

nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 8

Im Übergang

Kooperation von KiTa und Grundschule

Miriam Buse, Meike Sauerhering

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Abstract

Der Übergang zwischen KiTa und Grundschule steht seit einigen Jahren im bildungspolitischen Fokus und wird und wurde auch durch entsprechende Modellprojekte gefördert. Ziel ist es, diesen Übergang nicht zu einer Diskontinuität in der Bildungsbiographie der Kinder werden zu lassen und die unterschiedlichen Kulturen der Institutionen und die Sichtweisen der Fach- und Lehrkräfte auf das Kind besser abzustimmen und schon im Übergangsjahr eng zu kooperieren.

Zwischen 2013 und 2017 hat das nifbe sich als „Bildungsschwerpunkt 1“ (BSP 1) dem Übergang von der KiTa in die Grundschule und hier insbesondere der „Weiterentwicklung einer gemeinsamen Sprachbildung und Sprachförderung durch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte im Brückenjahr“ gewidmet. Im Rahmen des BSP 1 wurden Tandems aus KiTa und Grundschule dabei u.a. kostenlose und prozessorientierte Qualifizierungsmaßnahmen im Umfang von 40 bzw. 80 Unterrichtsstunden angeboten. Im Laufe der fünf Jahre wurden in Niedersachsen 149 dieser Maßnahmen durchgeführt und durch das nifbe evaluiert. Im vorliegenden Professionalisierungsheft werden nach einer wissenschaftlichen Kontextualisierung die Ergebnisse dieser Evaluation und zentrale Gelingensbedingungen des Übergangs von der KiTa in die Grundschule praxisorientiert vorgestellt.

Gliederung

1. **„Im Übergang“ – eine Einführung**
2. **Kooperation am Übergang**
 - 2.1. Übergänge und Transition
 - 2.2. Kooperation als Prozess
 - 2.3. Akteure im Übergang – PädagogInnen, Kinder und Eltern
3. **Gelingensbedingungen für die Kooperation von KiTa und Grundschule**
 - 3.1. Kontextualisierung der Studie – Forschungsvorgehen
 - 3.2. Allgemeine Gelingensbedingungen aus Akteursperspektive
 - 3.3. Auswirkungen der Kooperation auf institutionenübergreifender Ebene
 - 3.4. Beispiele guter Praxis
4. **Fazit und Ausblick**
5. **Literaturverzeichnis**
6. **Zu den Autorinnen**

1. „Im Übergang“ – eine Einführung

Dem Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wird insbesondere nach dem PISA-Schock und der damit einhergehenden Höherbewertung frühkindlicher Bildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Neben der Betrachtung, wie Kinder und Eltern als Akteure diesen Übergang bewerten, liegt ein weiterer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung auf der Analyse der institutionellen Kooperation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Wie also arbeiten die PädagogInnen der Institution Kindertageseinrichtung und Schule miteinander und wie können an dieser Stelle im Bildungssystem gelingende Kooperationsprozesse entwickelt werden?

Übergang als Bruch und Diskontinuität oder als Chance und Herausforderung

Die erhöhte Aufmerksamkeit kommt dem Übergang in das schulische Bildungssystem auch deshalb zuteil, weil der herausfordernde Charakter des Übergangs für die kindliche Entwicklung betont wird: So wird der Übergang einerseits als Diskontinuität und Bruch in der kindlichen Bildungsbiographie – mit entsprechend erwarteten Effekten auf die Bewältigung weiterer bildungsbiographisch relevanter Übergänge (vgl. u.a. Beelmann 2006) – oder aber als Chance und Herausforderung – im Sinne einer motivationalen Kraft (vgl. u.a. Kluczniok/Roßbach 2014) – für die (früh-)kindliche Entwicklung verhandelt. In diesem Diskurs wird auch die Gestaltungsaufgabe der Pädagog*innen verhandelt, die im Sinne der Ko-Konstruktion gelingende Übergangsprozesse für Eltern und Kinder im Übergang gestalten.

Fach- und Lehrkräfte sind ModeratorInnen des Übergangs

„Im Übergang“ befinden sich demnach als zentrale Akteure die Kinder und ihre Eltern, welche den Übergang aktiv bewältigen und einen Transitionsprozess durchlaufen – pädagogische Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtung und Grundschule gestalten in ihrer Aufgabe als pädagogisch Professionelle diesen Übergang als Moderatoren (vgl. Griebel/Niesel 2015). Die Anbahnung einer Kooperation zur Gestaltung des Übergangs in gemeinsamer Verantwortung von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird – nicht zuletzt auch aufgrund unterschiedlicher Institutionenkulturen und -verständnisse – als schwierig aufgefasst (vgl. u.a. Behrensen et al. 2012, Cloos et al. 2011). Um Gelingensbedingungen für eine gute Kooperation zwischen den professionellen pädagogischen Akteuren am Übergang herauszufiltern, sind weitere Studien anzustreben, die die Kooperationsbeziehungen in den Forschungsfokus rücken.

Im Folgenden sollen nun zunächst forschungstheoretisch relevante Hintergründe sowie der aktuelle Forschungsstand zur Kooperation am Übergang aufgezeigt werden. Ausgehend von diesen fachwissenschaftlichen Ausführungen werden im dritten Kapitel dieses Beitrags Ergebnisse aus einer wissenschaftlichen Begleitstudie zu Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule berichtet und mit Beispielen aus der Praxis unterlegt.

2. Kooperation am Übergang

Am Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sind zwei historisch gewachsene Bildungsinstitutionen mit je eigenen Institutionslogiken und -funktionen beteiligt sowie unterschiedliche Professionen mit einem je eigenen Professions- und Rollenverständnis. Für die Kooperation ergeben sich aus diesem Umstand heraus verschiedene Herausforderungen, die nachfolgend beleuchtet werden. Nachdem sich den Begriffen und theoretischen Konzepten Übergang und Transition angenähert wurde, wird der Begriff Kooperation näher beleuchtet und die Rolle der einzelnen Akteure im Übergangs- und Kooperationsprozess betrachtet.

Institutionslogiken sowie Professions- und Rollenverständnis unterscheiden sich in KiTa und Grundschule

2.1. Übergänge und Transition

Übergänge im Bildungssystem bezeichnen nach Griebel/Niesel (2015) den Wechsel zwischen zwei Institutionen. Die individuelle Bewältigung benennen die Autoren als Transition, die sich in einem Prozess vollzieht. Damit betonen Griebel/Niesel die intrapsychischen Veränderungen, die durch den Institutionenwechsel ausgelöst werden können. Tillmann (2013) unterscheidet Übergänge und Transitionen wie folgt: Übergänge sind nach Tillmann zunächst einmal die in der Bildungsbiographie festgelegten Stationen im Lebenslauf. Der Transitionsbegriff dagegen zielt auf die Bedeutungszuschreibung, welches das Individuum ebendiesen Übergängen verleiht. Übergänge werden damit als (bedeutsame) biographische Ereignisse im individuellen Lebensverlauf verankert und halten Einzug in die Identitätsentwicklung des Subjektes (vgl. Tillmann 2013).

Der Sozialpsychologe Welzer (1993) bestimmt Transition als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse [...], die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen.“ (ebd., S. 37) Er beschreibt Transitionen weiter als „Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen, an deren Bewältigung die Subjekte Erfahrungen machen, also spezifische Sozialisationsprozesse durchlaufen.“ (ebd., S. 8) Sozialisationserfahrungen schreiben sich demnach durch die Bewältigung von Übergängen in die individuellen biographischen Erfahrungen ein und verleihen dem Akteur auf diese Weise Identität.

Transitionen als „komplexe ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“

Griebel/Niesel haben folgende Begriffsbestimmung vorgenommen:

„Transition bedeutet Übergang und wird auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen erfordern und die als bedeutsame biografische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden. Charakteristisch ist dabei, dass die betreffende Person einen Prozess beschleunigter Veränderungen und besonders intensiven Lernens durchlebt.“ (Niesel & Griebel, 2007, S. 447)

Niesel/Griebel (2007) heben mit ihrer Definition die Herausforderungen und Lernintensität des Übergangs als prozesshaftes Geschehen hervor und heben, im Gegensatz zu Welzer, weniger die Diskontinuitäten hervor. Dies entspricht der Sichtweise der aktuellen Forschungsliteratur, in der eine positive Akzentu-

ierung des Übergangs einer mit Brüchen und Diskontinuitäten verbundenen Sichtweise des Übergangs gegenüber gestellt wird (vgl. Buse 2017, S. 16f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Übergängen im Bildungssystem raumzeitliche Wechsel von Individuen vollzogen werden, deren individuelle Bewältigung mit dem Begriff Transition als Bewältigungsprozess des Übergangs beschrieben werden können.

2.2. Kooperation als Prozess

Wie wird der Übergang pädagogisch gestaltet?

Einen wesentlichen Forschungsstrang in der Übergangsforschung am Eintritt in den primärpädagogischen Bildungsbereich bildet neben der Erforschung der Bewältigung des Übergangs durch die Kinder und Eltern, die Kooperation der pädagogischen Akteure. Von besonderem Interesse ist hier die pädagogische Gestaltung des Übergangs zwischen den beiden Professionen und Institutionen. Dabei wird herausgestellt, dass die Institutionen einen je eigenen Bildungsauftrag haben und verschiedenen institutionellen Logiken folgen. Dennoch existiert für die beiden Institutionen am Übergang die Maßgabe, diesen in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten:

„Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. [...] Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie. [...] Kindertageseinrichtung und Grundschule haben gemeinsame pädagogische Grundlagen [...]. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. [...] Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein.“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten, KMK 2004, S. 8).

Die erziehungswissenschaftliche Forschung stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie genau die Maßgabe der Sicherung von Anschlussfähigkeit von den pädagogischen Akteuren ausgefüllt wird und welche Herausforderungen die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen birgt.

