung höher ist als in der Ebene *Basis*, allerdings nicht der Intensität der Ebene *Tiefe* gleichkommt. Durch die positionelle Anordnung zwischen *Basis* und *Tiefe* wird die Funktion der Ebene *Weite* als Bindeglied deutlich. Es findet eine Verknüpfung von grundlegenden und übergangsspezifischen Kompetenzen statt.

Der Ebene *Weite* werden diejenigen Themenfelder zugeordnet, die eine inhaltliche Berührung mit Transitionsthematik aufweisen. Aufbauend auf den erworbenen Basiskompetenzen werden neue Kompetenzen entwickelt, die für eine erfolgreiche Transitionsgestaltung unerlässlich sind.

Im Sinne des kompetenzorientierten Qualifikationsmodells werden in der Ebene *Weite* die Grundlagen für die *Tiefe* geschaffen. Wenn die angehenden

Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand
Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer
Fachkräfte in Deutschland

Neuß, N.; Henkel, J.; Pradel, J.; Westerholt, F.

2014, XVI, 341 S. 53 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04105-2