Zahlreiche Modellprojekte zur Übergangsgestaltung

Zunächst sind hierbei in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft eine Reihe wissenschaftlicher Begleitforschungen und Evaluationen der von den Ländern initiierten Modellvorhaben zur Übergangsgestaltung zu nennen. Die Modellvorhaben – für Niedersachsen „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ (Cloos et al. 2011) und ab 2012-2015 „Kita und Grundschule unter einem Dach“ (Tremel 2015), für Berlin und Brandenburg, Sachsen und Rheinland-Pfalz „Ponte – Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf neuen Wegen“ (Hoffsommer/Ramseger 2012), für Bremen, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen „TransKigs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gestaltung des Übergangs“ (Akgün 2006; Liebers/Scheib 2012), für Baden-Württemberg „Bildungshaus 3-10. Kita und Grundschule unter einem Dach“ (Sambanis 2011; Sturmhöfel 2012) – zielten auf eine verbesserte Gestaltung und Begleitung des Übergangs zwischen elementar- und primärpädagogischem Bildungsbereich. Projektziel war an den Modellstandorten vielfach, ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln, gemeinsame

Fortbildungen zu besuchen und die Kooperation partnerschaftlich auszubauen. Die wissenschaftliche Begleitforschung des niedersächsischen Modellprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“¹ (Cloos et al. 2011) kommt dabei zu dem Schluss, dass „gelingende Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschulen vor allem einen verlässlichen Rahmen wie z.B. Kooperationsverträge und -kalender benötigen, über die eine Grundlage für regelmäßige Austauschformen geschaffen werden kann.“ (vgl. ebd., S. 133). Die Kommunikation und der Dialog zwischen den Einrichtungen werden als Grundvoraussetzung für den Ausbau und die Etablierung der Kooperationsformen von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften benannt (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die hier vorgelegten Studienergebnisse ist besonders die Erkenntnis zu bilanzieren, dass die Bildung von Kooperationsnetzwerken eine nachhaltige Verankerung regionaler Maßnahmen erfährt² – dies, so betonen die Autoren – ist verbunden mit einem zeitintensiven Prozess. Die Aufgabe der Verständigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis und die Entwicklung einer gemeinsamen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis werden als ungelöste Aufgaben herausgestellt (vgl. ebd.). Wehner/Pohlmann-Rother (2012) verweisen zusammenfassend auf bisherige Forschungsergebnisse: Trotz der rechtlichen Verankerung sind enge Kooperationsformen selten, sodass nicht von einer breiten Kooperation ausgegangen werden kann. Nach Herausforderungen für die Kooperation gefragt, können folgende Probleme identifiziert werden:

- „Zeit-, Personalmangel und Arbeitsüberlastung
- organisatorische Probleme, wie die Unabkömmlichkeit während des Vormittags, was z.B. die Besuche der Fach- und Lehrkräfte erschwert
- Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung der beiden Förderorte und im Status der Vorbildung der Beteiligten, die als so grundlegend wahrgenommen werden, dass sie die Kooperation grundsätzlich in Frage stellen,
- schließlich auch der aktuelle Datenschutz und Schweigepflicht“ (ebd., S. 71f).

Als Gelingensbedingungen für die Kooperation werden von Wehner/Pohlmann-Rother (2012) identifiziert:

- „Einrichtung örtlicher Arbeitsgemeinschaften
- Prozessorientierte, gleichberechtigte Kooperation
- (Konferenz-)Beschluss zur Kooperation
- Absicherung und Verankerung in den beruflichen Rahmenbedingungen
- entsprechende Aus- und Fortbildungen“ (ebd., S. 72)

Neben diesen zentralen Befunden und den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung sind zwei weitere große Studien zur Untersuchung der Kooperationsbemühungen von Kindertageseinrichtung und Grundschule zu benennen: Die Studie WirKt³ von Hanke et al. (2013) und die BiKS-Studie⁴ von Faust (2013). In der BiKS-Studie wurden 547 Kinder aus 97 Kindergärten im Alter von drei Jahren und weiter in der Grundschule noch 327 Kinder in 142 Klassen und 87 Schulen aus Bayern und Hessen begleitet. Die Erhebungsinstrumente wurden

1 Kurz und alltagssprachlich zumeist als „Projekt Brückenjahr“ bezeichnet.

2 Ziel der Qualifizierungsinitiative „Sprache im Übergang“ war ebendiese Aufgabe der Etablierung eines Kooperationsnetzwerkes durch gemeinsame Arbeitstreffen, begleitet durch eine Moderatorin (Prozessbegleiterin).

3 WirKt = „Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder“

4 BiKS = „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter.“

Verlässlicher Rahmen und Kooperationsverträge sind Voraussetzung

Hemmnisse und Gelingensbedingungen

ErzieherInnen mit höherem Interesse an Kooperation

den den ErzieherInnen (n=96) der begleiteten Kinder im letzten Kindergartenjahr und den Lehrkräften (n=142 in 87 Schulen) am Ende des ersten Schuljahres in der Grundschule vorgelegt. Es lagen zur Auswertung 77 Rückantworten aus Kindergärten und von 97 Grundschullehrkräften aus 68 Schulen vor. Um eine Überrepräsentation einzelner Schulen zu vermeiden, wurden die Angaben von jeweils nur einer Lehrkraft einer Schule in die Auswertung einbezogen. Die Auswertung der Daten bezieht sich in erster Linie auf die Durchführung von Kooperationsmaßnahmen und die Einstellungen des pädagogischen Personals gegenüber der Kooperation. Die häufigste Nennung der Kooperationsaktivitäten entfällt auf den Besuch einer Gruppe von Kindergartenkindern in der Grundschule sowie dem Informationsaustausch zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften (vgl. Faust 2013, S. 144). Am seltensten wurden bei den Erzieherinnen gemeinsame Fortbildungen und die anlässlich von Festen und Feiern stattfindende Zusammenarbeit, bei den Lehrkräften die gemeinsame Beratung der Eltern und der Besuch einer Schulklasse genannt (vgl. ebd.). Grundsätzlich stellt Faust (2013) auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse ein höheres Interesse der ErzieherInnen an Kooperation fest, da sie die Wichtigkeit der Kooperationsmaßnahmen immer ein wenig höher bewerten als das befragte Lehrpersonal (vgl. ebd., S. 146). Zu Hindernissen bei der Kooperation gaben die Lehrkräfte an, dass Vorinformationen aus dem Kindergarten zum einzelnen Kind die Sicht auf das Kind beeinflussen würden. Zudem wurden das Zeitproblem, die Größe des Sprengels sowie die Eltern als Herausforderungen für die Kooperation genannt (vgl. ebd.).

Mit den Ergebnissen der WirKt-Studie lässt sich an ebendiese Befunde anknüpfen: Im ersten Schwerpunktbereich der WirKt-Studie erfolgte eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung von Formen und Niveaus der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Gegenstand der Untersuchung ist die derzeitige Kooperationspraxis in Bezug auf die Häufigkeit der verschiedenen Kooperationsformen und die Niveaus bei deren Umsetzung. Befragt wurden Leitung (n=258, Rücklaufquote 25%) und Mitarbeiterinnen (n=98, Rücklaufquote 59%), Eltern (n=550, Rücklaufquote 33%) und Kinder (n=163) in Kindertageseinrichtungen, sowie Grundschulleitungen (n=162, Rücklaufquote 64%) und Lehrkräfte an Grundschulen (n=91, Rücklaufquote 36%), Eltern (n=551, Rücklaufquote 22%) und Kinder (n=163) in der Grundschule. Ergänzt wird die Studie um leitfadengestützte Interviews zu zwei Schwerpunkten: Bildungsdokumentation und Kooperation (vgl. ebd., S. 32).

Verankerung der Kooperation im pädagogischen Konzept der Einrichtungen ist die Regel

Zu den Untersuchungsergebnissen lässt sich zusammenfassend festhalten: In beinahe allen Einrichtungen, sowohl in der Kindertageseinrichtung (83,7%) als auch in der Grundschule (96,3%), ist die Kooperation im pädagogischen Konzept der Einrichtungen verankert. In einem Drittel der Kindertageseinrichtungen (32,3%) und in über der Hälfte der Grundschulen (56,3%) besteht zur Kooperation sogar eine schriftliche Vereinbarung zwischen den Einrichtungen. Die Kooperation zwischen Kita und Grundschule scheint zu einem wichtigen Bestandteil der Arbeit in elementar- und primärpädagogischen Institutionen zu gehören: Beinahe in allen Einrichtungen ist die Kooperation im pädagogischen Konzept der Einrichtung verankert, zusätzlich ist die Hälfte der Einrichtungen Mitglied in einem Arbeitskreis oder Netzwerk zu Themen des Übergangs. Auch nehmen einige Einrichtungen die Möglichkeit wahr, an gemeinsamen Fortbildungen zur Kooperation zu Bildungsdokumentationen im

Übergang oder zu anderen Themen des Übergangs teilzunehmen. Die Kooperation, die durchschnittlich zu drei bis vier Zeitpunkten im Jahr stattfindet, wird von den Einrichtungen im Durchschnitt gut bis mittelmäßig bewertet. Dabei kooperieren Kindertageseinrichtungen durchschnittlich mit zwei Grundschulen und eine Grundschule durchschnittlich mit fünf Kindertageseinrichtungen. Die Bewertung der Kooperation durch die Leitungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unterscheiden sich voneinander. Es wird deutlich, dass die Leitungen von Kindertageseinrichtungen die Kooperation tendenziell schlechter bewerten (MW⁵ 2,83 im Bereich „mittel“) als die Leitungen von Grundschulen (MW 2,18 im Bereich „gut“). Die Befunde zu Kooperationsformen bestätigen bisherige Befunde zu Formen der Kooperation. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass traditionelle Formen wie der Besuch der Kita-Kinder in der Grundschule oder Feste und Veranstaltungen zwischen beiden Einrichtungen dominieren.

Traditionelle Formen der Kooperation überwiegen

In Bezug auf die Kooperationsniveaus halten Hanke et al. (2013) fest, dass die Kooperationen zumeist auf Kooperationsniveau 1 „Information und Austausch“ stattfinden, seltener finden Kooperationen auf dem Niveau 2 „Arbeitsteilung“ oder 3 „Ko-Konstruktion“ statt. In dieser Hinsicht kann also im Hinblick auf die Ausweitung und Intensivierung von Kooperationsaktivitäten zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule festgehalten werden, dass sie (weiterhin) ausbaufähig sind.

Kooperation zumeist auf Ebene des Informationsaustausches

Abschließend stellt sich die Frage danach, aus welchen Gründen die Kooperationen trotz intensiver bildungspolitischer Bemühungen dennoch nicht zufriedenstellend umgesetzt sind: An dieser Stelle sind institutionenübergreifende Differenzen zu benennen, die eine Kooperation erschweren (vgl. hierzu auch Diehm 2008). Diese strukturellen Differenzen der elementar- und primärpädagogischen Institutionen werden von Diehm (2008) beschrieben: Strukturell unterscheiden sich die Institutionen in dem Aspekt Freiwilligkeit versus Pflicht/Schulpflicht sowie dem Prinzip der De-Homogenisierung in der Kindertageseinrichtung und dem schulischen Prinzip der (Alters- und Leistungs) Homogenisierung. Strukturell unterscheiden sich die Institutionen zudem in den Ausbildungsvoraussetzungen: Wenngleich die Akademisierung frühpädagogischen Personals in den letzten Jahren zugenommen hat, ist die schulische Berufsausbildung weiterhin die Voraussetzung zur Arbeit in elementarpädagogischen Institutionen während für die Arbeit als Lehrkraft ein Studium zwingend erforderlich ist. Auf bildungspolitischer Ebene finden sich unterschiedliche Zuordnungen auf ministerieller Ebene. Wenngleich auch hier in den vergangenen Jahren von den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland Versuche unternommen wurden, Elementar- und Primärpädagogik in der ministeriellen Verortung dem Kultusministerium zu unterstellen, war die Elementarpädagogik historisch gewachsen über lange Zeit im Sozialbereich etabliert. Dies erschwerte zusätzlich bildungspolitische Abstimmungsprozesse zur Gestaltung des Übergangs zwischen elementar- und primärpädagogischer Institution.

Strukturelle Differenzen zwischen den Institutionen erschweren die Kooperation

Neben Differenzen auf struktureller Ebene, sind ebenfalls Differenzen in den Orientierungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Kindertageseinrichtung und Grundschule festzustellen: So haben ErzieherInnen und Lehrer*innen zwar ähnliche Bildungsziele für die ihnen zur Erziehung, Bildung und Betreuung anvertrauten Kinder, doch sind die Selbstverständnisse und

⁵ MW = Mittelwert

Unterschiedliche Perspektiven auf „Ganzheitlichkeit“

pädagogischen Orientierungen der professionellen Akteure und letztlich damit auch die der Institutionen unterschiedliche (vgl. Sauerhering 2016). Das führt in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verschiedenen Handlungspraxen. Beispielsweise ist in diesem Zusammenhang der Blick auf die in der Kindertageseinrichtung traditionell verankerte ‚ganzheitliche Erziehung‘ interessant: In der Kita wird Ganzheitlichkeit dahingehend verstanden, dass in Alltagsvollzügen Bildungs- beziehungsweise Erziehungsmomente eingeschlossen sind, die es pädagogisch zu begleiten gilt. In der Schule hingegen – auch in der Grundschule, die traditionell kindzentriert ist – wird Ganzheitlichkeit auf eine bestimmte Art der Stoffaufbereitung bezogen (vgl. ebd.). Oder: In der Kindertageseinrichtung ist eine Orientierung an der Individualnorm handlungsleitend, in der Schule hingegen ist die Sozialnorm maßgeblich (für Bewertungen). Diese unterschiedlichen Orientierungen und daraus resultierende Handlungslogiken sind zunächst in den (Anfängen der) Kooperationen zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften dialogisch zu reflektieren, um ein Bild der jeweils anderen Profession zu erlangen und Arbeitsweisen und Methoden der Institutionen vor diesem Hintergrund zu verstehen. Das bedeutet, dass die Klärung der den Institutionen inhärenten Verständnisse zu Bildung, Betreuung und Erziehung und darüber hinaus zur Funktion und Rolle der Institution sowie der Fach- bzw. Lehrkräfte und die in der Bildungsarbeit angewandten Methoden bedeutend für die Anbahnung von Kooperation ist.

2.3. Akteure im Übergang – PädagogInnen, Kinder und Eltern

Die Prozesshaftigkeit von Übergängen hob schon van Gennep (1999) in seinem Modell der „rites de passage“ hervor. Er teilt den Prozess des Übergangs in drei Phasen ein: Die Phase des Abschieds, die Phase des Übergangs und die Phase der Anpassung.

Phasen des Abschieds, des Übergangs und der Anpassung

Griebel/Niesel (2015) sehen Veränderungsprozesse für die bewältigenden Akteure auf drei Ebenen – der individuellen Ebene, der interaktionalen Ebene und der kontextualen Ebene. Auf der individuellen Ebene werden Kinder und Eltern in ihrer Identität und Rolle von Kindergartenkindern zu Schulkindern bzw. von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes (s. Abbildung 1). Auf der interaktionalen Ebene gilt, dass Kinder und Eltern neue Beziehungen zu Kindern und PädagogInnen aufnehmen und Abschied von alten Beziehungen nehmen, z.B. von den ErzieherInnen in der Kindertageseinrichtung. Auf der kontextualen Ebene sind der mit dem Übergang in die Grundschule zumeist einhergehende Orts- oder Gebäudewechsel zu bewältigen sowie mögliche weitere kontextuale Veränderungen zum Beispiel im familiären Setting (vgl. ebd.). Wie in Abbildung 1 ersichtlich, bewältigen Eltern und Kinder diesen Übergang; den ErzieherInnen und LehrerInnen kommt die Aufgabe der Moderation und Gestaltung dieses Übergangs zu:

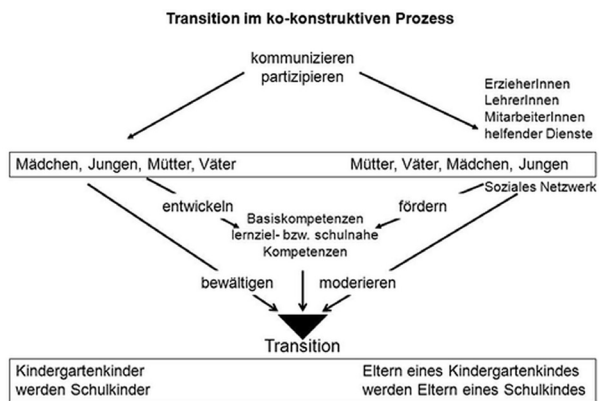


Abb. 1. Transition im ko-konstruktiven Prozess (Griebel & Niesel, 2015, S. 116)

Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte erleben am Übergang also keinen Transitionsprozess, da sie als professionelle Akteure diesen Übergang gestalten. Sie selber erleben die Veränderungen auf den genannten Ebenen nicht, denn die für die professionellen Akteure immer wiederkehrende Begleitung von Kindern und Eltern im Übergang schlägt sich nicht in ihrer Identitätsentwicklung nieder. Auf der Grundlage der Transitionstheorie gilt es, die Anschlussfähigkeit der Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule, die sich strukturell durch bestimmte Differenzen unterscheiden (s. 2.2), herzustellen.

Den pädagogischen Akteuren kommt daher die Aufgabe zu, den Übergang für Kinder und Eltern professionell zu gestalten. Ziel der Kooperation ist es, die beiden Lebenswelten miteinander zu verbinden, Anschlussfähigkeit herzustellen und den bewältigenden Akteuren des Übergang eine Brücke in die neue Institution zu bauen⁶.

Pädagogischen Akteuren kommt die Aufgabe zu, den Übergang sowohl für Kinder wie für Eltern professionell zu gestalten

⁶ vgl. „Brücken“-Metaphorik des in den Jahren 2007 bis 2011 vom Land Niedersachsen geförderten Projektes Brückenjahr – „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr in die Grundschule“.

3. Gelingensbedingungen für die Kooperation von KiTa und Grundschule

Im Folgenden werden Ergebnisse einer vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung beauftragten Studie (Durchführung: Miriam Buse und Meike Sauerhering) zu Gelingensbedingungen von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule am Übergang vorgestellt. Hierzu werden zunächst der Entstehungskontext der Studie sowie das Forschungsvorgehen dargelegt (3.1), um anschließend die Gelingensbedingungen und Auswirkungen der Kooperation aus Akteursperspektive näher zu beleuchten. Abschließend werden Beispiele guter Praxis, die aus den Schilderungen der Befragten herausgearbeitet werden konnten, vorgestellt.

3.1. Kontextualisierung der Studie – Forschungsvorgehen

Die wissenschaftliche Begleitstudie ist im Rahmen der Evaluation der vom nifbe verantworteten Qualifizierungsinitiative „Sprache im Übergang“ entstanden. Die Qualifizierungsinitiative zum BSP I „Die Weiterentwicklung einer gemeinsamen Sprachbildung und Sprachförderung durch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschullehrkräfte im Brückenjahr“ richtet sich an Fachkräfte aus Kitas und Grundschulen.

Tandems aus Grundschule und einer oder mehreren KiTas

Formale Voraussetzung für die Qualifizierung ist die Teilnahme von zwei Lehrkräften einer Grundschule und je zwei ErzieherInnen aus mindestens einer Kindertagesstätte des jeweiligen Einzugsgebietes. Diese bilden im Rahmen der Fortbildung einen Standort, die begleitet durch eine(n) MultiplikatorIn (= ProzessbegleiterIn) im Rahmen von etwa 40 Unterrichtsstunden gemeinsame Konzepte und Themen bearbeiten. Durch die Qualifizierungsmaßnahme konnten in vielen Fällen tragfähige Kooperationsverabredungen und -beziehungen zwischen den Institutionen und TeilnehmerInnen entstehen. Als inhaltliche Schwerpunkte aus den durchgeführten Qualifizierungen an den Standorten konnten folgende Themen festgestellt werden:

- Erarbeitung von Konzepten zur Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Einbindung der Eltern in die Sprachbildungsprozesse sowie in die Übergangsgestaltung
- Transfer theoretischer Kenntnisse alltagsintegrierter Sprachbildung in die Praxis der beteiligten Einrichtungen
- Praxis der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung sowie Fallberatung
- Sprachförderung
- Sprachstandsfeststellung in Kita und GS sowie ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis
- Portfolio als prozessbegleitendes Medium für Verständigung über zukünftige Kooperationen
- Beobachtung und Dokumentation
- Erarbeitung eines gemeinsamen Sprachförderkonzeptes
- Weiterentwicklung von Kooperationsprojekten in Hinblick auf Sprache als Querschnittsthema

Ziel der vorliegenden Studie ist es, Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule aus den Aussagen der am Bildungsschwerpunkt I „Sprache im Übergang“ beteiligten Akteure zu extrahieren, um auf diese Weise Empfehlungen für die Arbeit im Themenfeld „Übergang“ und damit in Zusammenhang stehenden Maßnahmen geben zu können.

Mit der vorliegenden wissenschaftlichen Erhebung werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

1. Welche Gelingensbedingungen für die Kooperation von KiTas und Grundschule lassen sich rekonstruieren?
 - Auf der kontextuellen Ebene
 - Auf der individuellen Ebene
 - Auf der interaktionalen Ebene
2. Welche Gelingensbedingungen für Qualifizierungsmaßnahmen lassen sich extrahieren?
 - Auf der Ebene der Strukturqualität
 - Auf der Ebene der Prozessqualität
 - Auf der Ebene der Orientierungsqualität
- 3) Und welcher Nutzen lässt sich daraus für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen in der Zukunft ziehen?

Ziel: Rekonstruktion von Gelingensbedingungen auf verschiedenen Ebenen

Zu Durchführung und Auswertungsmethodik der Studie geben die nachfolgenden Teilkapitel Aufschluss?

Durchführung der Studie und Sampling

Die vorliegende Studie wurde nach Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt und beleuchtet daher eine retrospektive Sichtweise auf ebendiese Maßnahme. Es wurde sich für ein qualitatives Vorgehen zur Datenerhebung entschieden, da die Sichtweisen der beteiligten Akteure und ihre Narrationen den Fokus der Untersuchung darstellen. Da es sich um eine experimentelle Herangehensweise zu einem Feld handelt, das bisher noch nicht hinreichend wissenschaftlich beforscht wurde (Prozessbegleitung), eignet sich zur Annäherung an das Feld eine qualitative Herangehensweise mit Interviews und Gruppendiskussionen im besonderen Maße.

Um die Sichtweisen der beteiligten Akteure und dem wissenschaftlichen Anspruch der gestellten Forschungsfrage gerecht zu werden, wurde zunächst das Feld sondiert. In einem ersten Schritt wurden Standorte und Tandems durch die regionalen Transferstellen, insbesondere durch die an der Maßnahme beteiligten Transfermanagerinnen, angefragt, ob diese sich an einer Studie zum Bildungsschwerpunkt I „Sprache im Übergang“ beteiligen wollen. Hierbei verliefen die Rückmeldungen der einzelnen Standorte nur sehr schleppend, sodass letztlich 4 Standorte in die Befragung gingen. Erweitert wurde dieser Blick noch durch die Perspektiven der befragten ProzessbegleiterInnen, die auf Erfahrungen aus deutlich mehr Standorten zurückgreifen konnten. Die Prozessbegleiterinnen wurden in 2 Einzelinterviews und 2 Gruppendiskussionen mit jeweils 3 bzw. 2 Beteiligten befragt. Um einen noch tieferen Einblick

⁷ Die Interviews wurden vollständig transkribiert.

und weitere Sichtweisen zu Arbeitsprozessen im Bildungsschwerpunkt I zu erhalten, wurde das Sampling auf eine weitere Akteursgruppe ausgeweitet. Um auch aus einer Meta-Perspektive Aussagen zu den Prozessen im Bildungsschwerpunkt I zu erhalten, hat sich das Forscherteam daher dazu entschieden, zusätzlich die Sichtweise von TransfermanagerInnen zu erheben.

Letztlich liegt der Studie nun folgendes Sampling zugrunde:

- 4 Standorte/Tandems, befragt wurden jeweils in Gruppen- und Einzelgesprächen 1 ErzieherInnen, 4 Kita-Leitungen, 1 Sprachheilkita-Leitung, 4 Grundschulleitungen und 1 Förderschulleitung
- 3 Gruppen- und Einzelinterviews mit insgesamt 6 ProzessbegleiterInnen
- sowie 2 Einzelinterviews mit TransfermanagerInnen.
- In den Einzel- und Gruppeninterviews wurden mit den Akteuren Gelingensbedingungen für die Kooperation mit Rückblick auf die Arbeitsprozesse im Bildungsschwerpunkt I ergründet.
- Datenauswertung

Ausgewertet wurden die Interviews inhaltsanalytisch nach Mayring (2003). Mayring sieht vor, Kategorien sowohl deduktiv entlang des Interviewleitfadens anzulegen, als auch induktiv aus dem Datenmaterial heraus zu entwickeln. Diese induktiv-deduktive Vorgehensweise wurde auch auf das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung angewandt. So diente das Gerüst des Interviewleitfadens zunächst als Leitlinie zur Kategorisierung, welches dann im Auswertungsprozess um weitere, induktiv aus dem Datenmaterial gebildete Kategorien, ergänzt wurde. Dieses Vorgehen bietet damit den Vorteil einer theoretisch geleiteten Auswertung, da der Interviewleitfaden mit theoretischen Wissensbeständen entwickelt wurde; gleichzeitig bietet das Vorgehen die Möglichkeit, sogenannte „blinde Flecken“ identifizieren zu können, die erst in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aufscheinen können. Unterstützend wurden für den Auswertungsprozess die Software MAXQDA sowie f4Analyse genutzt, um das Datenmaterial aufzubereiten und den kategorienbildenden Auswertungsprozess zu unterstützen.

Nachfolgend werden die gewonnenen Ergebnisse aus den Analysen vorgestellt und im Hinblick auf ihre Aussagekraft für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie Qualifizierungsmaßnahmen befragt.

3.2. Allgemeine Gelingensbedingungen aus Akteursperspektive

Als zentrale Gelingensbedingung wird von den Akteursgruppen auf der interaktionalen Ebene, d.h. auf der Ebene der Beziehungen, die Bedeutung der Leitungskräfte in Schulen und Kindertageseinrichtungen hervorgehoben. Die Einbindung der Leitungskräfte selbst oder die Übertragung der Verantwortung an eine Kolleg*in sowie die Unterstützung der Leitungskräfte zur Umsetzung der entwickelten Maßnahmen für die Übergangsgestaltung werden als zentral angesehen. Exemplarisch wird dies durch folgendes Zitat aus einem Interview mit einer Prozessbegleiterin deutlich:

„es war die ganze Zeit so, dass ich mir nicht sicher war (.) welches Mandat die beiden Lehrerinnen jetzt haben. Die haben die ganze Zeit sehr engagiert mitgear-

Induktiv-deduktive Vorgehensweise

Zentrale Bedeutung der Leitungskräfte in KiTa und Grundschule

beitet und das waren für die Kooperation der konkreten Personen am Tisch auch angenehme Treffen. Also (.) für die Personen hat das sehr viel gebracht da bin ich mir sicher. Aber dadurch, dass ich mir die ganze Zeit unsicher war wie viel von dem was wir hier auch beschließen lässt sich überhaupt nachher wirklich in die Tat umsetzen? Ich hatte leider auch den richtigen Riecher, weil sich im Nachhinein dann rausstellte dass die Schulleitung die Sachen nicht übernommen hatte.“ (PB01_Me)⁸

An dem Prozess zur Weiterentwicklung der Übergangsgestaltung zum Thema Sprache waren in diesem begleiteten Tandem u.a. zwei Lehrkräfte beteiligt – die Prozessbegleiterin äußert ihre Bedenken zur Rolle der beiden Lehrkräfte und der Umsetzung und Etablierung der entwickelten Maßnahmen in der Schule. Letztlich verdeutlicht die befragte Prozessbegleiterin, dass die Schulleitung die Maßnahmen nicht aufgenommen hat und damit die institutionelle Etablierung und Nachhaltigkeit der Prozessbegleitung nicht gegeben ist. Das Zitat macht auf der anderen Seite deutlich, dass die Einbindung der beteiligten Personen auf der individuellen Ebene sehr viel bewirken konnte und auf der individuellen Ebene Prozesse angestoßen werden, die Institutionenebene dann jedoch nicht berührt wird, wenn Leitungen den Prozess nicht als institutionelle Gestaltung verstehen.

Aus einem weiteren Interview mit einer Prozessbegleiterin wird ebenfalls die Rolle der Leitung in der Prozessbegleitung reflektiert:

„Ich hab im Vorfeld über diese Rolle der Leitung nachgedacht //ja// und bin aber a::uch zu dem Ergebnis gekommen, entweder ist die Leitung dabei //mhm// und trifft Entscheidungen oder die Leitung beauftragt quasi die und die und die für das Thema //ja// und die dürfen dann auch Entscheidungen treffen //ja// ich glaube, weil es um Gelingensbedingungen geht, dass das wirklich //mhm// ein Faktor ist //mhm// also das würd ich einfach nochmal so deutlich //ja// auch sagen wollen //ja// und auch wenn [dieser Prozess angestoßen wird, Anm. d. V.] muss die Leitung glaub ich einfach hinter diesem Thema stehen //P2: ja ja//“ (PB02_Mi)

Die Unterstützung des Vorhabens durch die Leitungskraft in der Institution wird hier am Ende des Interviews nochmals als zentrale Gelingensbedingung hervorgehoben. Als ‚besonders gelungen‘ gelten die Prozesse dann, wenn die Leitungen eingebunden sind, möglicherweise sogar selbst beteiligt sind an den Kooperationstreffen. Kritisiert wird von den Prozessbegleiterinnen, wenn Leitungskräfte die Intention verfolgen, die Qualifizierungsmaßnahme als kostenloses Angebot „mitzunehmen“, aber eine Etablierung letztlich nicht stattfinden kann, weil die Leitungskraft nicht involviert ist. Dieses gilt sowohl für die Kindertageseinrichtung als auch für die Grundschule.

Als ‚besonders gelungen‘ gelten die Prozesse dann, wenn die Leitungen eingebunden oder möglicherweise sogar selbst beteiligt sind

Wissenschaftlich-theoretisch lässt sich hier Verschiedenes anschließen. In ihrer Studie „Kita-Leitung als Schlüsselposition“ stellen Nentwig-Gesemann et al. (2016) heraus, dass Leitungshandeln als organisations- und personenbezogene Aufgabe zu verstehen ist (ebd. 48f.). Fokussiert wird damit auch auf die Aufgabe von Kita-Leiter*innen, pädagogische Prozesse und deren Reflexion zu initiieren. Dazu gehört beispielsweise die Verständigung auf gemeinsame Ziele, Arbeitsschwerpunkte sowie ein Verständnis von Qualität. Diese – auch Orientierungsqualität genannte – Größe bildet die Grundlage für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Brunner (1999) beispielsweise unterstreicht die

⁸ Anmerkung: Alle Auszüge aus den Interviews sind zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Bedeutender Faktor der Orientierungsqualität

Bedeutung der Orientierungsqualität für die Qualität einer ganzen Institution, er bezeichnet sie als eine zentrale Kategorie, die von der Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiter abhängt. „Die Orientierungsqualität einer sozialen Einrichtung zeigt sich daran, an was sich die MitarbeiterInnen orientieren und an was sie orientiert werden.“ (ebd., 8). Das orientiert werden bezieht sich auf den Geist – die Philosophie oder Ethos – einer Einrichtung (vgl. ebd.). Wenn also ein Thema für eine Einrichtung wichtig ist – hier das Thema Kooperation Kindertageseinrichtung/Grundschule – ist das von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung, die Qualität und das Gelingen.

Ergänzend ist auf die Wirkung gruppendynamischer Prozesse und die Bedeutung von funktionierenden Teams einzugehen. Sichtbar wird, wie komplex die Begleitung von Kooperationsprozessen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist:

„Ja ich erlebe da ganz viele Baustellen. Auch konzeptionell [...]. Zwei Teams sollen zusammenarbeiten, die aber in sich ja schon kein funktionierendes Team sind // mhm// Das ist schwierig, da könnte nochmal ganz anders angesetzt werden oder parallel dazu eben auch wirklich mit für gesorgt werden kann [...]. Und dann sollen sie jetzt auf einmal zusammen etwas schaffen // genau das ist der Bereich wo ich die zweite Frage// Der Keller ist ja gar nicht da // ja ich bin sehr gespannt// das Fundament ist ja oft gar nicht vorhanden //ja// und wie soll dann Wertschätzung erfolgen //ja ok mhm//“ (PB02_Me)

Funktionierende Teams als Grundlage für gelingende Kooperationen

In dieser Sequenz wird beschrieben, dass ein funktionierendes Team die Grundlage für die Initiierung einer Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist. Mit Brunner (1999) könnte ergänzt werden, dass ein funktionierendes Team, das an gemeinsamen Zielen orientiert ist, die Grundlage für Qualität und Qualitätsentwicklung in jeder einzelnen Einrichtung ist. Dieses potenziert sich, wenn nun die Zusammenarbeit zwischen zwei Institutionen in der Qualifizierungsinitiative gefordert ist. Dieses wird auch deutlich anhand der folgenden Interviewsequenz, in der sich eine Prozessbegleiterin auf die oben stehende Aussage einer anderen Prozessbegleiterin bezieht und fortführt:

„Also du meinst, dass die Wertschätzung innerhalb des kleinen Teams sowohl in der Schule als auch in der Kita häufig nicht vorhanden ist //B3: ja// weil sie also intern in diesen Organisationen nicht vorhanden ist //ja// die also da auch im Prinzip Diskussionsbedarf haben, um sich über bestimmte Inhalte eben halt auseinander zu setzen. Sprich: Was haben wir für ein Bild von einem Kind? Was haben wir für ein Bild von Bildung? Und das gestaltet sich dann als schwieriger, wenn man diese Themen dann in den großen Teams zwischen Kindergarten und Grundschule dann anschaut und dann auch merkt, dass es ja dass es //wäre// oben und unten gibt“ (PB02_Me)

Woraufhin die erste Gesprächspartnerin wieder entgegnet:

„Hast du sehr schön gesagt mit dem Bild vom Kind. Wenn ich innerhalb eines kleinen Teams schon kein einheitliches Bild vom Kind habe //mhm// wie soll ich dann mit ner andern Institution [dieses Bild diskutieren? Anm. d. Verf.] Es ist ja aber oft so, das könnt ihr bestimmt bestätigen, dass es auch nicht unbedingt ein unbedingt festes Bild vom Kind gibt, was alle vertreten können //mhm// Wie sollen die sich dann gemeinsam auf ein Bild vom Kind einigen?“ (PB02_Me)

Hier gilt es also nicht nur ein Team in seiner Qualitätsentwicklung zu unterstützen, sondern zwei Teams, mit möglicherweise wenig konsistenten pädagogischen Orientierungen, darin zu unterstützen, sich aufeinander zu beziehen. Gibt es in der einen oder anderen Einrichtung hier einen deutlichen Entwicklungsbedarf – versteht es sich von selbst, dass zunächst die Unterstützung teamspezifischer Prozesse angezeigt ist.

Dies ist dann sowohl ein Zugewinn für die einzelnen Teams, als auch für die Gestaltung der Kooperation und wirkt sich nicht zuletzt auf das Kind im Übergang selbst aus. Wichtig sind also die Kompetenz der ProzessbegleiterInnen sowie die Flexibilität der Maßnahme an sich. Entscheidend ist dabei, dass nahe an den Bedarfen der beteiligten Einrichtungen gearbeitet wird:

„Also ich würd da auch mitgehen und sagen, je mehr Routine ich entwickelt hab, desto mehr haben auch Verbünde davon profitiert //jaja// das ist schon so (1) //mhm// Weil je sicherer ich bin, desto mehr kann ich irgendwie auch das vermitteln und das hat ganz ganz doll dazu beigetragen, dass die Verbünde jetzt so [...] ganz anders irgendwie in Schwung gekommen sind. //mhm// und deshalb würd ich da so mitgehen //mhm// ähm ich glaub auch, dass die Teams davon profitieren, dass an ihren Themen gearbeitet wird und dass das nachhaltig ist //mhm// wenn die an ihren Interessen arbeiten [...] und das zu nutzen was da gerade in den einzelnen Teams so los ist //mhm ja// das ist glaub ich total gut und hilfreich. Und ich glaube, die Verbünde, die nicht abbrechen und sich drauf einlassen, die eine hohe Verbindlichkeit haben, die regelmäßig kommen. Also da hab ich immer am Anfang gesagt, dass es eine Sache gibt, die mir wichtig ist, ist Verbindlichkeit //ja// also wenn ihr euch dafür entscheidet, dann heißt das auch verbindlich zu den Treffen zu kommen und nicht jedes Mal jemand anderes //ja// und dann kann n Prozess entstehen [...] Wenn XY ähm beim ersten Treffen da sind und ((räuspern)) Z und A beim Zweiten. Das bringt nix“ //ja ja// (PB02_Me)

Feste AnsprechpartnerInnen bringen Verlässlichkeit und Kontinuität in den Prozess

Neben der Bedarfsorientierung wird hier auf die Bedeutung von Verlässlichkeit und Kontinuität abgezielt. Diese Themen werden im Folgenden vertiefend betrachtet - denn als weitere Gelingensbedingung wurde von den befragten Akteuren hervorgehoben, dass verlässliche Ansprechpartner und Transparenz in den Institutionen bedeutsam für die Kontinuität der Kooperation sind:

„Also die einzige Komponente war dann letztendlich dann ich noch, ne? ((alle lachen)) [...] Ich war Ansprechpartner und Schule hatte das auch. //ja// Wir wissen, Sie sind ja noch da, können Sie uns dazu was sagen. //ja// Das war gut. //ja// Dass man das vorher schon so geklärt hatte. //ja// Das haben wir da auch festgestellt. Weil sonst wär das wieder über die Leitung gegangen, die Leitung hätte nichts gewusst, hätte es vielleicht weitergetragen. //ja// Ähm da haben wir schon gemerkt, dass allein das schon wichtig war, dass wir das innerhalb in der Kürze der Zeit hingekriegt haben //mhm// Und auch, dass klar ist, dass es freiwillig sein muss. Man muss sich da auch ein bisschen zu berufen fühlen und man muss auch sagen können, ich bin dafür zuständig egal was ihr macht, und wenn jemand sagt „ich kann da anrufen“. Nein das ist mein Job. //Ja// Auch darauf zu bestehen. @ (.)@“ (ST01_Mi)

Feste AnsprechpartnerInnen bringen Verlässlichkeit und Kontinuität in den Prozess hinein – dies, so kann aus dem angeführten Zitat gefolgert werden – gilt als Gelingensbedingung für den Gesamtprozess zur Entwicklung einer kontinuierlichen Kooperation. Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die

angestoßenen Angebote nicht einmalig bleiben, sondern Prozesse anstoßen werden, die letztlich eine Nachhaltigkeit der Maßnahme ermöglichen – wie bereits oben deutlich wurde (PB01_Me). Wie diese Verlässlichkeit im Alltag hergestellt werden kann und was passiert, wenn das nicht gelingt, verdeutlicht folgendes Beispiel:

„Ja wir hatten irgendwie zwei, aber die zwei waren irgendwie nie da, man wusste gar nicht, wann die da sind. Wenn du dort angerufen hast, dann sagten die Kolleginnen, dass sie sich zurückmeldet und dann hat sie sich nicht zurückgemeldet. Man wartet, man guckt, man tut und dann passiert da nichts. Das ist nervig und irgendwann vergisst du es im Alltag. Man hat ja nicht nur diese eine Aufgabe zu erledigen und allein ganz klar zu sagen „Du bist Ansprechpartner“ und das heißt auch, wenn das Telefon Schule funktioniert und klingelt, dann heißt das, dass es weitergeleitet wird. Das klärt dann nicht unsere Leitung, sondern das wird direkt an mich weitergegeben und ich hab das zu klären. //mhm// Nicht, dass das noch über eine dritte Person läuft. //ja// Das ist ganz klar getaktet. Und deswegen auch diese ganz klare Absprache, du Lehrer bist für uns zuständig, wann hast du Pause? In der Pause darf ich anrufen? Ja. //ja// Und in der Zeit nur. Dann und dann. Dieses kleine Fenster das [gilt] dann für mich und meine Kollegen da und äh da müssen wir uns auch dran halten. //ja// Ne? Und das klappt (2) @gut@ ((alle lachen)) Man sollte es nicht meinen. //ja// Auch das Weitergeben dann und dann ne? Das hat alles nicht funktioniert. „Ach ja, ich hab vergessen dir zu sagen, heute hat angerufen“ ((seufzt entnervt)) //ja// Ja dann. Ja jetzt nicht mehr ne? @(.).@ //ja//“ (PB02_Me)

Deutlich wird, dass hier über die pragmatische und verbindliche Organisation der Kontaktaufnahme und Weitergabe der Informationen der Grundstein für gelingende Zusammenarbeit gelegt wird. Oftmals scheitern Prozesse bereits an diesen Kleinigkeiten. Wenn das Engagement und die Motivation sich schon darin erschöpft, die richtige Kontaktperson zu erreichen und Informationen auszutauschen, dann lässt sich aus Sicht der Akteure wenig bewegen.

Räumliche Nähe der Institutionen ist von großem Vorteil

Auf der kontextuellen Ebene ist die räumliche Nähe der Institutionen eine weitere zentrale Gelingensbedingung, welche insbesondere auch die befragten Akteure der Standorte/Tandems hervorheben. Diese verweisen darauf, dass die räumlich weiter entfernte Einrichtung – hier zumeist die Kindertageseinrichtung – einen Standortnachteil hat, da die räumliche Nähe zur Grundschule fehlt. Wenn Kindertageseinrichtung und Grundschule in unmittelbarer Nachbarschaft liegen, gilt dies als wesentliche Bedingung für den Erfolg der Kooperation, wie nachfolgendes Zitat aus dem Gruppeninterview zweier unmittelbar nebeneinander existierender Einrichtungen zeigt:

„Da wir das große Glück haben, dass unsere beiden Institutionen die Kita und die Grundschule Tür an Tür (.) sind und äh auch unsere Kita die einzige Kita ist, die zuliefert. @.@ // ja // Unsere Kinder kommen alle aus dieser Kita und von daher ist das eigentlich seit eh und je eine sehr enge und sehr intensive Zusammenarbeit gewesen.“ (ST01_Mi)

An dieser Stelle wird deutlich, dass Kindertageseinrichtung und Grundschule durch die 1:1-Situation bereits eine enge Zusammenarbeit verfolgen. Alle Kinder aus der Kindertageseinrichtung gehen in die Grundschule. Die beiden Institutionen sind nur durch einen kleinen Zaun voneinander getrennt, die

Kinder spielen jedoch teilweise gemeinsam auf dem Schulhof der Grundschule und lernen auf diese Weise die Grundschule bereits kennen.

Der Standortnachteil wird in folgendem Interviewausschnitt deutlich:

„wir sind etwas ja wir sind °ja auch innerorts° aber nicht so dicht an der Schule wie der andere Kindergarten und dann ist der Austausch manchmal nicht ganz so einfach.“ (ST01_Mi)

Die Qualifizierungsmaßnahme wurde von dieser Institution gezielt genutzt, um die Kooperation mit der Schule weiter zu verstetigen und Verbindlichkeiten für die Kooperation zu schaffen. Da diese Kindertageseinrichtung eine gewisse räumliche Entfernung zur Grundschule hat, ist die Abstimmung mit der Grundschule ein Kernelement zur Übergangsgestaltung. Durch die gemeinsamen Arbeits- und Kooperationstreffen konnten Abstimmungen getroffen werden und damit die Koordination übergangsbegleitender Maßnahmen für die Kinder verbessert werden. Da der zeitliche Aufwand gerade für die Einrichtung höher ist, trägt diese Abstimmung wesentlich dazu bei, dass die Übergangsgestaltung für die Kinder optimal gestaltet werden kann.

3.3. *Auswirkungen der Kooperation auf institutionenübergreifender Ebene*

Durch die Qualifizierungsinitiative wurde den Einrichtungen an den Standorten die Möglichkeit gegeben im Rahmen des Themas Sprache ihre Kooperation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule weiterzuentwickeln. Wenngleich die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Qualifizierungsinitiative insbesondere von Standorten genutzt wurde, die grundlegend eine funktionierende Kooperation pflegen, kann auch für diese bereits bestehenden Kooperation ein Zugewinn an gegenseitigem Verständnis und einem Ausbau der Kooperation durch die Teilnahme gesprochen werden. Insbesondere ist die strukturelle Verankerung der vorhandenen Kooperationsbemühungen als Mehrwert hervorzuheben.

Über den gemeinsamen Austausch an einem spezifischen Thema ist es den Institutionen gelungen, Möglichkeiten für eine gemeinsame Übergangsgestaltung auszuloten und zu entwickeln. Dieser spezifische Austausch befördert ebenfalls die gegenseitige Wertschätzung der beiden beteiligten Professionen (Erzieher*innen - Lehrkräfte). Beispielhaft für viele dieser Aussagen steht das folgende Zitat:

„Was mir auch aufgefallen ist, ist dieser hohe Respekt, mit dem sie sich begegnen [...] also ich kann mir vorstellen, aber das ist natürlich auch nur ne Spekulation, dass vorher manchmal gedacht wurde, na was denken die jetzt von uns? Machen wir auch n guten Jo:::b und so //ja// und dass jetzt vielmehr durch diesen persönlichen Kontakt da an Stärkung da ist und auch das würd ich auch als Veränderung beschreiben. Auch den Eltern gegenüber //mhm//. Die beiden ziehen an einem Strang //ja// und nicht so die Eltern sagen „Puh, jetzt haben wir die Phase hinter uns, jetzt kommen wir in die nächste“ //(erst)// sondern //mhm// das ist n durchgehender Faden //mhm// und das gelingt ja an vielen Stellen schon //ja ja// und ähm ja das ist natürlich was, was vorher so (.) ja das war vielleicht n bisschen da,

In der Qualifizierung ist es Institutionen gelungen, Möglichkeiten für eine gemeinsame Übergangsgestaltung auszuloten und zu entwickeln

kann ich nicht so richtig in Gänze beurteilen, aber ich vermute, dass es dadurch gestärkt wurde, wenn nicht deutlich ausgebaut“ (PBO2_Mi)

Die Stärkung der Zusammenarbeit und das Kennenlernen der jeweils anderen Profession verändert auch die Außenwirkung – so wird hier deutlich. Denn, dass Kindertageseinrichtung und Grundschule durch eine verstärkte Kooperation „an einem Strang ziehen“, wird auch von den Eltern bemerkt und verändert die elterliche Wahrnehmung der Übergangsgestaltung.

„Wir haben [...] einen gemeinsamen Elternabend für alle Vorschulkinder [...] gemacht so zur Information. Schwerpunkt war da „Was bedeutet eigentlich äh dieser Übergang? //ja// Wo kann ich als Eltern vielleicht auch darauf achten so um die Schulreife meines Kindes zu fördern?“ [...] Die Kolleginnen aus den Kindergärten waren also wirklich sehr froh, dass wir als Lehrer mit dabei waren und klare Aussagen gemacht haben dazu was Eltern ihren Kindern zutrauen //ja// und auch zumuten dürfen beziehungsweise müssen. //ja// Also das war also sehr, also die haben uns nachher schwer gelobt dafür, dass das also so deutlich auch gesagt wurde, //ja// dass sie meinten das die Inhalte aus Erzieherinnen-Sicht häufig bei den Eltern nicht ankämen. @(.)@“ (ST02-1_Me)

Oder:

„Es gibt ja ein grundsätzliches Gefälle, was wir nicht rauskriegen werden: Das Gefälle heißt die pädagogischen Fachkräfte in:: der Kita werden anders bezahlt und anders wertgeschätzt als diejenigen, die in der Schule arbeiten (1) Das passiert durch die Eltern, wo viele Teams immer berichten „Mensch, was wir in der Kita sagen wird nicht gehört, wens der Schulleiter sagt dann hören sie es“ //mhm// Das nehmen die ja wahr“ (PBO1_Me)

Deutlich wird hier, dass sich die professionellen Akteure aus Kita und Grundschule gegenseitig stärken. Bei manchen Eltern hat die Perspektive (auf Lern- und Bildungsprozesse) von Schule und LehrerIn mehr Gewicht als das von Kindertageseinrichtung und ErzieherIn. Das Wissen darum wird genutzt, um Eltern auf bedeutende Aspekte in der Erziehung und Bildung des Kindes aufmerksam zu machen. Auch wenn die Hierarchie, die mit der elterlichen Perspektive deutlich wird, nicht geteilt wird, machen sich die Akteure diesen Umstand im Sinne einer gelungenen Problemlösestrategie zu Nutzen. Mitunter ist ein solches hierarchisches Gefälle bei den professionellen Akteuren selbst virulent. So berichtet die oben befragte Prozessbegleiterin weiter:

„Das [hierarchische Gefälle d.V.] nehmen die Kita-Mitarbeiter stärker war. //mhm// Dieser Schulleiter hat das auch zum Beispiel wahrgenommen, //mhm// Also sehr wacher Blick auch auf alles was so geschieht. Das ist natürlich erst einmal grundsätzlich schwierig und damit wird halt unterschiedlich umgegangen. Es gibt die Kita-Mitarbeiterinnen, die dann sagen „Pah @(.)@@ ist mir doch egal@ ich zeig denen mal, dass ich hier die Fachfrau bin und dass ich was kann“ (.) und es gibt aber die, die genau darauf einsteigen und sich selber immer klein machen //mhm// und dann sagen „Ja, die große Schule und das ist gut, dass wir jetzt zusammen arbeiten, weil das dann gehört wird.“ Hm. Ein Impuls, wo ich immer sag „Ok, wenn das euer Weg ist bitteschön“, könnte ich nie gehen. Nehmt ihn, wenn der für euch gut ist anstatt zu sagen, wir sind hier Fachfrauen und hört uns zu //mhm// ähm sich dieser diese unterschiedliche Wertschätzung, die da gegenüber denen ausgedrückt wird, die so zu akzeptieren und sogar zu verstärken //mhm//

Hierarchisches Gefälle zwischen den professionellen Akteuren zeigt sich immer wieder

(2) war für mich schwer nachvollziehbar. Das war aber auch nur bei den Mitarbeiterinnen aus einer Kita //mhm// (.) bei den anderen Kitas war das weniger der Fall, sondern da war es das: Kommt lasst uns zeigen, dass wir zusammenarbeiten, das strahlt doch vielleicht aus, dass wir auf Augenhöhe arbeiten und eben Fachleute für die Kinder sind an verschiedenen Stellen des Lebens schlicht und ergreifend.“ (PBO1_Me)

Wertschätzung ist demnach wesentlich für die gelungene Übergangsgestaltung. Bisher ist deutlich geworden, dass Wertschätzung zum einen in den einzelnen Teams untereinander herrschen muss, dass sie zum anderen aber auch gegenüber den Teams der anderen Institution (jeweils Kindertageseinrichtung oder Grundschule) ausgedrückt werden muss und dass die Prozesse zusätzlich befördert werden, wenn die gegenseitige institutionelle Wertschätzung ebenfalls gegenüber den Eltern Ausdruck findet. Im Folgenden wird deutlich, dass Wertschätzung tatsächlich nur authentisch ist und sichtbar werden kann, wenn den Akteuren der verschiedenen Institutionen die jeweils andere Arbeitsweise vertraut ist. Nur so kann sie auch beim Kind ankommen:

Gegenseitige Wertschätzung und offene Kommunikation über pädagogische Ziele ist wesentlich für eine gelungene Übergangsgestaltung

„Ich hab auch am Anfang dieses Bild eher gehabt ne? [...] Dass die ja nur die Stifthaltung wollen //ja// deswegen hab ich das vorher gesagt, was nicht stimmt //ja// //P1: @achso stimmt@// Und das stimmt nicht so. Also die Schulen, mit denen ich arbeite, die sagen immer äh die sozialen Kompetenzen sind das A&O //ja// und das wird ja in der Kita geleistet //ja// im Vorwege. Aber die Erzieherinnen denken vielfach und das ist mein Bild davon, dass die Lehrer n::ur Mathe, Deutsch und so wollen. Nein, wollen die gar nicht. Und das ist aber so n Grundproblem, ne? //ja// Und je mehr man da an einen Tisch geht, desto klarer wird das auch. [...] also es ist bedauerlicherweise so dass zwei unterschiedlich organisierte Systeme aufeinander treffen //genau ja// und damit hat man manchmal die Hände gebunden //mhm// und ich glaube nur, dass man über die Kommunikation dann auch etwas Verständnis erreichen kann “ (PBO2_Mi)

Die Kommunikation über die gemeinsamen pädagogischen Ziele ist zentral um gegenseitiges Verständnis aufzubauen und Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Institution abzubauen. Das gegenseitige Kennenlernen und der Austausch befördert zudem das Wissen über Arbeitsweisen der jeweils anderen Institution. Beispielhaft zeigt sich in folgendem Zitat, dass dieser intensive Austausch den Übergang für die Kinder erleichtern kann, indem gemeinsame Praktiken entwickelt werden:

„Solche kleinen Nachjustierungen im Material der Kita waren dann Substantive rot und Verben, glaub ich, blau (.) und in der Schule wars genau anders herum //ah nein// ja aber das muss man erstmal feststellen //ja// also da wäre man sonst //ja// überhaupt nicht hingekommen und so etwas dann zu überprüfen oder gemeinsame Signale, dass in der Schule die Silben jetzt geschwungen werden und nicht mehr geklatscht werden //mhm//, die Kita sagt „ja komm dann machen wir da doch auch schon mit, dann können wir das doch mit den Vorschulkids schon so einführen“. Und diese Sachen werden auch nicht verschwunden sein, //ja// also da bin ich mir sicher das sind die, die konkret da mit den Kids arbeiten, die ändern das auch nicht, //ja// und ähm“ (PBO1_Me)

In diesem Zitat zeigt sich auch, dass es sich als zielführend herausgestellt hat, die gemeinsame Kooperation am Übergang an einem Thema – hier Sprache – auszurichten, welches beide Institutionen berührt (vgl. hierzu auch Sauer-

hering 2013). Die Institutionen haben über das gemeinsame Thema Sprache ein verbindendes Element und können darauf ihre Praktiken abstimmen und auf diese Weise einen Bruch für die Kinder in den Arbeitstechniken verhindern, denn auf diese Weise wird für das Kind eine Anschlussfähigkeit der Institutionen hergestellt.

3.4. Beispiele guter Praxis

Mit den Interviews wurden viele verschiedene Gestaltungselemente der Kooperationen sichtbar. Dazu gehören verbreitete Instrumente wie Unterrichtshospitationen der angehenden Schulkinder, Lesepatenschaften oder Kooperationskalender mit einer sehr unterschiedlichen Bandbreite, Intensität und Menge an Aktivitäten, die dort verbindlich festgehalten werden. Die Verbindlichkeit, die die Einführung eines Kooperationskalenders schafft, wird wie folgt geschildert. Deutlich wird, dass die Kooperation den Alltag auf den verschiedensten Ebenen verändert und die Kinder nicht nur von den Einzelaktionen profitieren, sondern auch davon, dass sich die Beziehungsqualität zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule grundsätzlich intensiviert hat:

„Ja, das ist auch einfach so, dass wir es ja im [Kooperations- d.V.]Kalender festgeschrieben haben so auch nach Jahreszeit und die Kinder dann ja auch so einen Rhythmus spüren //ja// Sonst war nur am Ende die Schulstunde //ja// und vielleicht mal am Anfang des Kindergartenjahres etwas, wo die Schule ähm in Erscheinung trat und jetzt kommt das ja so kontinuierlich. //ja// Und ich glaube auch dadurch, dass die Beteiligten sich gut verstehen, so auf einer Wellenlinie sind auch was das Kind jetzt angeht, //ja ja// und darüber ausgetauscht haben, kommt das automatisch den Kindern zugute. //ja// Die spüren das irgendwie. //ja// Wenn jetzt der Förderlehrer kommt, der ja mit uns diese Sache auch aufgestellt hat und wie wir ihn jetzt auch begrüßen //ja ja// und dann auch vielleicht mal so draußen stehen und nochmal so reflektieren „Oh was kommt jetzt oder was haben wir letztes Mal gemacht. War doch gut ne oder so“ //ja// Dadurch ähm merken die Kinder auch, dass da was Vertrautes ist. //ja// Und das geht jetzt einfach so weiter.“ (ST02-2_Me)

Zudem konnten aus den qualitativ geführten und ausgewerteten Interviews mit den einzelnen Akteuren weitere Beispiele guter Praxis extrahiert werden, die nachfolgend im Sinne eines Methoden-/Ideenkoffers aufgeführt werden. Sie sind sowohl den Schilderungen der befragten Standorte/Tandems entnommen, als auch denen der befragten Prozessbegleiterinnen.

- **Gemeinsame Entwicklung von Materialien zur Sprachförderung**

Im Schwerpunktthema „Sprache im Übergang“ haben die Standorte u.a. die Maßnahme genutzt, um gemeinsame Materialien zur Sprachförderung zu entwickeln, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Schwerpunkt [bei diesem Standort, d.V.] war das Thema Sprache. Sprache und Sprachbildung (.). Bei den standortspezifischen Bedarfen haben wir dann auch noch Zeit genutzt, dann auch nochmal Erhebungsbögen angesehen [...] und haben angefangen Vorüberlegungen für ne Lernwerkstatt zu treffen //ja// Nachher ist dann keine Lernwerkstatt draus geworden, sondern sie haben so n Wägelchen draus gebaut mit dem sie dann unterwegs sind mit dem Thema Sprache. Und das fand ich auch ganz schön stark //mhm// (.) so weit zu kommen und das Thema

Mehrsprachigkeit haben wir auch relativ ausführlich behandelt (1) Und dann den Vergleich der Materialien, die sowohl in der Kita als auch in der Schule eingesetzt werden (.).“ (PBO1_Me)

Zwar konnte hier das ursprünglich anvisierte Ziel der Entwicklung einer gemeinsamen Lernwerkstatt nicht umgesetzt werden, dennoch konnten die Institutionen die Qualifizierungsmaßnahme nutzen, um gemeinsam Materialien zusammenzustellen, die sie nun bei der Sprachförderung einsetzen können. Ein Vergleich der Materialien, die zur Sprachförderung (Sprachbildung und Mehrsprachigkeit) in den Institutionen eingesetzt werden, konnte auf diese Weise geschehen und damit Arbeitsweisen der Institutionen am Übergang transparent gemacht werden (s. hierzu auch Kap. 3.3). Die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der Arbeitsweisen der jeweils anderen Profession kann vor diesem Hintergrund gewinnbringend erzielt werden. Die spezifischen Kompetenzen der Erzieher*innen und Lehrkräfte werden sichtbar und erfahren Wertschätzung.

- **Gemeinsame Entwicklung eines Übergangsbogens**

Zusätzlich zu der Verwendung der zumeist standardisierten und von den Städten beziehungsweise Kreisen vorgegebenen Übergangsbögen sind an einigen Standorten eigene Formate entwickelt worden. Neben der eher üblichen Weitergabe eines Portfolios hat sich ein Standort beispielsweise dazu entschieden, dass die Kinder „ein Bildnis von sich selbst anfertigen“ (ST02-1_Me und ST02-2_Me). Dieses holen die Lehrer*innen in der Kindertageseinrichtung ab und die Kinder können bei der Übergabe ihr Werk beschreiben. Für beide Seiten ergibt sich daraus eine Win-Win-Situation: Die zukünftigen Lehrer*innen erhalten durch dieses Instrument einen Eindruck von dem Kind und das Kind kann mitteilen, was ihm persönlich wichtig ist und erfährt (in dem was das Kind selbst ausmacht) Wertschätzung.

- **Entwicklung und Gestaltung gemeinsamer Elternabende**

Wie bereits in Kap. 3.3 angedeutet, haben die an der Qualifizierungsinitiative beteiligten Institutionen die Maßnahme genutzt, um ihre Elternarbeit am Übergang in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten. Dieser Standort hat ein Konzept für einen gemeinsamen Elternabend am Übergang entwickelt:

„Wir haben für die Elternarbeit einen gemeinsamen Elternabend für alle Vorschulkinder aus den beiden Einrichtungen [entwickelt, Anmerk. d.V.]. Und darüber hinaus haben wir dann auch noch die Eltern eingeladen, die aus anderen Kitas zu uns kamen, haben also so gesagt für alle Kinder, die wir bei uns aufnehmen // ja// aber auch für alle anderen Kinder, die im Vorschuljahr sind und nicht bei uns angemeldet sind, aber woanders einen Elternabend gemacht haben, so zur Information. Schwerpunkt war da: Was bedeutet eigentlich dieser Übergang? //ja// Wo kann ich als Eltern vielleicht auch darauf achten, um die Schulreife meines Kindes zu fördern, aber möglicherweise auch selber die Fragen zu stellen, ist mein Kind schon so weit? //mhm// Oder was sollte mein Kind können oder worauf sollte ich noch mehr achten? Das waren so Schwerpunkte an dem Abend und die Kolleginnen aus den Kindergärten waren also wirklich sehr froh, dass wir als Lehrer mit dabei waren und klare Aussagen gemacht haben, was Eltern ihren Kindern zutrauen // ja// und auch zumuten dürfen beziehungsweise müssen. //ja// Also das war also sehr, die haben uns nachher schwer gelobt dafür, dass das so deutlich auch gesagt wurde, //ja// dass sie meinten dass das aus Erzieherinnen-Sicht häufig bei den Eltern nicht ankäme. @(.).@ (12:55)“ (ST02-1_Me)

Neben den Schilderungen zu einer gemeinsamen Elternarbeitspraxis am Übergang (Elternabend zum Thema schulnahe Kompetenzen/Schulfähigkeit) wird deutlich, dass die Eltern aus der Perspektive des hier befragten Interviewpartners eine Höherbewertung der Aussagen der Schule beimessen. Dies wird von den Akteuren wahrgenommen – von Seiten der Kindertageseinrichtung wird die Beteiligung der Schule an der Elternarbeit am Übergang dennoch positiv bewertet.

Die Eltern erhalten zum einen durch den Elternabend, der gemeinsam von Kindertageseinrichtung und Grundschule gestaltet wird, Informationen darüber, was für ihr Kind im Übergang wichtig ist und wie sie es unterstützen können. Zudem demonstrieren die beteiligten professionellen Akteure, dass sie ‚an einem Strang‘ ziehen. Viele Unsicherheiten können auf diese Weise bereits dieser Stelle beseitigt oder gar vermieden werden. Und dieses ist wiederum ein Zugewinn für alle beteiligten Akteure: Erzieher*innen wissen, was sie bei der Schulvorbereitung im Blick haben sollten, Lehrer*innen können an die Arbeit der Erzieher*innen anknüpfen und Eltern wird vermittelt, dass die Kinder im Übergang von beiden Institutionen (im Sinne der Anschlussfähigkeit) begleitet werden.

Ein weiteres Beispiel für eine Elternarbeit im Sinne regionaler Bildungslandschaften zeigt folgendes Zitat:

„Also ich hatte eine Gemeinde, da hat die Gemeinde ganz bewusst alle Kitas und die Grundschule zusammen in dieses Projekt geholt, [...] die Kindertageseinrichtungen haben dann zusammen mit dieser Grundschule einen großen Abend in einer großen Verbundhalle durchgeführt mit einzelnen Ständen, wo die Eltern dann gewandert sind, //ah ja// um nochmal einzelne Bildungsbereiche mit entsprechenden Spielen und dem „Was lernt das Kind in diesem letzten Dreivierteljahr noch? Was sind da die Aspekte und wie könnt ihr das durch die und die Spiele fördern, damit es einen //ist ja toll// guten Start haben kann.? //ja// Und dann haben sie n Flyer rausgebracht. Also das heißt, wenn sie Ergebnisse hatten //mhm// dann haben sie diese Prozesse als sehr positiv erlebt.“ (TMO2_Mi)

Für die Eltern wurde an diesem Standort eine Art Bildungsmesse zum Thema Schulfähigkeit in Kooperation aller in der Gemeinde bestehenden Einrichtungen veranstaltet. Den Eltern wurde auf diese Weise vermittelt, wie sie ihr Kind am Übergang mit Spielen unterstützen und damit die schulnahen Kompetenzen fördern können. Die Eltern werden damit als wichtige Partner an der Übergangsgestaltung und Begleitung des Kindes beteiligt.

• **Gemeinsame Fallbesprechungen**

Das folgende Beispiel guter Praxis zeigt, dass der Austausch über das Kind im Rahmen gemeinsamer Fallbesprechungen vor und nach Schuleintritt des Kindes ebenfalls die spezifischen Kompetenzen der Professionen offen legt und durch gegenseitige Rückmeldungen eine Wertschätzung ebendieser Kompetenzen zurück gespiegelt wird und letztlich einen Zugewinn für Kind und Eltern darstellt:

„Bei dem einen Verbund ist auch interessant, weil die (.) aufgrund der Treffen vereinbart haben, dass sie sich ähm (1) treffen und zwar immer dann, wenn also ein Kind von der Kita in die Grundschule kommt und sie treffen sich nach n paar Monaten und machen so etwas wie Fallbesprechung //ja//. Das ist so ein Ergebnis

gewesen //mhm ja// aus einem dieser Sachen. Fand ich auch total interessant und es ist ausprobiert worden und es klappt //ja// Und es tut denen gut, dass auch die Kita-Erzieherinnen merken, meine Einschätzung war gut //mhm// weil aus den Schulen hör ich das auch in anderen Kontexten oftmals, dass die Lehrer sagen „ja ich möchte mir erstmal mein eigenes Bild machen //ja// und ihr braucht mir gar nicht so viel zu dem Kind zu erzählen“. Das ist bedingt gut, würde ich sagen. Ich glaube, wenn man differenziert beschreiben kann, was das Kind ausmacht //ja// und wo es Unterstützung bekommen könnte, weil die Kitas und das wird ja immer mehr sein, dass die Kinder fünf Jahre in einer vorschulischen Einrichtungen gewesen sind, dann hat die Pädagogin natürlich auch n Blick aufs Kind //klar// und dann wärs schon sinnvoll. Aber ich habs auch umgekehrt erlebt, dass dann eine Schule sagte: ja ihr könnt uns gerne eure Beobachtungsbögen geben, wir heften die dann mal ab //mhm// also danke //ja// aber nein wir haben unsere Eigenen. //ja// Das kommt eben auch vor. Aber die, die sich eigentlich auf den Weg machen, da ist auch ganz viel Bereitschaft auch da zu hören, was der andere sieht und auch darüber hinaus“ (PBO2_Mi)

Mit diesem Verfahren wird die gesamte Bildungsbiographie des Kindes von der Kindertageseinrichtung bis in die Grundschule sichtbar und die Kenntnisse über das einzelne Kind werden zur individuellen Förderung des Kindes ausgetauscht. In dieser Form kann eine Anschlussfähigkeit der Systeme hergestellt werden und das Kind in seiner Bildungsbiographie institutionenübergreifend begleitet werden. Hier drückt sich professionelles Handeln auf unterschiedlichen Ebenen aus – bzw. ist in unterschiedlicher Weise gefordert: Die Erzieher*innen sind gefordert, eine professionelle Beschreibung zum Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes abzugeben und die LehrerInnen sind gefordert, diese Beschreibungen anzunehmen und in ihr eigenes Bild zu integrieren. Insgesamt drückt sich in diesem Verfahren eine große Wertschätzung gegenüber der je anderen Disziplin/Profession aus. Wenngleich hier nicht explizit erwähnt, gleichwohl aber von besonderer Bedeutung ist das Einbeziehen der Perspektive der Eltern, um diese im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wahr und ernst zu nehmen.

- **Gemeinsame Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickeln**

Das folgende Beispiel guter Praxis, aus Sicht einer Transfermanagerin berichtet, verweist auf die Chancen einer an einem spezifischen Thema ausgerichteten Kooperation. Hier zeigt sich, dass die Verfahren zur Sprachstandsfeststellung in der gemeinsamen Kooperation gewinnbringend weiterentwickelt werden konnten:

„Also es finden ja diese Spracherhebungsgespräche in der Grundschule statt. //ja// Normalerweise ist das Kind mit einer Lehrkraft zusammen und die Mama so ein bisschen abseits. //ja// So. Dann wird das Kind gefragt: Wie heißt du denn? Hast du denn noch Geschwister? Und, puh, das ist relativ mühsam, sowohl für das Kind wie für was weiß ich. Die Schule ist die Kapitän-XY-Schule, ne? Und dann hat sich der Standort XY überlegt, wir machen für unsere fünf und sechs also, die im letzten Schuljahr sind, wir machen mit denen anhand ihres Portfolios //mhm// nicht nur schriftliche Aufzeichnungen, sondern wir machen eine Schatzkiste, weil auf dem Spielplatz draußen mit unseren Piratenschiffen und und und //aah// Es sind ja auch ganz viele wirklich wichtige Momente unseres Lebens und des Lernens und wir sind halt ja Piraten und wir gehen mit dieser Schatzkiste, weil da ist das drin, was das Kind in den letzten Wochen so beschäftigt hat oder was es für sich als wichtig erachtet. //mhm// Und aufbewahren möchte. //mhm// Mit dieser

Schatzkiste gehen nicht nur die Mutter das Kind zur Lehrerin, sondern Erzieherin, Eltern und Lehrkraft. //ja// Und dann gibt es ein Staunen und ein Erzählen, weil die Kinder haben vorher so wenig gesagt und es war so schwer überhaupt eine Sprachstandserfassung zu machen //ja// ne? //mhm// Aber wenn die da berichten, warum dieser Flummi jetzt der Flummi des Lebens ist oder @warum genau dieses Kuscheltier@, was ja fast nicht in diese Schachtel passt, aber immer dabei sein muss im Moment dann... Und die Lehrer haben das als so lebendig und als so positiv erlebt, //ja// und der Effekt war, dass die Eltern viel mehr von ihren Kindern erfahren haben, was sie gar nicht wussten und dass, als das Kind das erzählte, die Erzieherin nochmal in die Reflexion kam. Boah - das hat der aufgrund meiner Intervention wirklich verstanden. //mhm// Der kann das nochmal erzählen, was wir da im Wald oder was weiß ich wo gemacht haben. Und das macht atmosphärisch ganz viel.“ (TM02_Mi)

Durch die Beteiligung aller für das Kind zentralen pädagogischen Akteure im Übergang (Eltern, ErzieherIn, Lehrkraft) an der Sprachstandsfeststellung sowie einer thematischen Ausrichtung des Dialogs kann Sprachstandsfeststellung am Übergang für das Kind zielgerichtet und gewinnbringend stattfinden. Durch den thematischen Bezug (Schatzkiste) und die Herstellung einer persönlichen Bedeutung für das Kind kann ein Dialog entstehen – auf diese Weise wird die Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt gestellt. Zudem zeigt sich für Eltern und die beteiligten pädagogischen Akteure die Bedeutsamkeit der Maßnahmen aus der Perspektive des Kindes, die in der Kindertageseinrichtung initiiert worden sind. So erhalten auch die Erzieher*innen eine Rückmeldung und Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit.

Zudem sollen im Sinne eines Ideenpools noch weitere Instrumente der Übergangsgestaltung genannt werden:

- Implementierung gemeinsamer bewegter Pausen
- Besuch einer Sportstunde der angehenden Schulkinder als Ergänzung zur klassischen Unterrichtshospitation,
- das gemeinsame Feiern von Festen – gegebenenfalls mit aufeinander abgestimmten oder gar eigenen, zu diesem Anlass getexteten Liedern
- Einladung der Kita-Kinder zum Forum der Schulkinder mit oder ohne die Möglichkeit, eigene Beiträge einzubringen
- Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte zu verschiedensten Themen
- ...

6. Fazit und Ausblick

Als zentrales Ergebnis der Studie kann herausgestellt werden, dass die Kooperationsaktivitäten zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zielführend für die Gestaltung des Übergangs im Verständnis gemeinsamer Verantwortung einzuschätzen sind. Als zentrale Gelingensbedingung für die gemeinsame Gestaltung des Übergangs können Kooperationsaktivitäten, die die beteiligten Akteure aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen „an einen Tisch holen“ gelten. Der Austausch und die Initiierung eines Dialogs zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften lässt ein gegenseitiges Verständnis für die jeweils andere Profession entstehen und ermöglicht das Kennenlernen der Arbeitsweisen und Methoden in den Institutionen. Auf diese Weise werden einerseits Wertschätzung und Anerkennung befördert und andererseits Möglichkeiten geboten, die Arbeit mit dem Kind und den Eltern am Übergang aufeinander abzustimmen. Als wesentliche Gelingensbedingung benennen die Akteure Verlässlichkeit in der gemeinsamen Arbeit und zeigen auf, dass die Kooperation dadurch erleichtert wird, dass klare Ansprechpartner in den Institutionen als „Kooperationsbeauftragte“ und damit Zuständigkeiten benannt werden. Auch die Unterstützung der Leitung – entweder indem sie selber involviert ist oder Zuständigkeiten bei den Mitarbeitern festlegt – wird als zentrales Element für das Gelingen von Kooperation festgestellt. Die Orientierungsqualität der beteiligten Teams kann damit als zentrales Vehikel herausgestellt werden.

Der Austausch und die Initiierung eines Dialogs zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften lässt ein gegenseitiges Verständnis für die jeweils andere Profession entstehen

Verlässlichkeit und klare Zuständigkeiten sind die Basis gelingender Kooperationen

Gewinnbringend kann für die Anbahnung der und/oder den Ausbau der Kooperation über eine themenspezifische Beschäftigung und Ausrichtung – wie beispielsweise in der hier untersuchten Qualifizierungsmaßnahme Thema „Sprache im Übergang“ – für den Ausbau von Kooperation sein. Die beteiligten Akteure haben dabei die Möglichkeit, ihre Kooperation vom Spezifischen zum Allgemeinen auszubauen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass eine solche themenspezifische Ausrichtung jedoch nicht zielführend ist, um neue Kooperationen zu initiieren. Bei der Initiation neuer Kooperationen geht es vielmehr um Basisarbeit und die Herstellung eines gegenseitigen Verständnisses und Vertrauens – dies kann aus Sicht der Autorinnen mit einer themenspezifischen Ausrichtung nicht umgesetzt werden. Für den Ausbau von Kooperation jedoch ist eine stetige und neutrale Begleitung hilfreich.

Insgesamt zeigt sich in den Aussagen der befragten InterviewpartnerInnen, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule weiterhin ein zentrales Thema für die Institutionen darstellt. Es zeigt sich, dass in der Übergangsgestaltung, sofern sie als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Grundschule verstanden wird, die Weiterentwicklung und der Abbau von Barrieren in der Kooperation weiterhin als zentrale Aufgabe gesehen werden kann, um für die Kinder eine kontinuierliche Bildungsbiographie herzustellen. Denn der Bedarf der pädagogischen Akteure an einem wechselseitigen Austausch, darauf verweisen die Ergebnisse, ist weiterhin groß. Somit sind weitere Initiativen zur Förderung der Übergangsgestaltung anzustreben – denn letztlich ist das Ziel dieser Förderung, die Vermeidung von Diskontinuitäten am Bildungsübergang in das schulische Bildungssystem, damit Kinder sich als selbstwirksam erleben und damit ein wesentlicher Baustein für die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg von Kindern gelegt wird.

7. Literaturverzeichnis

- Beelmann, W. (2013). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Dr. Kovac.
- Brunner, E. J. (1999). Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen. In System Familie, 3, S.3-8.
- Buse, M. (2017). Eltern zwischen Kita und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Cloos, P., Manning-Chlechowicz, Y., & Sitter, M. (2011). Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz, & M. Sitter (Hrsg.), Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim u.a.: Juventa. S. 121-141.
- Diehm, I. (2008). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag. S.557-575.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: G. Faust (Hrsg.), Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster: Waxmann. S. 137-152.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 3. akt. Aufl. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Grotz, T. (2005). Die Bewältigung des Übergangs von Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Dr. Kovac.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann.
- Hansel, A. (2010). Frühe Bildungsprozesse und Anschlussfähigkeit. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & G. Müller-Frerich (Hrsg.), Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-66.

- Kellermann, I. (2008). Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen: Budrich Unipress.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugendministerkonferenz (JMK). (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [zuletzt geprüft am 18.03.2017].
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Basel: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Pohlmann-Rother, S. & Franz, U. (Hrsg.) (2012). Kooperationen von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl Link.
- Sauerhering, M. (2016): Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Orientierungen. Abgerufen von https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2016031814330/1/thesis_sauerhering.pdf <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2016031814330/1/> [zuletzt geprüft am 18.03.2017].
- Sauerhering, M. (2013): Sprachförderung im Übergang. In: Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (Hrsg.), Übergang Kita – Grundschule. nifbe-Themenheft, Vol. 14. Osnabrück: Eigenverlag.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M., & Schwer, C. (2012). Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Tremel, H. (2015): Projektbericht zum Modellvorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums: Kita und Grundschule unter einem Dach. 2012-2015. Abgerufen von: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=640:kita-und-grundschule-unter-einem-dach-2&catid=27> [zuletzt geprüft am 22.04.2017].
- Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2012): Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz. Kooperationen von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl Link. S.71-83.

AutorInnen



Dr. Miriam Buse

Miriam Buse, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Osnabrück. Promoviert mit dem Thema „Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexion.“ Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Bildungsungleichheit, Übergänge im Bildungssystem.



Dr. Meike Sauerhering

Meike Sauerhering ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Transferzentrum des nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaft und Sportwissenschaft, zudem verfügt sie über eine Erstausbildung als Erzieherin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind professionelle pädagogische Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sowie der Übergang Kita-Grundschule.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2018

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-943677-77-5

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung