

Abschlussbericht

der wissenschaftlichen Begleitung

der Erprobung der
Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder
von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen
und Schulen im Primarbereich in NRW

Prof. Dr. Christina Jasmund
Prof. Dr. Astrid Krus
Dipl. Soz. Wirt Sylvia Siems

Hochschule Niederrhein /
Fachbereich Sozialwesen

Prof. Dr. Christian Fischer
Prof. Dr. Karin Böllert
Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels
Dipl. Päd. Magdalena Pitsch

Universität Münster / Institut
für Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	4
2.	Auftaktbericht	6
3.	Methodisches Vorgehen	7
	3.1 Summative Evaluation.....	7
	3.2 Evaluationsmethoden	7
	3.3. Ablauf der Evaluation	8
	3.4. Methodisches Vorgehen	9
4.	Darstellung der Ergebnisse.....	21
	4.1. Profile der Forschungsnetzwerke.....	21
	4.2. Aufzeigen des Veränderungsbedarfs	32
	4.2.1 Quantitative Befragungen.....	32
	4.2.2 Qualitative Befragungen	36
	4.3 Praxisrelevanz.....	38
	4.3.1 Quantitative Befragungen.....	38
	4.3.2 Qualitative Befragungen	42
	4.4. Orientierungsqualität (Bild vom Kind)	45
	4.4.1 Qualitative Befragungen	45
	4.5. Bildungsbegriff	47
	4.5.1 Quantitative Befragungen.....	47
	4.5.2 Qualitative Befragungen	47
	4.6. Grundlagen kindlicher Bildung.....	51
	4.6.1 Quantitative Befragungen.....	51
	4.6.2 Qualitative Befragungen	51
	4.7. Schnittmengen /Unterschiede in der jeweiligen Gestaltung des pädagogischen Alltags	54
	4.7.1 Quantitative Befragungen.....	54
	4.7.2 Qualitative Befragungen	57
	4.8 Bedingungen eines erfolgreichen Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich.....	61
	4.8.1 Quantitative Befragungen.....	61

4.8.2 Qualitative Befragungen	62
4.9. Kooperationsaktivitäten.....	67
4.9.1 Quantitative Befragungen.....	67
4.9.2 Qualitative Befragungen	74
4.10. Fachliche Außensicht.....	80
4.10.1 Quantitative Befragungen.....	80
4.10.2 Qualitative Befragungen	81
4.11. Gelingensbedingungen.....	84
4.11.1 Quantitative Befragung.....	84
5. Analyse und wissenschaftliche Interpretation der Ergebnisse	89
6. Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung.....	92
6.1 Handlungsempfehlungen zur Überarbeitung	92
6.2. Handlungsempfehlungen zur flächendeckenden Implementierung	93
7. Literaturverzeichnis.....	98
8. Abbildungsverzeichnis.....	101
9. Tabellenverzeichnis	101
10. Anhang	103
Offene Angaben des Frageblocks 3 der Erprobungsnetzwerke.....	103
Materialanhang	109

1. Einleitung

Mit dem Kindergartenjahr bzw. dem Schuljahr 2010/2011 wurde der Entwurf „Mehr Chancen für Bildung von Anfang an- Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich“, erstmals verbindlich an 67 Standorten in ausgewählten Forschungsnetzwerken in Nordrhein-Westfalen erprobt.

Mit der Erprobung sollte überprüft werden, ob die Bildungsgrundsätze eine geeignete Grundlage für die Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen und Schule darstellen und diese in der Praxis unterstützen. Mit den Bildungsgrundsätzen von 0 bis 10 Jahren waren die Prozessbeteiligten aufgefordert die Bildungsperspektive weiter anzulegen, da die Bildungsaufträge von Kindertageseinrichtungen und Schulen darin eine gemeinsame Grundlage haben. Nach dem Abschluss der Erprobungsphase und nach einer abschließenden Überarbeitung wird die landesweite Implementierung der Bildungsgrundsätze beabsichtigt.

Die Auswahl der beteiligten Netzwerke erstreckte sich über die fünf Regierungsbezirke des Landes. Ein Forschungsnetzwerk umfasste jeweils eine Schule im Primarbereich mit einer, zwei oder drei Kindertageseinrichtungen aus dem näheren Umkreis, die gemeinsam an einem gewählten Schwerpunkt die Bildungsgrundsätze in der Praxis angewendet haben.

Den Transfer ihrer Erfahrungen und ihrer Ergebnisse in der Erprobung stellten die Netzwerkpartner und die Prozessbeteiligten durch ihre Beteiligung an den Befragungen und den Interviews der wissenschaftlichen Begleitung und durch ihre Teilnahme an regionalen Workshops sicher.

Die Erprobungsphase wurde bis Ende 2011 durch die Hochschule Niederrhein in Mönchengladbach und die Westfälische Wilhelms-Universität in Münster wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitforschung verfolgte das Ziel, die aktuelle Erprobung der Bildungsgrundsätze auf ihre Praxistauglichkeit hin zu untersuchen, die Fachlichkeit der Inhalte durch die Prozessbeteiligten bewerten zu lassen, Hinweise für Gelingensbedingungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu benennen sowie einen möglichen Veränderungs- und Überarbeitungs- und Unterstützungsbedarf zu beschreiben.

Zielgruppen der Forschungstätigkeit waren die Leitungen, die Fach- und Lehrkräfte in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die Fachberatungen der Träger und die unteren Dienstaufsichtsbehörden der Schulen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der wissenschaftlichen Erhebung wurden durch folgende vier übergreifende Erprobungsschwerpunkte gesetzt:

- Ganzheitliches Lernen
- Individuelle Förderung / Heterogenität
- Gestaltung der Übergänge und
- Zusammenarbeit mit den Eltern

Einleitung

Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung sollen einer erfolgreichen Bildungsförderung und Kooperation zwischen den Institutionen dienen, um die Anschlussfähigkeit und positiven Bildungsbiografien der Kinder sichern. Die Begleitung erfolgte in einer engen Kooperation mit den beteiligten Ministerien und dem Beirat, in dem die Trägerverbände, die Gewerkschaften, die Praxis, Elternvertretungen und die Ausbildungsinstitutionen vertreten sind. Der Stand der wissenschaftlichen Begleitung und die Forschungsergebnisse wurden in den Sitzungen des Beirates, in den Arbeitstreffen mit den Ministerien und in den begleitenden Regionalworkshops mit den beteiligten Forschungsnetzwerken vermittelt.

Im Auftaktbericht im Mai 2012 wurde eine erste Analysebasis mit den relevanten Daten zur strukturellen Qualität, zur Auswahl der Erprobungsschwerpunkte und zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen dargestellt, die mit der Strukturdatenabfrage im Frühjahr 2011 ermittelt wurde.

Mit dem Abschlussbericht legt die wissenschaftliche Begleitung nun eine umfassende Dokumentation vor, in der erste Erfahrungen des Handlungsfeldes mit den Bildungsgrundsätzen und deren Umsetzbarkeit in die Praxis reflektiert werden. Die Prozessbeteiligten und die fachliche Außensicht (Fachberatungen und untere Schulaufsichten) geben ihre Bewertungen der Bildungsgrundsätze hinsichtlich der Veränderungsbedarfe zur besseren Praxistauglichkeit und Anregungen zur Überarbeitung. Sie benennen konkrete Gelingensbedingungen der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage der Bildungsgrundsätze und zeigen notwendige Unterstützungsbedarfe für deren flächendeckende Implementation auf Basis ihrer Erfahrungen auf.

Im Anschluss an diese Darstellung geben die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung ihre Bewertungen der Bildungsgrundsätze auf Basis der Auswertung dieser Rückmeldungen aus den Erprobungsnetzwerken zu relevanten Fragen (frühkindliches Bildungsverständnis, Fachlichkeit der Bildungsinhalte, Praxistauglichkeit etc.) ab. Die Forschungsgruppe formuliert Empfehlungen mit dem Ziel, die Bildungsarbeit in den Einrichtungen und die Kooperation von Elementar- und Primarbereich zur Sicherung der Anschlussfähigkeit und positiver Bildungsbiografien aller Kinder zu stärken.

Die Prozessbeteiligten haben sich mit hohem Engagement an der Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung und den damit verbundenen schriftlichen und mündlichen Befragungen durch die wissenschaftliche Begleitung beteiligt. Für ihre Bereitschaft bedankt sich das Forschungsteam an dieser Stelle bei allen Beteiligten ganz herzlich.

Die Forschergruppe wurde kontinuierlich durch die verantwortlichen Ansprechpartner_innen¹ beider Ministerien und den Beirat beraten und durch das ISA unterstützt, auch dafür herzlichen Dank.

¹ Mit dem verwendeten Gender-Gap sollen alle Personen, die sich in einem binären Geschlechtersystem nicht wiederfinden können oder wollen, mit einbezogen werden. Der Unterstrich verweist auf die vielfältigen Möglichkeiten von Geschlechteridentitäten und verdeutlicht die Ansicht der Konstruiertheit von Geschlecht.

2. Auftaktbericht

Als erste Befragung der Erprobungsphase wurden im März 2011 in Form einer Online-Befragung die Strukturen der teilnehmenden Einrichtungen erfasst. Zu Beginn der Erprobungsphase gab es 199 teilnehmende Einrichtungen (66 Schulen und 133 Kindertageseinrichtungen), die alle bereits miteinander kooperierten. Des Weiteren wurden erste Informationen zum Verlauf der Erprobung und der Umsetzung vor Ort abgefragt sowie erste Angaben zur Kooperation der Netzwerke und ihren Zielen in der Erprobungsphase gesammelt.

Die Datenauswertung für den Auftaktbericht machte deutlich, dass zu Beginn der Erprobungsphase in den teilnehmenden Einrichtungen eine große Motivation und Innovationsbereitschaft in Bezug auf die Bildungsgrundsätze herrschte und sie der Kooperation mit ihren Erprobungsnetzwerken grundsätzlich positiv gegenüberstanden. Jedoch ergaben sich schon zum ersten Erhebungszeitpunkt einige Probleme und Fragen für die zukünftige Arbeit:

1. Die Unterschiedlichkeit in der Gestaltung des Tagesablaufs in der Kita/Schule führt zu Organisationsproblemen in der Zusammenarbeit.
2. Für die theoretische Aufarbeitung der Projekte mit den Netzwerkpartner_innen fehlt Zeit.
3. Die Broschüre steht noch nicht allen Mitarbeiter_innen in gedruckter Form zur Verfügung.
4. Schlüsselpersonen für die Implementierung der Bildungsgrundsätze sind noch nicht hinreichend in den Prozess einbezogen.
5. Die Eltern geben nicht selbstverständlich die Bildungsdokumentation an die Schule frei und aufgrund des Datenschutzes gibt es Schwierigkeiten beim Austausch über die Kinder zwischen Kindertageseinrichtung und Schule. Somit ist die Informationsweitergabe über die bisherige Entwicklung des Kindes an die Schulen kein Standard und damit scheint die Anschlussfähigkeit in der Bildungsbiographie nicht gesichert.

Diesen Problemen und Fragen ist die wissenschaftliche Begleitung im weiteren Verlauf der Erprobungsphase nachgegangen.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Summative Evaluation

Evaluation ist häufig der Schlüssel zu neuen Steuerungsmodellen in der pädagogischen Praxis. Dabei wird Evaluation als eine am Output orientierte Steuerungsmaßnahme verstanden. Eine solche Steuerung basiert auf messbaren Bewertungskriterien, die Grundlage für Entscheidungen und Veränderungen sind. Sie impliziert die Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen und über die Analyse der Fehler und entsprechende Veränderungen eine Effektivitätssteigerung und höhere Qualität pädagogischer Projekte, Maßnahmen und Programme zu erreichen. Dabei geht es vor allem um die Qualität, gemessen über Effektivität und Effizienz. In diesem Sinne hat Evaluation jeweils eine wissenschaftliche und eine pragmatische Perspektive einzunehmen. (vgl. DeGEval 2004, Kuper 2004, Lamnek 2005)

Evaluation ist als Dienstleistung für die Praxis zu verstehen. Evaluation stellt dabei die Interessen der Beteiligten in den Vordergrund. Der Fokus der Evaluation ist auf Zielerreichung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Projekten gerichtet. Es werden auch nicht intendierte Effekte mit in die Analyse einbezogen. Evaluation versteht sich als ein Instrument, dessen Analysen und Bewertungen für Steuerungsentscheidungen genutzt werden können. (vgl. ebd.)

Die Evaluation der Erprobung der „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ stellt eine Bestandsaufnahme der bisherigen Organisation und der Erreichung der Zielsetzungen des Projekts dar. Es handelt sich somit um eine summative Evaluation, die auf das erste aktive pädagogische Jahr des Projektes zurückblickt. Es bleibt zu hoffen, dass die Ergebnisse der Evaluation das Projekt positiv im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung der pädagogisch guten und anspruchsvollen Arbeit unterstützen. (vgl. ebd.)

3.2 Evaluationsmethoden

Die Forschungsmethodik betreffend ist Evaluation ein Fallstudienansatz. Grundsätzlich können dabei alle Methoden der empirischen Sozialforschung, quantitative wie qualitative, genutzt werden. Die Gütekriterien richten sich entsprechend am qualitativen und quantitativen Forschungsparadigma aus. In der quantitativen Sozialforschung sind das die Objektivität, die Reliabilität und die Validität. In der qualitativen Sozialforschung gelten vor allem die Angemessenheit und Nachvollziehbarkeit der Erhebungsinstrumente sowie ebenfalls Reliabilität und Validität.

Reliabilität (Zuverlässigkeit) meint die Reproduzierbarkeit einer Messung mit einem Untersuchungsinstrument unter gleichbleibenden Bedingungen. Wird mit einem Instrument quasi gleichzeitig das gleiche Objekt mehrmals gemessen, so wird gefordert, dass die Messergebnisse identisch sind.

Methodisches Vorgehen

Unter Validität (Gültigkeit) versteht man den Grad, mit dem das Erhebungsinstrument dasjenige Merkmal der Untersuchungseinheit charakterisiert, das erfasst werden soll. Dahinter steht die Frage, ob auch das gemessen wird, was gemessen werden soll. (vgl. ebd.)

Folgende Erhebungsinstrumente kamen bei der Evaluation zum Einsatz (Design):

1. Quantitativer Onlinefragebogen (7 Onlinebefragungen)
 - 1.1 Strukturfragebogen für Kindertageseinrichtungen und Schulen
 - 1.2 Fachliche Außensicht der Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen
 - 1.3 Abschlussbefragung der Erprobungsnetzwerke sowie der Kindertageseinrichtungen und der Schulen
2. Qualitative Leitfadeninterviews (19 Interviews)
 - 2.1 9 Interviews mit den Fachberaterinnen
 - 2.2 5 Interviews mit den Schulamtsdirektorinnen
 - 2.3 5 Interviews mit den Vertreter_innen der Erprobungsnetzwerke
aus den fünf Erprobungsnetzwerken

Ziel der Erprobungsphase und der wissenschaftlichen Begleitung sind die Untersuchung der Entwurfsfassung der Bildungsgrundsätze auf ihre Praxistauglichkeit, die Bewertung der Fachlichkeit der Inhalte durch die Prozessbeteiligten sowie die Identifikation von Gelingensbedingungen. Des Weiteren soll eine Beschreibung von möglichen Veränderungs- und Überarbeitungsbedarfen erfolgen

3.3. Ablauf der Evaluation

Zunächst wurde vom 09.03.11 bis zum 27.03.11 mit der in die Erprobungsphase einführende, Strukturbefragung gestartet. Die Online-Befragung der Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen lief vom 19.09.11 bis zum 14.10.11. Zur Vorbereitung der Abschlussbefragung hatten die Erprobungsnetzwerke sowie die einzelnen Kindertageseinrichtungen und Schulen ab dem 02.11.11 die Möglichkeit sich die Fragebogen im PDF-Format von der Homepage der Bildungsgrundsätze NRW herunterzuladen und auszudrucken. Am 15.11.11 wurden die personalisierten Einladungen für die Online-Befragung verschickt, welche bis zum 02.12.11 zur Beantwortung zur Verfügung stand.

Die Leitfadeninterviews erfolgten im Zeitraum von Juni bis Oktober 2011.

Methodisches Vorgehen

Darüber hinaus haben die Vertreter_innen der wiss. Begleitung an folgenden Treffen der Erprobungsphase teilgenommen:

- Regionale Kick-Off-Veranstaltungen
 - am 28.10.10 in Münster
 - am 05.11.10 in Duisburg
- Regionalkonferenzen für jeden Regierungsbezirk (RB)
 - RB Köln am 19.05.2011 in Köln
 - RB Düsseldorf am 20.05.2011 in Essen
 - RB Detmold am 24.05.2011 in Bielefeld
 - RB Arnsberg am 26.05.2011 in Dortmund
 - RB Münster am 01.06.2011 in Münster
- Regionalkonferenzen zum Austausch der Erfahrungen aus der Erprobungsphase
 - am 10.05.12 in Münster
 - am 15.05.12 in Köln

3.4. Methodisches Vorgehen

3.4.1 Quantitative Befragungen

Die quantitative Erhebung ist in Form von Online-Befragungen durchgeführt worden. Die teilnehmenden Einrichtungen haben vor Beginn der Befragungen per E-Mail Informationen über den Beginn, die Laufzeit sowie den Ablauf der Befragung bekommen. Mit einem individuell generierten Zugangslink erhielten sie kurze Zeit später Zugriff zu der Online-Befragung. Die Fragebogen wurden anonymisiert ausgefüllt.

Bei der Entwicklung der Messinstrumente wurden die Gütekriterien der klassischen Testtheorie berücksichtigt. Durch die durchgängige Standardisierung der Messinstrumente ist die *Objektivität* gewährleistet. Die Analyse der internen Konsistenz der Skalen mit Cronbachs Alpha hat ein Alpha zwischen .82 und .91 ergeben. Die *Reliabilität* ist somit gegeben. Die Messinstrumente berücksichtigen ebenso das Gütekriterium der „pragmatischen *Validität*“².

3.4.1.1 Strukturbefragung

Die erste Befragung richtete sich an alle 133 Kindertageseinrichtungen und 66 Schulen. Sie wurde im März 2011 durchgeführt. Die Laufzeit der Befragung betrug insgesamt drei Wochen. Der Online-Fragebogen war in drei Themengebiete aufgeteilt:

² Die Erfassung und Überprüfung der Validität ist viel aufwendiger als die der Objektivität und Reliabilität. Laut Weischer kann man sich hinsichtlich der großen Probleme bei der Frage nach der Validität einer Messung auf den Vorschlag von Selltiz et al. (1972) stützen. Diese schlagen vor zum einen die „pragmatische Validität“ zu prüfen, d.h. „eine Messung ist dann valide, wenn sie in einem Forschungskontext zu >brauchbaren< Ergebnissen kommt“ (Weischer 2007, S. 82), und zum anderen die „theoretische“ oder „begriffliche Validität“, bei der untersucht wird „wie weit verschiedene Instrumente, die einen Begriff oder ein theoretisches Konzept zu messen beanspruchen, zu ähnlichen Ergebnissen kommen“ (ebd.).

Methodisches Vorgehen

- A. Daten zur Struktur der Kindertageseinrichtung / der Schule
- B. Informationen zu den Erprobungsschwerpunkten
- C. Zusammenarbeit und Ziele der Forschungsnetzwerke

Die Rücklaufquoten lagen bei 92,5%. Die Teilnahme an der Erprobung der Bildungsgrundsätze war Bestandteil der Erprobungsphase, zu der sich die Kindertageseinrichtungen und Schulen verbindlich angemeldet haben. Die Teilnahme an den Befragungen war somit ebenfalls verbindlicher Bestandteil der Erprobungsphase.

Das Forscher_innenteam hat sich dazu entschlossen, dass alle Fragebogen, die zu mindestens 50% ausgefüllt wurden, mit in die Berechnungen einbezogen werden. Daraus ergibt sich sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für die Schulen eine Rücklaufquote von 92,5% (Kita: n=123 / Schule n=61).

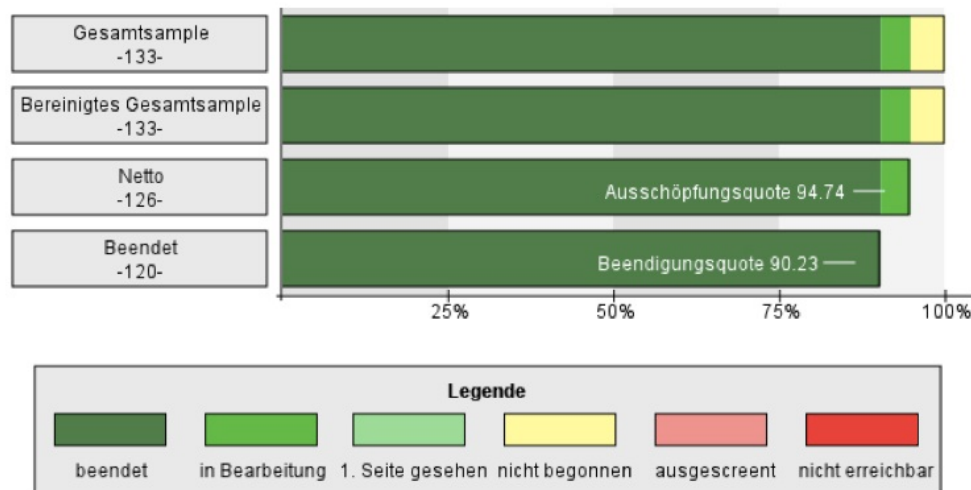


Abbildung 1: Rücklaufquote Strukturbefragung Kita

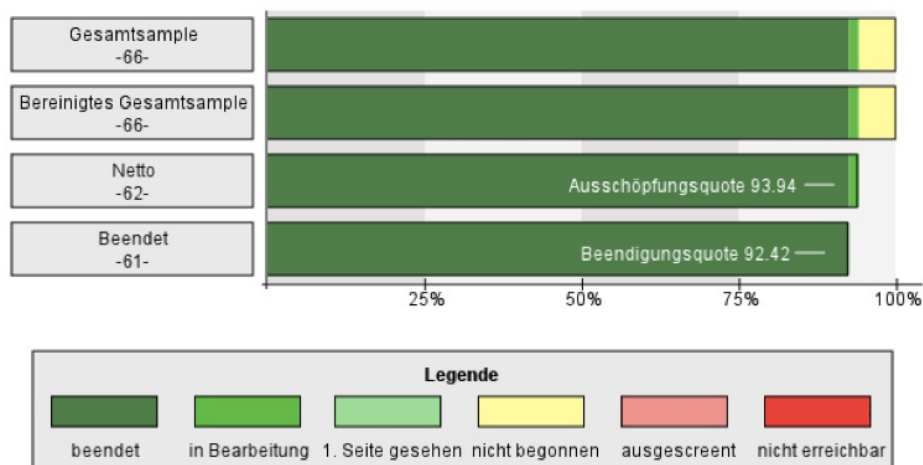


Abbildung 2: Rücklaufquote Strukturbefragung Schule

Die Abbildungen zeigen die Rücklaufquote der Online-Befragung. Gesamtsample = Anzahl der verschickten Einladungen; Ausschöpfungsquote = Prozent der Personen, die die Befragung

Methodisches Vorgehen

begonnen haben; Beendigungsquote= Prozent der Personen, die die Befragung bis zum Ende bearbeitet haben.

3.4.1.2 Fachliche Außensicht

Die zweite Befragung richtete sich an die Fachberatungen und unteren Schulaufsichten der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Schulen. Sie verfolgte das Ziel die fachliche Außensicht der verantwortlichen Schlüsselpersonen auf die Erprobung der Bildungsgrundsätze zu erfassen. Der Beantwortungszeitraum des Online-Fragebogens betrug vier Wochen.

Die Beantwortung der Fragebogen war für die Fachberatungen und die untere Schulaufsicht nicht verpflichtend. Die Rücklaufquote in der Befragung beträgt knapp unter 60%. Nach Einbeziehung der auch zu mindestens 50%-ausgefüllten Fragebogen ergibt sich für die Fachberatung eine Rücklaufquote von 59,8% (n=73) und für die untere Schulaufsicht von 59% (n=36).

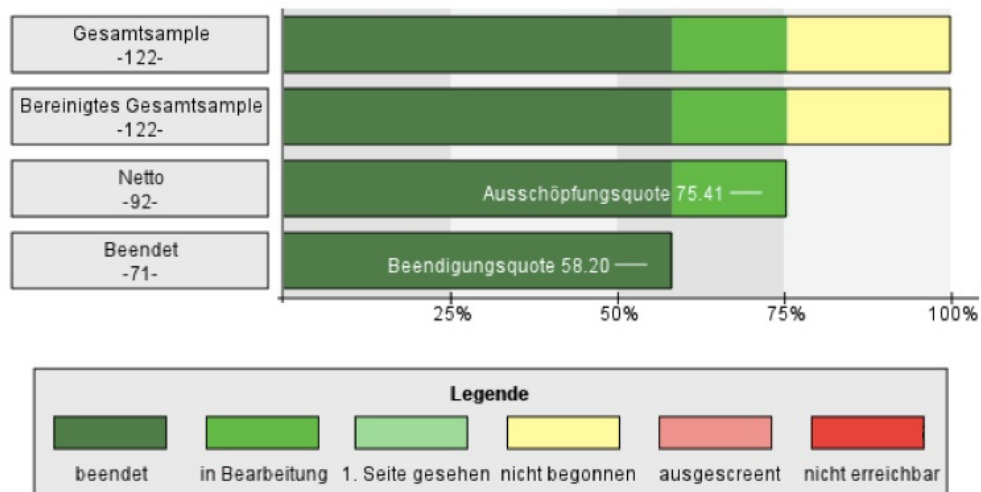


Abbildung 3: Rücklaufquote Fachberatung

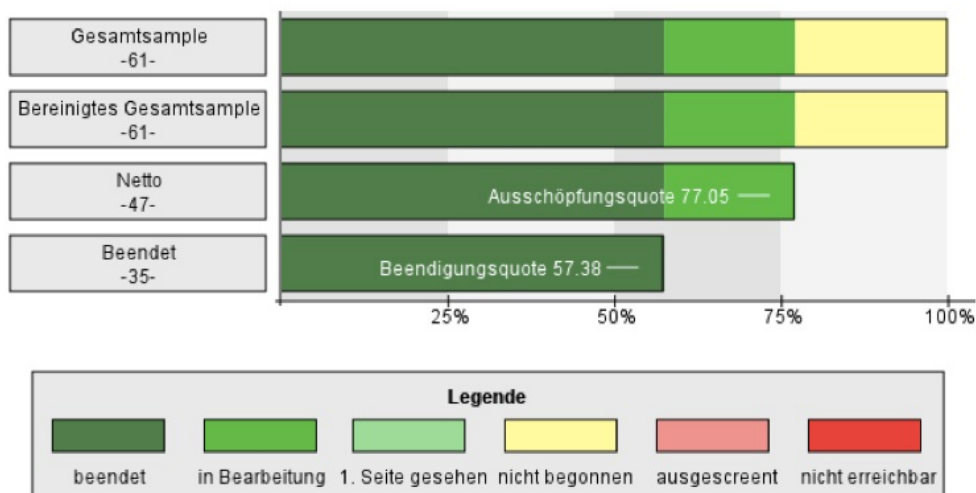


Abbildung 4: Rücklaufquote untere Schulaufsicht

Methodisches Vorgehen

Die Abbildungen zeigen die Rücklaufquote der Online-Befragung. *Gesamtsample* = Anzahl der verschickten Einladungen; *Ausschöpfungsquote* = Prozent der Personen, die die Befragung begonnen haben; *Beendigungsquote* = Prozent der Personen, die die Befragung bis zum Ende bearbeitet haben.

3.4.1.3 Abschlussbefragung

In der dritten und letzten Befragungsphase wurden sowohl die Kindertageseinrichtungen und Schulen einzeln als auch die Erprobungsnetzwerke gemeinsam nach ihren Erfahrungen in der Erprobung gefragt. Im Laufe der Erprobungsphase hat sich die Anzahl und Zusammensetzung der Netzwerke verändert, sodass die Abschlussbefragung an 134 Kindertageseinrichtungen, 67 Schulen und 67 Netzwerke adressiert wurde. Die Laufzeit der Online-Befragung betrug 2 ½ Wochen. Jedoch standen den Befragten schon zwei Wochen vor Start der Online-Befragung die Fragebogen als PDF-Dokument zur Verfügung, um sich gemeinsam in den Teams mit der Befragung beschäftigen zu können.

Nach Einbeziehung der auch zu mindestens 50%-ausgefüllten Fragebogen ergibt sich für die Erprobungsnetzwerke eine Rücklaufquote von 71,7% (n=48), die Kindertageseinrichtungen beteiligten sich mit 86,6% (n=116) und die Schulen mit 76,2% (n=51).

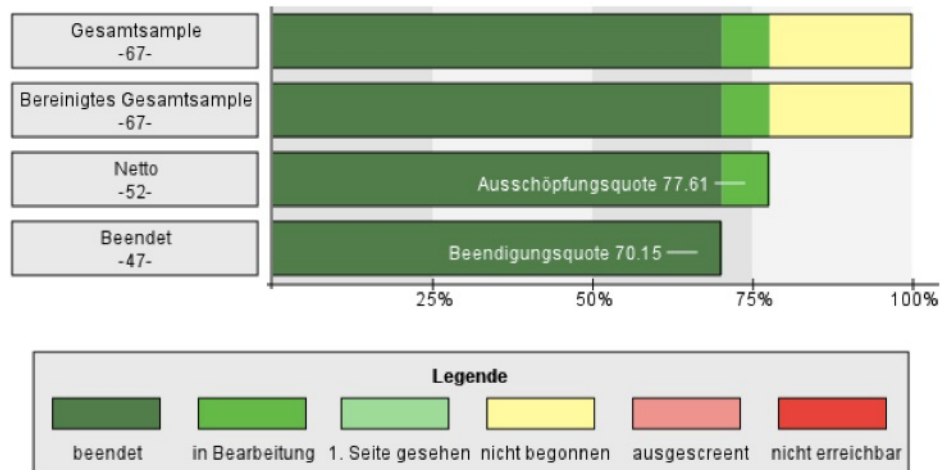


Abbildung 5: Rücklaufquote Abschlussbefragung Erprobungsnetzwerke

Methodisches Vorgehen

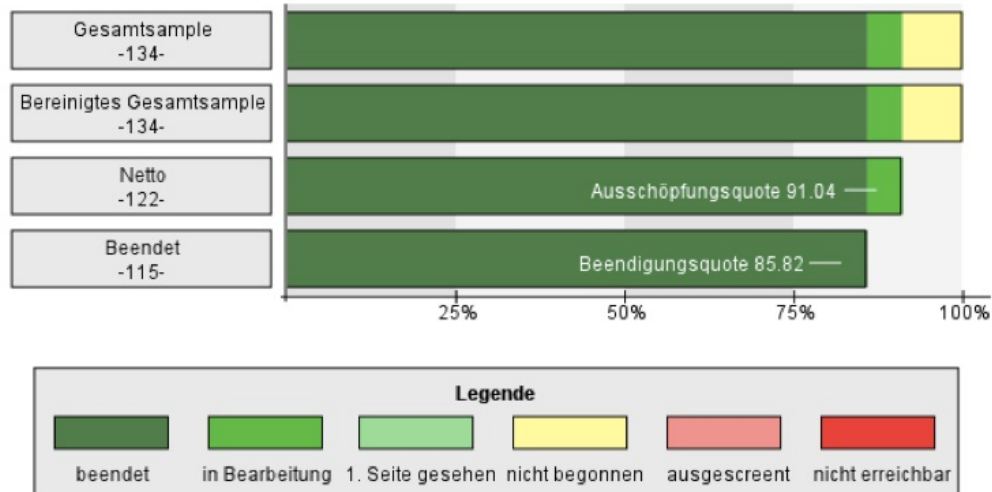


Abbildung 6: Rücklaufquote Abschlussbefragung Kita

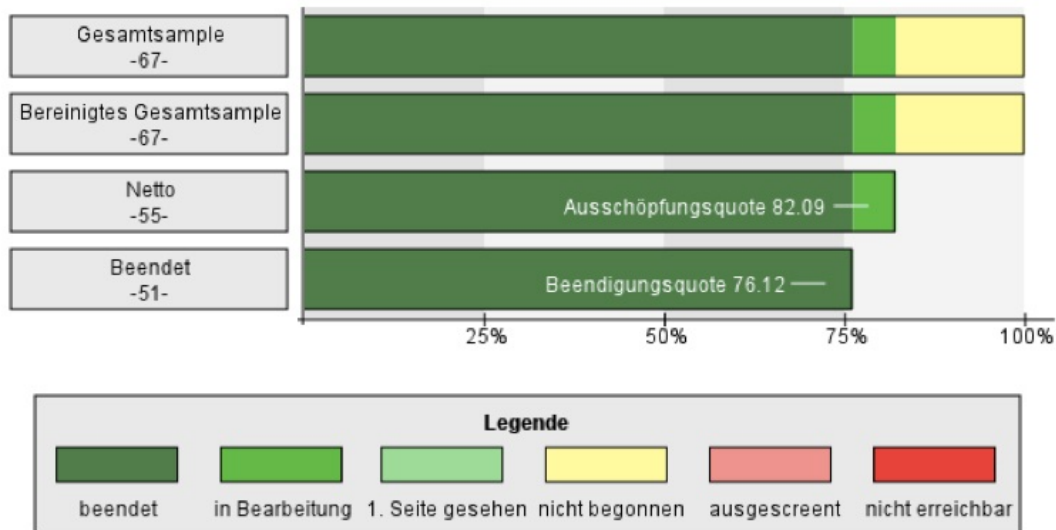


Abbildung 7: Rücklaufquote Abschlussbefragung Schule

Die Abbildungen zeigen die Rücklaufquote der Online-Befragung. Gesamtsample = Anzahl der verschickten Einladungen; Ausschöpfungsquote = Prozent der Personen, die die Befragung begonnen haben; Beendigungsquote = Prozent der Personen, die die Befragung bis zum Ende bearbeitet haben.

3.4.2 Qualitative Befragungen

Bei der Planung, Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews wurde das Kriterium der Nachvollziehbarkeit des qualitativen Forschungsprozesses zugrunde gelegt (vgl. Helfferich, 2011: 168ff). In dem Zusammenhang waren besonders die folgenden Kriterien wichtig:

1. Bestimmung des Forschungsgegenstandes
2. Entscheidung für die Zielgruppe
3. Eingrenzung der Stichprobe

Methodisches Vorgehen

4. Gütekriterien bei der qualitativen Erhebung
5. Entscheidung für die Interviewform
6. Entscheidung für die Auswertungsstrategie

3.4.2.1 Bestimmung des Forschungsgegenstandes

Mit den qualitativen Interviews wurde das Ziel verfolgt, die Erkenntnisse und Erfahrungen im Verlauf der Erprobung der beteiligten Akteure für unser Forschungsprojekt sowie das Expertenwissen der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen zu erschließen.

Das Erkenntnisinteresse lag darin, die aktuelle Erprobung der Bildungsgrundsätze auf ihre Praxistauglichkeit hin zu untersuchen, die Fachlichkeit der Inhalte durch die Prozessbeteiligten bewerten zu lassen, Hinweise für Gelingensbedingungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen und den Schulen benennen zu lassen sowie den möglichen Veränderungsbedarf zu beschreiben, um daraus den relevanten Überarbeitungsbedarf für die Bildungsgrundsätze zu generieren.

3.4.2.2 Entscheidung für die Zielgruppe

Aus den beteiligten Forschungsnetzwerken wurde eine Stichprobe (N = 5) von fünf beteiligten Netzwerken genommen. Die Auswahl orientierte sich an den folgenden Kriterien:

- Zugehörigkeit zu den verschiedenen Regierungsbezirken in Nordrhein - Westfalen
- Auswahl der Erprobungsschwerpunkte
 - Ganzheitliches Lernen
 - Individuelle Förderung / Heterogenität
 - Gestaltung der Übergänge
 - Zusammenarbeit mit den Eltern

Statistische Verteilung der Erprobungsnetzwerke in städtischen und ländlichen Sozialräumen.

3.4.2.3 Eingrenzung der Stichprobe

Um aussagefähige Einzelstudien zu erstellen wurden die drei beteiligten Personengruppen in den fünf ausgewählten Forschungsnetzwerken befragt. Diese bezogen sich auf die:

- Fachberater_innen
- Schulamtsdirektor_innen
- Akteure in den Erprobungsnetzwerken

Insgesamt wurden 19 Interviews durchgeführt.

3.4.2.4 Gütekriterien bei der qualitativen Erhebung

- Die Erhebung folgte einer angemessenen Methodenauswahl.
- Das methodische Vorgehen wurde dokumentiert.

Methodisches Vorgehen

- Im Interview konnten zusätzlichen Themen, die zur Erweiterung der Erkenntnisse beitragen, Raum gegeben werden.
- Erkenntnisse wurden durch die entsprechenden Textbelege abgesichert.
- Die Regeln des Vertrauens- und Datenschutzes wurden während der gesamten Erhebungsphase beachtet.

3.4.2.5 Entscheidung für die Interviewform

Die Akteure in den beteiligten Forschungsnetzwerken wurden in leitfadengestützten teiloffenen qualitativen Experteninterviews befragt.

Die Entscheidung für die Interviewform orientierte sich daran, dass durch die qualitativen Interviews die für das Gesamtprojekt relevanten Fragestellungen von den Expert_innen benannt und eingegrenzt werden sollten.

Die Methodenauswahl war an der Generierung von exklusivem Wissen und auf das, aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen (vgl. Bogner, Menz, Littig 2002: 37) der Expert_innen orientiert. In diesem Sinne sollten systematisch Informationen gewonnen werden, in dem der Experte / die Expertin seine / ihre Sicht des Themas erläutert.

Somit fand die methodische Orientierung an dem Typ des systematisierenden Experteninterviews statt. Zu diesem Zweck wurde ein leitfadengestütztes teiloffenes Interview entwickelt, das eine klare Struktur durch den Leitfaden zeigte, aber gleichzeitig Raum für eine offene Darstellung der speziellen Sichtweisen der Expert_innen ermöglicht hat.

Die Befragungen der Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen wurden in der Form eines Einzelinterviews durchgeführt. Die Befragungen der Erprobungsnetzwerke fanden in der Form eines Gruppeninterviews mit den beteiligten Akteuren statt.

Der Leitfaden zur Befragung der drei Zielgruppen wurde anhand der folgenden Leitthemen gestaltet.

1. Situation der Fachberater_innen und den Schulamtsdirektor_innen in der Erprobung der Bildungsgrundsätze
2. Erfassung des Kenntnisstandes zu den Inhalten der Bildungsgrundsätze in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die von den Fachberater_innen und den Schulamtsdirektor_innen begleitet werden
3. Praxistauglichkeit der Bildungsgrundsätze
4. Relevanz der Inhalte für die Praxis
5. Kooperationsaktivitäten, die sich aus der Erprobung der Bildungsgrundsätze ergeben haben
6. Gelingensbedingungen zur Implementierung mit dem Ziel der flächendeckenden Umsetzung
7. Benennen des notwendigen Beratungs- und Fortbildungsbedarfes

Methodisches Vorgehen

8. Art der Unterstützungsleistungen
9. Einschätzung zum notwendigen Überarbeitungsbedarf der Bildungsgrundsätze

3.4.2.6 Entscheidung für die Auswertungsstrategie

In einem ersten Schritt wurden die Daten fallweise erkundet, analysiert und dargestellt. Für die Auswertung des Interviewmaterials wurde eine strukturierte Auswertung nach Mayring (2008) gewählt. Somit wurden in einer deduktiven Vorgehensweise die relevanten Themen des Leitfadens der Auswertung zugrunde gelegt. Daraus wurde ein Kategoriensystem erstellt, aus dem Oberkategorien gebildet und mit den entsprechenden Begriffen als Unterkategorien versehen wurden.

Die Erstellung des Kategoriensystems hat die Evaluationsziele berücksichtigt, die mit dem Forschungsauftrag formuliert wurden. Diese korrespondierten mit den relevanten Fragestellungen der Interviewleitfäden in den qualitativen Befragungen und mit den Themen, die von den Netzwerkpartnern in den Befragungen selbst angesprochen wurden.

Somit beziehen sich diese zum einen auf die Kategorien:

- Umsetzung der Erprobung
- Relevanz für die Praxis
- Fortbildungs- und Beratungsbedarf
- Gelingen der Bildungsgrundsätze
- Überarbeitungs- und Unterstützungsbedarf

Zum anderen wurden durch die fallorientierte Auswertung von den Interviewpartnern angesprochene Themen generiert, die für das Erkenntnisinteresse im Forschungsprojekt selbst von Wert waren und somit in der Auswertung eine Berücksichtigung gefunden haben.

Hier wurden die Kategorien bedeutsam:

- Kooperationsqualität
- Qualität der Zusammenarbeit im Netzwerk auf der Grundlage der Grundsätze zur Bildungsförderung
- Bildungsverständnis der beteiligten Netzwerkpartner
- Ressourcen zur Unterstützung in der Umsetzung
- Relevante Veränderungsbedingungen aus Sicht der Akteure in den Forschungsnetzwerken

Zweiter Schritt: Induktive Bearbeitung des Textmaterials mit dem Ziel neue Kategorien zu generieren um den Erkenntnisgewinn zu erweitern. Die Auswertung erfolgte mit der computergestützten qualitativen Datenanalyse mit der Software MAXQDA.

3.4.2.7 Graphische Darstellung der interviewten Forschungsnetzwerke

Mit den grafischen Darstellungen der fünf interviewten Forschungsnetzwerke wird ein Überblick zu der Struktur- und Kooperationsqualität sowie den gewählten Erprobungsschwerpunkten und ihren thematischen Schwerpunkten gegeben.

Diese weisen hinsichtlich der beteiligten Institutionen, der strukturellen Bedingungen sowie der Verantwortlichkeiten einzelner Schlüsselpersonen ein sehr heterogenes Bild auf. Die Anzahl und Involviertheit der Beteiligten, deren zeitliche Ressourcen sowie ihr Auftrag im Erprobungsnetzwerk wirken sich in unterschiedlichem Ausmaß auf den Umfang, den Inhalt und die Qualität der Kooperation aus.

Die nachfolgenden Schaubilder verdeutlichen diese Heterogenität. In diesem Zusammenhang stellen die blauen Diagramme die Akteure der Forschungsnetzwerke dar, die für die Erprobung ausgewählt wurden. Mit der farblichen Abstufung in der Farbe Hellblau sind die beteiligten Fachberatungen und Schulamtsdirektoren des Erprobungsnetzwerkes kenntlich gemacht. Die Nähe und Distanz zwischen den Symbolen spiegelt den Grad der Kooperation der Akteure und ihre Überschneidungsmengen wieder. Die grünen Diagramme stellen die Einrichtungen und Institutionen dar, die aufgrund von bereits gewachsenen Kooperationsstrukturen oder lokalen Gegebenheiten von den Akteuren der Forschungsnetzwerke in die Erprobung mit einbezogen wurden.

Im Einzelnen stellen sich die Symbole mit der folgenden Legende dar:

- Dunkelblaue Kreise: die für die Erprobungsphase ausgewählten Kindertageseinrichtungen
- Dunkelblaue Ovale: die für die Erprobungsphase ausgewählte Grund- bzw. Förderschule
- Hellblaue Kreise mit Zahl: die für die jeweilige Kindertageseinrichtung zuständige Fachberatung/ die für die jeweilige Grund- bzw. Förderschule zuständige Schulamtsdirektor_in mit der Anzahl der von ihnen insgesamt zu betreuenden Einrichtungen
- Grüne Kreise bzw. grünes Oval: weitere unmittelbar am Kooperationsprozess beteiligte Institutionen (weitere Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Bildungsnetzwerke, etc.)

Methodisches Vorgehen

Forschungsnetzwerk R8 – „Wenn wir schon erproben, dann erproben wir im Stadtteil gemeinsam“

Thema: „Zusammenarbeit mit den Eltern“

Ursprünglich sollen zwei Kindertageseinrichtungen und die Grundschule miteinander kooperieren. Aufgrund der bereits bestehenden Zusammenarbeit wird direkt die dritte Einrichtung, eine Kindertageseinrichtung und Familienzentrum mit einbezogen. Die lokalen Vertreter des Bildungsbüros und des Familiennetzwerkes sind ebenfalls engagiert und nehmen regelmäßig an den Treffen teil. Die Kooperation zwischen einer Kita und der Grundschule besteht schon länger und wurde durch das lokale Bildungsbüro unterstützt.

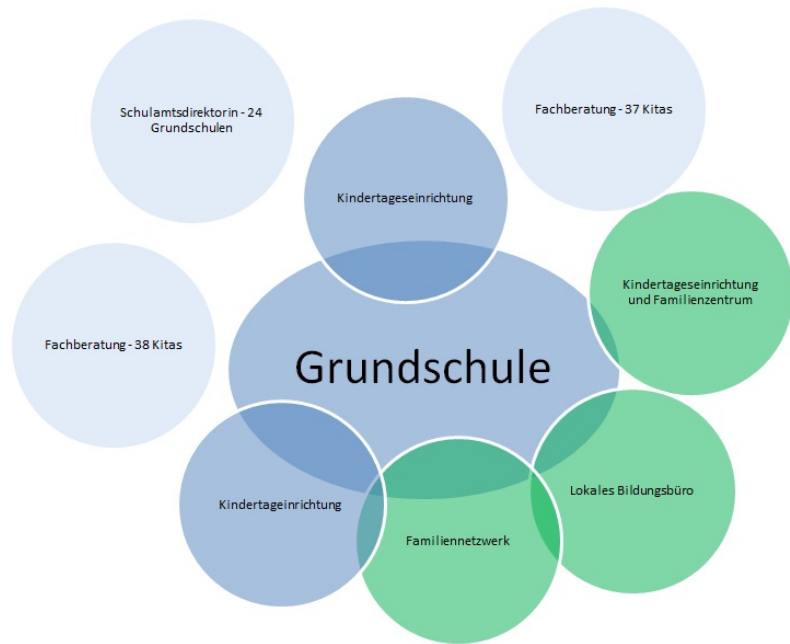


Abbildung 8: Forschungsnetzwerk R 8

Forschungsnetzwerk R 25 – „Ohne das Netzwerk funktioniert gar nichts!“

Thema: Übergang Familie – Kindertageseinrichtung – Schule

Das Erprobungsnetzwerk knüpft seine Arbeit über Jahre gewachsenen Strukturen an, die eine wichtige Grundlage dafür waren, dass die Akteure das Zusätzliche und das Neue, das mit dem Projekt verbunden ist, akzeptiert und gut mitgenommen haben. Nach Aussagen der Beteiligten war es sonst äußerst schwierig gewesen mit den gesteckten Rahmenbedingungen in den Prozess der Erprobung einzusteigen. Die Netzwerkakteure hatten eine gute Basis, von der aus sie mit viel Engagement und mit der Unterstützung der Mitarbeiterin aus dem Projekt „Lernen vor Ort“ die bereits bestehenden Aktivitäten überprüft und weiterentwickelt haben. Im Mittelpunkt der Erprobung stand ein intensiver und differenzierter Austausch über die Inhalte der Grundsätze zur Bildungsförderung und dem zugrunde liegenden Bild vom Kind mit dem Ziel, Eltern und Kinder aktiv zu beteiligen.

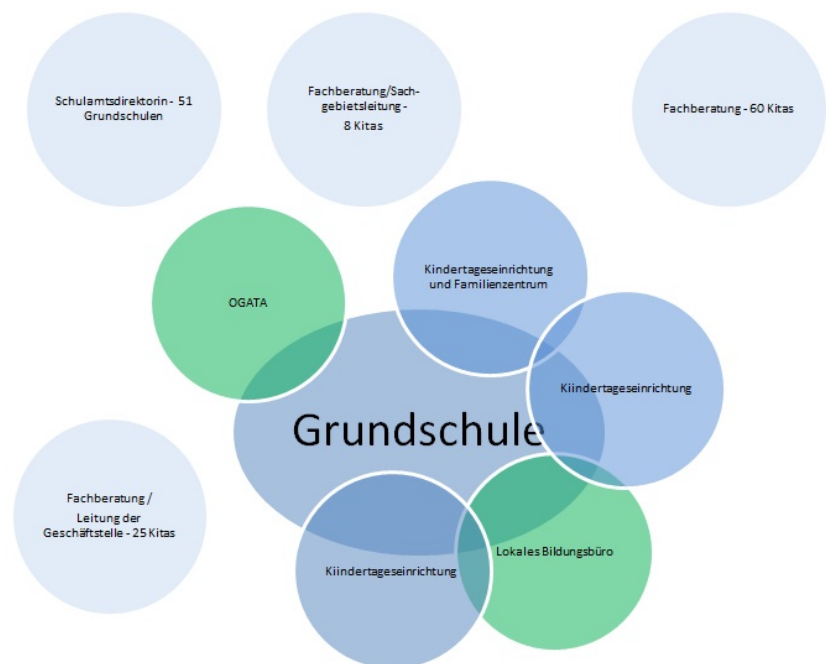


Abbildung 9: Forschungsnetzwerk R 25

Methodisches Vorgehen

Forschungsnetzwerk W4 – „Ein bisschen gescheitert, aber auch ein gutes Stück weitergekommen...“

Thema: Ganzheitliches Lernen

Das Netzwerk kennt sich bereits und kooperiert schon seit einigen Jahren in der Gestaltung des Übergangs Kindergarten Grundschule miteinander.

Mit der Auswahl des Themenschwerpunktes ganzheitliches Lernen wurden bewusst neue Wege beschritten. Im Mittelpunkt standen die Sprach- und Leseförderung in der Gestaltung des Übergangs. Der jahrgangübergreifende Unterricht ist seit sieben Jahren in der Methodik der Grundschule verankert. Mit der OGATA besteht eine intensive Zusammenarbeit. Die Akteure des Netzwerkes beschreiben die Grundsätze zur Bildungsförderung als sinnvoll und bezeichnen die Erprobung als einen Gewinn für die beteiligten Einrichtungen.

Sie machen aber gleichzeitig die Schwierigkeiten in der Umsetzung aufgrund nicht hinreichender Rahmenbedingungen deutlich, die dazu geführt haben, dass die Erprobung immer wieder ins Stocken gerät. Insbesondere werden die Unterschiedlichkeiten in der Herangehensweise und in der Auffassung vom Lernen in den beiden Systemen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule in der Hinsicht betont. Sie lassen eine praktische Umsetzung als schwierig erscheinen, weil in der Praxis die Zeit zur gegenseitigen Verständigung fehlt.

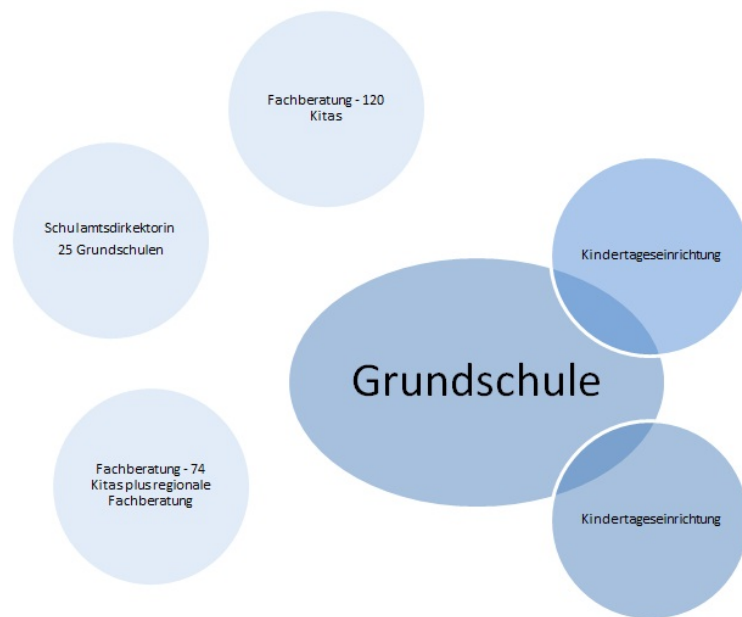


Abbildung 10: Forschungsnetzwerk W 4

Methodisches Vorgehen

Forschungsnetzwerk W 12 – „Sich anzunähern und sich aus Augenhöhe zu begegnen war die schwierigste Hürde“

Thema: Übergang - Kindergarten - Grundschule

Das Erprobungsnetzwerk setzte sich zunächst aus drei Kindertageseinrichtungen, der Kindertageseinrichtung des DRK, der Evangelischen Kindertageseinrichtung, der Katholischen Kindertageseinrichtung, der Förderschule zusammen. Insgesamt befinden sich vier aufnehmende Grundschulen im Stadtteil. Mit dieser Auswahl war die aufnehmende Grundschule vor Ort und eine weitere Kita im direkten Umfeld nicht mit einbezogen. Zu beiden Einrichtungen bestanden bereits gute Kontakte. Schnell wurde klar, dass beide direkt in die Erprobung mit einbezogen werden sollen.

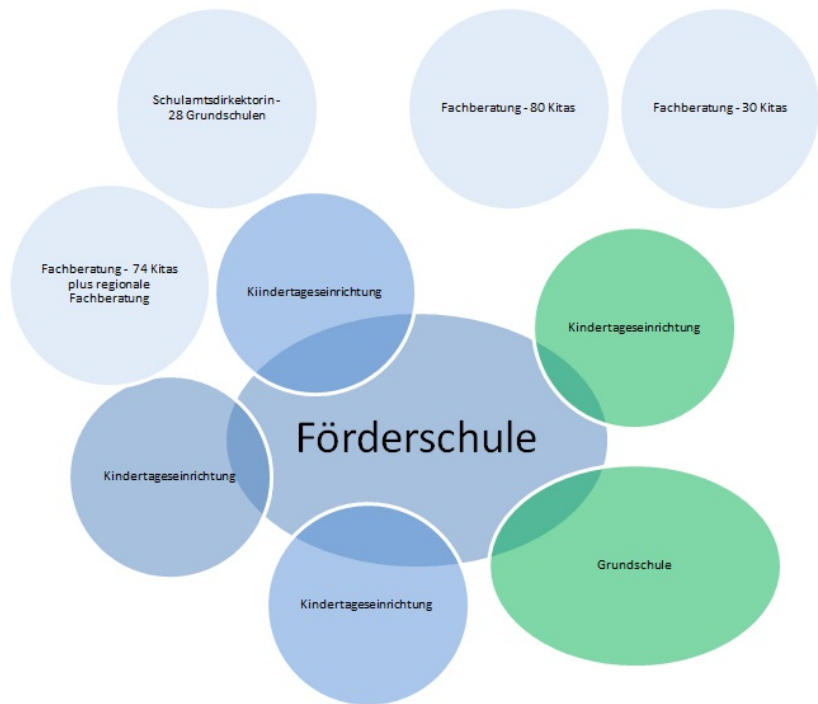


Abbildung 11: Forschungsnetzwerk W 12

Forschungsnetzwerk W18 – „Lernen beginnt nicht erst in der Schule“

Thema: Individuelle Förderung

Dieses Netzwerk arbeitet seit einigen Jahren intensiv in der Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs Kindergarten – Schule zusammen. Diese Zusammenarbeit beschränkt sich nicht auf das Netzwerk, sondern wurde schon über Jahre in der Stadt als Schwerpunkt verankert und in einem übergreifenden Arbeitskreis Kindergarten – Schule mit den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs unter der Leitung des Jugendamtes vernetzt.



Abbildung 12: Forschungsnetzwerk W 18

4. Darstellung der Ergebnisse

4.1. Profile der Forschungsnetzwerke

Die Grundlage der Profile der Forschungsnetzwerke bilden die 19 Interviews, die mit den Akteuren in den Erprobungsnetzwerken, den Fachberater_innen und den Schulamtsdirektor_innen geführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

4.1.1 Forschungsnetzwerk R 8

„Wenn wir schon erproben - dann erproben wir alle gemeinsam im Stadtteil“

Thema: Zusammenarbeit mit den Eltern

a. Anzahl der beteiligten Institutionen: 2 Kindertageseinrichtungen und 1 Grundschule.

b. Kooperationspartner: 1 Kindertageseinrichtung und Familienzentrum, das lokale Bildungsbüro und das Familiennetzwerk.

c. Ausgestaltung der Erprobung:

- Die Treffen des Netzwerkes finden regelmäßig einmal im Monat statt.
- Gemeinsame Erprobung anhand des bereits vorhandenen Arbeitsmaterials „Entenland - Zahlenland“ für die Kindergartenkinder und Schulkinder. Systematischer Austausch über die Anwendung des Materials in den jeweiligen Einrichtungen.
- Gemeinsame Seminare zur Einführung und zur methodischen Anwendung des Arbeitsmaterials für alle Mitarbeiterinnen sind in der Planungsphase.
- Die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern im Übergang Kindergarten Grundschule wurde angepasst. Die gemeinsame Informationsveranstaltung für die Eltern der vierjährigen Kinder erfährt eine methodische Weiterentwicklung, in dem alle Netzwerkpartner den Abend mitgestalten und teilnehmen. Neben der reinen Information für die Eltern zur Schuleingangsphase wurden Elemente des täglichen Ablaufs in den Kindertageseinrichtungen übergreifend präsentiert.
- Das Sprechstundenangebot der Lehrkräfte für die Eltern soll offener gestaltet werden. Bisher werden hauptsächlich Eltern erreicht, mit denen aufgrund der Schulsituation der Kinder ein Gespräch erforderlich wird. In Zukunft soll das Gespräch mehr mit allen Eltern gesucht werden, somit die Kontaktmöglichkeiten erweitert und auf eine andere Basis gestellt werden. Kontakte sollen regelmäßiger und selbstverständlicher werden, damit man nicht erst dann ins Gespräch miteinander kommt, „wenn es nötig ist“.
- Erstellung eines gemeinsamen Flyers mit Informationen für Eltern von den beteiligten Institutionen, der im Umfeld ausgelegt wird.

Darstellung der Ergebnisse

- Auf der Basis der Grundsätze zur Bildungsförderung sollen die jeweiligen Konzeptionen der Häuser und die Bildungsdokumentationen überprüft werden. Teilweise wurden bereits die zehn Bildungsbereiche aus den Grundsätzen der Bildungsförderung aufgegriffen und entsprechend in die Bildungsdokumentationen der Kindertageseinrichtungen aufgenommen.

4.1.2 Forschungsnetzwerk R 25

„Ohne das Netzwerk funktioniert gar nichts!“

Thema: Übergang Familie – Kindertageseinrichtung – Schule

a. Anzahl der beteiligten Institutionen: 3 Kindertageseinrichtungen, 1 Grundschule

Im Umkreis befinden sich fünf weitere Grundschulen.

b. Kooperationspartner:

- Eine Vertreterin des Projektes „Lernen vor Ort“
- Träger der OGATA

c. Ausgestaltung der Erprobung:

- Die Treffen der Akteure finden regelmäßig mindestens einmal im Monat statt.
- Zu Beginn der Erprobung ist das Netzwerk mit einer individuellen Situationsanalyse der drei beteiligten Kindertageseinrichtungen und der Grundschule an den Start gegangen.
- Besuch eines bereits funktionierenden Netzwerkes im Projekt Kita und Co. Mit dem Ziel, sich über die Vorgehensweise in der Übergangsgestaltung dort zu informieren und Anregungen für die Umsetzung der Erprobung zu bekommen.
- Die Vertreterin des Büros „Lernen vor Ort“ wird in die Erprobungsphase mit einbezogen. Sie unterstützt das Netzwerk mit Prozessbegleitung und der Erstellung von Materialien und der Gestaltung von Texten für die Öffentlichkeitsarbeit, wie bspw. den Kooperationskalender und den Flyer.
- Konsensarbeit über die Ziele und Schritte des Erprobungsnetzwerkes, über das zugrunde liegende Bild vom Kind und das jeweilige Bildungsverständnis.
- Gemeinsame Beschaffung von grundlegenden Arbeitsmaterialien wie Fachliteratur zur Gestaltung des Übergangs.
- Entwicklung des gemeinsamen Mottos „Netzwerk Kita und Grundschule“ - gemeinsam Bildung gestalten“ für alle beteiligten Institutionen.
- Gemeinsame Entwicklung von einem Flyer mit einer Darstellung der Ziele des Netzwerkes und den Schwerpunkten in der Gestaltung des Übergangs Kindertageseinrichtung – Grundschule.

Darstellung der Ergebnisse

- Erstellung eines Kooperationskalenders, in dem die alle Aktivitäten und Projekte dargestellt werden.
- Komposition eines gemeinsamen Liedes durch einen lokalen Autor mit Einführung in den beteiligten Institutionen.
- Die Netzwerkpartner schließen eine schriftliche Kooperationsvereinbarung, in der sie die Grundlagen der Zusammenarbeit beschreiben und sie verbindlich festhalten.
- Die Form der Zusammenarbeit mit den Eltern wird angepasst. In der Grundschule wird ein Elterncafé eingerichtet und der Übergang mit einem gemeinsamen Frühstück für die zukünftigen Schulkinder mit ihren Eltern in der Grundschule unterstützt. Nach dem großen Erfolg dieser Aktion wird dies auch in 2012 fortgeführt.
- Durchführung einer gemeinsamen Projektwoche, die von den Kindertageseinrichtungen und der Schule gemeinsam durchgeführt wird.
- Nächstes Ziel: Das Netzwerk auf alle Kindertageseinrichtungen im Stadtteil zu erweitern.
- Als Fernziele werden von dem Erprobungsnetzwerk angestrebt:
 - Alle Kindergärten und Schulen erstellen gemeinsam einen Kooperationskalender.
 - Das Übergangsbuch wird zum Ende der Kindergartenzeit mit in die Schule genommen, dort fortgeführt und beim Übergang in die weiterführende Schule mitgenommen.

4.1.3 Forschungsnetzwerk W 4

„Ein bisschen gescheitert, aber auch ein gutes Stück weitergekommen...“

Thema: Ganzheitliches Lernen

a. Anzahl der beteiligten Institutionen: 2 Kindertageseinrichtungen, 1 Grundschule

b. Ausgestaltung der Erprobung

- Es fanden regelmäßige Treffen der Fach- und Lehrkräfte zu dem Projektthema statt. Der Schwerpunkt „Ganzheitliches Lernen“ wurde anhand des Bildungsbereiches „Naturwissenschaftliche technische Bildung“ durch Experimente erprobt.
- Für die Umsetzung der Erprobung wurde exemplarisch eine Gruppe von Vorschulkindern aus allen beteiligten Kindertageseinrichtungen ausgewählt. Die Akteure hätten gerne alle Vorschulkinder zugunsten der umfassenden Lerngruppen mit einbezogen, haben sich aber aufgrund der ungenügenden Zeit- und Personalreserven für eine Kleingruppe entschieden.
- Im Rahmen des Projektes fanden regelmäßige monatliche wechselseitige Besuche sowohl in der Schule mit Beteiligung beim Unterricht als auch in den Kindertageseinrichtungen statt.

Darstellung der Ergebnisse

- Drittklässler übernehmen Lesepatenschaften für Kinder aus den Tageseinrichtungen und kommen regelmäßig zum Vorlesen in die Kindertageseinrichtungen.
- Durch Patenschaften, die von den Schulkindern übernommen werden, wachsen die Kontakte zu den Schulkindern enger zusammen und Vertrauen wird aufgebaut. Die Schule wird von den Kindergartenkindern nicht mehr als fremd erlebt.
- Der Verlauf und die Projektergebnisse wurden von den Fach- und Lehrkräften, die aktiv an der Durchführung der Erprobung beteiligt waren, regelmäßig an die Leitungsebene durch mündliche Informationen weitergegeben.
- Ein gemeinsames Seminar für Fach- und Lehrkräfte in den Kindertageseinrichtungen und der Schule ist in der Planung.
- Erste Überlegungen zu Anpassungen der jeweiligen Konzeptionen sind in den Einrichtungen in der Beratung.

4.1.4 Forschungsnetzwerk W 12

„Sich anzunähern und sich auf Augenhöhe zu begegnen war die schwierigste Hürde“

Thema: Übergang Kindergarten Grundschule

a. Anzahl der beteiligten Institutionen: 2 Kindertageseinrichtungen und eine Förderschule

b. Kooperationspartner: Grundschule vor Ort und eine weitere Kindertageseinrichtung im Stadtteil

c. Ausgestaltung der Erprobung:

- Mit dem Beginn der Erprobung wurde im Netzwerk deutlich, dass die Moderation des Prozesses nicht von den Leitungs- bzw. pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden konnte. Übereinstimmend wurde beschlossen, einen Teil der Finanzmittel für einen externen Moderator bereit zu stellen. Nachdem dieser engagiert war, wurde gemeinsam mit ihm die Vorgehensweise abgestimmt und geplant. Für das Projekt wurde der Titel „Auf dem Lernweg Hand in Hand“ ausgewählt.
- Die Prozesssteuerung wurde durch die Steuerungsgruppe unter Leitung des externen Moderators wahrgenommen. Diese bezog sich von der Zusammensetzung eher auf die strategische Ebene mit den Leitungen der Kindertageseinrichtungen und den Schulen. Die operative Ebene wurde durch die Expert_innengruppe bedient, die aus jeweils einer Fach- und Lehrkraft der Institutionen zusammengestellt wurde. Der Auftrag der Expert_innengruppe war es, die vereinbarten Aktionen mit Alltagserfahrungen zu bestätigen, zu verändern und zu konkretisieren.
- Folgende Zielformulierung wurde für die Erprobung benannt: „Der Übergang von der Kita in die Grundschule soll für alle Kinder nahtlos gelingen“.
- Zielgruppe waren die angehenden Schul Kinder aus den beteiligten Kindertageseinrichtungen. Aufgrund der vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen konn-

Darstellung der Ergebnisse

ten nicht alle Kinder einbezogen werden. Im Gespräch mit den Teams wurde eine Kleingruppe, die sog. Beobachtungskinder in die engere Auswahl genommen.

- Um bei den Eltern eine Akzeptanz für das Projekt zu schaffen, wurden Elterngespräche geführt, in denen über das Projekt informiert und die Auswahl begründet wurde. Voraussetzung für eine Teilnahme war die Einverständniserklärung und eine Schweigepflichtsentbindung der Eltern.
- Innerhalb des Netzwerkes wurde als nächstes die Schaffung von Transparenz zwischen den Einrichtungen und die Herstellung eines Konsens in Bezug auf die Arbeit mit dem Kind im gemeinsamen Gespräch der Akteure angestrebt. Als gemeinsamer pädagogischer Nenner wird eine stärkenorientierte Haltung dem Kind gegenüber benannt.
- Durch Hospitationen und Aktionen mit den Kindern wurde der individuelle Unterstützungsbedarf der jeweiligen Kinder ermittelt, mit dem Ziel eine abgestimmte Förderplanung zu erstellen. Eine Lehrkraft der Förderschule hat die Aktionen regelmäßig begleitet und nach Bedarf ergänzendes Diagnostikmaterial, wie „Bereit für die Schule“ eingesetzt.
- Ziel des Netzwerkes war es, eine abgestimmte Förderplanung zwischen den Institutionen zu erreichen. Dazu wurden die individuelle Entwicklungsplanung (IEP) und der Förderkoffer entwickelt. Diese Materialien kommen sowohl in den Kindergärten als auch in der Schule zum Einsatz.
- Bei der individuellen Entwicklungsplanung (IEP) für die Kindertageseinrichtungen werden die folgenden Bereiche auf einer Skala von eins (sehr gering) bis vier (überdurchschnittlich) eingeschätzt:
 - Sozial- Emotionale Entwicklung
 - Sprachliche Entwicklung
 - Fein- und Grobmotorik
 - Kognitive Entwicklung
- Bei der individuellen Entwicklungsplanung für die Schulen, die an die IEP der Kindertageseinrichtungen anknüpft, kommen die folgenden Bereiche dazu:
 - Arbeitsverhalten
 - Erstrechnen
 - Erstlesen
 - Ersts Schreiben
- Der gemeinsame Lernkoffer bietet Materialien für die Praxis in Kindertageseinrichtung und Schulen, um die Basiskompetenzen zu stärken. Diese Materialien decken für die Kindertageseinrichtungen die Bereiche:
 - Akustische und visuelle Wahrnehmung
 - Feinmotorik
 - Grobmotorik
 - Handlungsmaterial Mathematik
 - Sprachförderung

Darstellung der Ergebnisse

- Konzentration / Merkfähigkeit ab.

Für die Schulen wurde der Koffer mit den Materialien zur Förderung der visuellen und taktilen Wahrnehmung ergänzt.

- In einem gemeinsamen runden Tisch mit den Fach- und Lehrkräften und den Eltern wurde der IFP Bogen abschließend bewertet.

4.1.5 Forschungsnetzwerk W 18

"Lernen beginnt nicht erst in der Schule"

Thema: Individuelle Förderung

a. Anzahl der beteiligten Institutionen: 1 Kindertageseinrichtung und eine Grundschule

b. Ausgestaltung der Erprobung:

Mit der Erprobung wurde der Bereich der mathematischen – naturwissenschaftlichen Förderung aufgegriffen. Dieser Themenbereich wurde bereits vor der Erprobung gemeinsam bearbeitet und wurde als Schwerpunkt ausgewählt um das Vorhandene zu vertiefen und weiter zu entwickeln. Mit der Erprobung haben die Teams in den jeweiligen Teamsitzungen das grundlegende Arbeitsmaterial von den Autoren Müller / Wittmann „Das Zahlenbuch“ einführend besprochen. Das Buch wird von den Leitungen als roter Faden zur Ausgestaltung dieses Bereichs benannt und wird von den Einrichtungen mit dem vorhandenen Material ergänzt.

Kernelemente in der Erprobung waren der gemeinsame Elterninformationsabend für die Einschulung, den die Schulleitung und die Kindergartenleitung in der Tageseinrichtung veranstalten und die regelmäßige Teilnahme der Vorschulkinder an Unterrichtseinheiten zum mathematischen Schwerpunkt. Damit wurden die früheren Hospitationen in der Schule abgelöst zugunsten einer kontinuierlichen Teilnahme am Unterricht gemeinsam mit den Schulkindern.

Die Kita als Veranstaltungsort für den Informationsabend wurde bewusst gewählt, um das Vertrauen zu den Eltern in einem gewohnten Umfeld aufzubauen. Inhalte des Elternabends sind nicht nur die reine Information, sondern Hintergrundinformationen zur Bedeutung des Spiels und zu Grundlagen des Lernens. Dies geschieht durch verschiedene Stationen, an denen sich die Eltern zur Bedeutung der motorischen Entwicklung, des spielerischen und ganzheitlichen Lernens und der Gestaltung des Übergangs informieren können.

Darstellung der Ergebnisse

Forschungsnetzwerk R 8	Aufgabenbereich	Beteiligung an der Erprobung
Fachberatung 1	<ul style="list-style-type: none"> • Dienst- und Fachaufsicht über die Kindertageseinrichtungen. • Konzeptioneller Schwerpunkt ist neben dem Ausbau der Betreuung der Kinder unter drei Jahren zurzeit die schrittweise Entwicklung aller Einrichtungen zu Early Excellence Centren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine direkte Begleitung des Erprobungsnetzwerkes kann nicht geleistet werden. • Leitung der Kindertageseinrichtung informiert die Fachberatung in den regelmäßigen Leitungskonferenzen oder durch persönliche Information über den Verlauf der Erprobungsphase.
Fachberatung 2	<ul style="list-style-type: none"> • Sie übernimmt die beratende Tätigkeit für die Kindertageseinrichtungen und die Träger der Einrichtungen in allen Bereichen mit der Verantwortung der Fachaufsicht. • Ihr ist die Verantwortung für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen übertragen. • Sie vertritt die Trägerinteressen in der Kommune und führt die Gespräche zur Bedarfsplanung für die Träger in Abstimmung mit den zwei kommunalen Jugendämtern durch. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine direkte Begleitung des Erprobungsnetzwerkes kann nicht geleistet werden. Die Leitung der Kindertageseinrichtung informiert die Fachberatung in den regelmäßigen Leitungskonferenzen oder durch persönliche Information über den Verlauf der Erprobungsphase. • Die Ergebnisse der Erprobung sollen ausgewertet, die konzeptionelle Arbeit auf der Grundlage der Grundsätze zur Bildungsförderung evaluiert und überprüft werden sowie in die Planung der Fortbildungen einfließen.
Bildungsbüro	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung der Institutionen im Bereich der Bildung auf Stadtebene. • Moderator in dem Prozess der Übergangsgestaltung Kindergarten Grundschule. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Bildungsbüro wird mit dem Schwerpunkt der Gestaltung des Übergangs Kindergarten - Grundschule in den Prozess mit einbezogen, mit dem Ziel den Prozess kompetent zu begleiten.
Familiennetzwerk	<ul style="list-style-type: none"> • Herstellung von Transparenz über vorhandene Angebote für Familien, Kinder und Jugendliche im Stadtteil und Vermittlung der Informationen an die Zielgruppe. • Gewinnung von Akteuren vor Ort, die an der Bearbeitung familienspezifischer Problemstellungen im Sozialraum mitwirken und diese dauerhaft unterstützen wollen und sie zur Mitarbeit motivieren. • Vernetzung mit Bildungspartnerschaften und dem Familiennetzwerk . 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Familiennetzwerk wird zur Unterstützung der Akteure in dem Sozialraum in den Prozess mit einbezogen.
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> • Die Federführung für die Ausgestaltung „Übergang Kindergarten - Grundschule“ ist bei ihr verortet und wird auch demnächst durch ihre Nachfolgerin übernommen werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beteiligung an der Erprobung findet zurzeit regelmäßig ca. alle sechs Wochen durch Information der Schulleitung statt, die ihrerseits durch eine Verfügungsstunde für die Umsetzung der Netz-

Darstellung der Ergebnisse

Forschungsnetzwerk R 25	Aufgabenbereich	Beteiligung an der Erprobung
Fachberatung 1	<ul style="list-style-type: none"> Die Fachberatung ist die direkte Vorgesetzte der Leitungen und Ansprechpartnerin für alle Fragen rund um den Betrieb der Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig ist sie fachlich beratend und unterstützend tätig. Zu ihren Aufgaben gehört es auch die gesetzliche Vorgaben entsprechend aufzubereiten und an die Leitungen weiterzugeben 	<p>werkaktivitäten entlastet wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Begleitung erfolgt eher im Hintergrund, da traditionell die Netzwerksarbeit vor Ort in das Aufgabengebiet der Leitung gehört und die Umsetzung der Erprobung in erster Linie bei den Akteuren angesiedelt ist. Sie steht als Ansprechpartnerin jederzeit zur Verfügung, wird laufend durch die Protokolle der Netzwerktreffen und durch die persönlichen Gespräche mit der Leitung über den Verlauf informiert. Die übergeordnete Beteiligung an dem Prozess der Erprobung wird übergreifend mit einer hohen Gewichtung wahrgenommen, um sich gut auf den Prozess der Implementierung vorzubereiten.
Fachberatung 2	<ul style="list-style-type: none"> Beratende Tätigkeit für die Kindertageseinrichtungen und der Träger der Einrichtungen in allen relevanten Bereichen Verantwortung für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen Zurzeit hoher Beratungs- und Begleitungsbedarf durch den Ausbau der Betreuung der unter dreijährigen Kinder in den Kindertageseinrichtungen und ihren Trägern. Vertretung der Trägerinteressen in der Kommune und Abstimmung mit dem kommunalen Jugendamt. 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgrund der hohen Anzahl der zu betreuenden Kindertageseinrichtungen ist keine direkte Begleitung des Erprobungsnetzwerkes vor Ort zu leisten. Informationen über den Verlauf der Erprobung werden regelmäßig in Form von persönlichen Gesprächen und Protokollen von den Netzwerktreffen von der Leitung an die Fachberatung weitergegeben. Vom Verlauf der Erprobung wird regelmäßig in den Leitungskonferenzen berichtet.
Fachberatung 3	<ul style="list-style-type: none"> Sachgebietsleitung und Fachberatung 	<ul style="list-style-type: none"> Die Begleitung erfolgt eher im Hintergrund, da die Netzwerksarbeit vor Ort in das Aufgabengebiet der Leitung gehört und die Umsetzung der Erprobung in erster Linie bei den Akteuren angesiedelt ist. Sie steht als Ansprechpartner_in jederzeit zur Verfügung, wird laufend durch die Protokolle der Netzwerktreffen und durch die persönlichen Gespräche mit der Leitung über den Verlauf informiert
Vertreterin des Projektes „Lernen vor Ort“	<ul style="list-style-type: none"> Die Vertreterin des Büros „Lernen vor Ort“ wird in die Erprobungsphase mit einbezogen. 	<ul style="list-style-type: none"> Sie unterstützt mit Prozessbegleitung und der Erstellung und Verschriftlichung von Materialien, wie bspw. den Kooperationskalender und den Flyer. Die Akteure des Erprobungsnetzwerkes betonen, dass ohne die

Darstellung der Ergebnisse

		Unterstützung der Prozess in der Erprobung nicht so weit fortgeschritten wäre. Für das Netzwerk hat diese Unterstützung diese bisherige Entwicklung erst möglich gemacht und sie wesentlich in ihrer Aktivität und Motivation unterstützt.
Träger OGATA	<ul style="list-style-type: none"> • Der Verein hat die Trägerschaft der Offenen Ganztagschule übernommen, der an der Grundschule dieses Netzwerks angegliedert ist. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beteiligung findet durch finanzielle Unterstützung bei der Erstellung des Netzwerkflyers statt.
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> • Die Federführung für die Ausgestaltung des Übergang Kindergarten - Grundschule ist bei der Schulamtsdirektor_in verortet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beteiligung an der Erprobung ergibt sich aus der Verantwortung für den Bereich Übergang Kindergarten Grundschule. Innerhalb der Erprobung hat sie die Auswahl der Schulen übernommen und die neu gebildeten Netzwerke konstituierend begleitet. • Sie hält sich über die Protokolle der Netzwerkstreffen regelmäßig auf dem Laufenden und wird so informiert über die Maßnahmen und Aktionen, die innerhalb der Erprobung geplant und durchgeführt werden. Innerhalb des Projektes versteht sie sich als Interessensvertreterin für das Thema „Übergang Kindergarten Grundschule“.
Forschungsnetzwerk W 4	Aufgabenbereich	Beteiligung an der Erprobung
Fachberatung 1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fachberater_in ist im Spitzenverband für 74 Kindertageseinrichtungen mit einer Teilzeitstelle für den Bereich des Landesverbandes zuständig. • Ergänzt wird die Beratung durch eine regionale Fachberatung vor Ort, die ihrerseits für 15 Kindertageseinrichtungen mit einem Beratungsumfang von 12 Wochenstunden zur Verfügung steht. Beide Fachberatungen sind hauptsächlich für die Beratung zuständig. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine persönliche Begleitung des Erprobungsnetzwerkes ist nicht zu leisten. Sie lässt sich über den Fortgang der Erprobung in den Leitungskonferenzen berichten oder informiert sich im persönlichen Gespräch mit der Leitung.
Referatsleitung 2	<ul style="list-style-type: none"> • Referatsleitung der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe • Interessenvertretung z.B. gegenüber Jugendämtern, Landesjugendämtern und spitzenverbandliche Vertretung in der Landesarbeitsgemeinschaft Freie Wohlfahrtspflege NRW • Fortbildung der Mitarbeiter/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Verlauf des Projektes wird von der übergeordneten Leitungsebene interessiert beobachtend und auswertend wahrgenommen. Eine Begleitung vor Ort kann nicht stattfinden.

Darstellung der Ergebnisse

	<ul style="list-style-type: none"> • Geschäftsführung des Fachverbandes 	
Fachberatung 2	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung der Träger, Leitungen, Teams z.B. im Hinblick auf Konzept, Organisation und Entwicklung auf der Basis des spezifischen Profils • Informationen z.B. über Gesetzesänderungen, neue Entwicklungen und Konzepte • Erarbeitung von Arbeitshilfen und Dokumentationen • Initiierung z.B. von runden Tischen, Projekten und Qualitätsentwicklungsprozessen • Koordination z.B. der regionalen und themenbezogenen Zusammenarbeit • Beratung in Fragen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgrund der Struktur ist eine persönliche Begleitung des Erprobungsnetzwerkes nicht mehr möglich. Informationen werden über die Konferenzen weiter geleitet.
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> • Nach dem Ausscheiden der bisherigen Schulrätin innerhalb der Erprobung wurde die Zuständigkeit für die Schulaufsicht für die Stadt und damit verbunden auch die Generalie „Kooperation Kindergarten Grundschule“ einem Schulamtsdirektor aus dem bestehenden Team übergeben. Dieser ist mit einer halben Stelle für sechs Städte mit ihren Grundschulen zuständig. • Die Zuständigkeit für die Begleitung der Erprobung ist bei der Nachfolgerin der bisherigen Schulrätin, die ebenfalls mit einer halben Stelle beschäftigt ist, verortet. Beide Schulräte sind mit ihrem weiteren halben Stellenanteil in einem jeweils anderen Schulamtsbezirk eingesetzt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beide Schulamtsdirektor_innen lassen sich über die Schulleiterkonferenzen über den Verlauf der Erprobung berichten.
Forschungsnetzwerk W 12	Aufgabenbereich	Beteiligung an der Erprobung
Fachberatung 1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fachberaterin ist für den Spitzenverband für 74 Kindertageseinrichtungen mit einer Teilzeitstelle für den Bereich des Landesverbandes zuständig. • Ergänzt wird die Beratung durch eine regionale Fachberatung vor Ort, die ihrerseits für 15 Kindertageseinrichtungen mit einem Beratungsumfang von 12 Wochenstunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine persönliche Begleitung des Erprobungsnetzwerkes ist nur bei Veranstaltungen mit Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Sie lässt sich über den Fortgang der Erprobung in den Leitungskonferenzen berichten oder informiert sich im persönlichen Gespräch mit der Leitung.

Darstellung der Ergebnisse

	zur Verfügung steht. Beide Fachberatungen sind hauptsächlich für die Beratung zuständig.	
Fachberatung 2	<ul style="list-style-type: none"> Ihre Tätigkeit liegt vom Schwerpunkt her in der pädagogischen und konzeptionellen Beratung der Kindertageseinrichtungen und der Träger der Einrichtungen in allen Bereichen mit der Verantwortung der Fachaufsicht. 	<ul style="list-style-type: none"> Es erfolgt keine Begleitung der Erprobungsnetzwerke vor Ort. Die Leitung informiert die Fachberatung regelmäßig über den Verlauf der Erprobung in den Leitungskonferenzen.
Fachberatung 3	<ul style="list-style-type: none"> Ihre Tätigkeit bezieht sich auf die pädagogische Beratung und konzeptionelle Weiterentwicklung Beratung der Kindertageseinrichtungen sowie die Beratung als Träger der Einrichtungen in allen Bereichen mit der Verantwortung der Fachaufsicht. 	<ul style="list-style-type: none"> Eine Begleitung der Erprobungsnetzwerke vor Ort wird nach Möglichkeit auch persönlich, im Rahmen ihrer zeitlichen Ressourcen wahrgenommen. Die Leitung informiert die Fachberatung regelmäßig über den Verlauf der Erprobung in den Leitungskonferenzen.
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> Die Generalie Übergang Kindergarten Grundschule ist bei der Schulamtsdirektorin, die auch für das Erprobungsnetzwerk zuständig ist, verortet. Sie ist sowohl Ansprechpartnerin für die Grundschule als auch für die Förderschule, obwohl die Federführung bei einem Kollegen verortet ist. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Erprobung wird in enger Abstimmung mit der Schulamtsdirektorin durchgeführt. Sie begleitet die Steuerungsgruppen und Veranstaltungen des Netzwerks, wenn es sich ermöglichen lässt. Die Beteiligung der Förderschule mit ihrem spezifischen Profil hat für sie einen hohen Stellenwert.
Forschungsnetzwerk W 18	Aufgabenbereich	Beteiligung an der Erprobung
Fachberatung	<ul style="list-style-type: none"> Dienst- und Fachaufsicht über die Kindertageseinrichtungen. 	<ul style="list-style-type: none"> Sie wird regelmäßig im Rahmen der Treffen Kindergarten – Grundschule über den Verlauf der Erprobung durch persönliche Information, aktuelle Vorträge zur Entwicklung und Protokolle der Netzwerktreffen informiert. Eine persönliche Begleitung vor Ort kann eher selten stattfinden.
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> Die Generalie für den Übergang Kindergarten Grundschule wird von der Schulleiterin verantwortet, die auch das Erprobungsnetzwerk begleitet. Im Sommer wird die Zuständigkeit wechseln, aber in dieser Konstellation weiter geführt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Schulleiterin gehört der lokalen Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Bildungsvereinbarung“ an, die sich intensiv mit der Erprobung beschäftigt. Laufende Informationen über die Arbeit des Netzwerkes werden über die Schulleitung im persönlichen Gespräch, über die Weitergabe der Netzwerktreffen, in den Schulleiterdienstbesprechungen und im Arbeitskreis Kindergarten – Grundschule transportiert.

4.2. Aufzeigen des Veränderungsbedarfs

4.2.1 Quantitative Befragungen

Insgesamt gibt es aus Sicht der befragten Personen keinen großen Veränderungsbedarf der Grundsätze zur Bildungsförderung. Jedoch werden für Teilbereiche Ergänzungen formuliert.

4.2.1.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Die Erprobungsnetzwerke haben in ihrem Abschlussfragebogen die Möglichkeit gehabt, den nötigen Überarbeitungsbedarf für jeden einzelnen Abschnitt des Entwurfs der Bildungsgrundsätze zu äußern. Es wurde abgefragt, ob aus ihrer Sicht die 19 Gliederungspunkte der Broschüre *ausreichend berücksichtigt* und *verständlich formuliert* sind, sowie, ob *Anregungen für die Umsetzung in der Praxis* zu finden sind. Bei Verneinen dieser Antwortmöglichkeiten gab es im weiteren Verlauf des Fragebogens die Gelegenheit *Ergänzungen, Umformulierungen* oder *Neuformulierungen* zu verfassen.

Die Auswertung des Fragebogens zeigt eine sehr hohe Zufriedenheit der Erprobungsnetzwerke mit dem Entwurf der Bildungsgrundsätze. 95,5% der befragten Erprobungsnetzwerke sehen die Inhalte der Abschnitte ausreichend berücksichtigt und 96,5% verständlich formuliert. 84,4% können Anregungen für die Umsetzung in der Praxis finden. Bei den Anregungen für die praktische Umsetzung gibt es mit 15,6% noch Überarbeitungsbedarf.

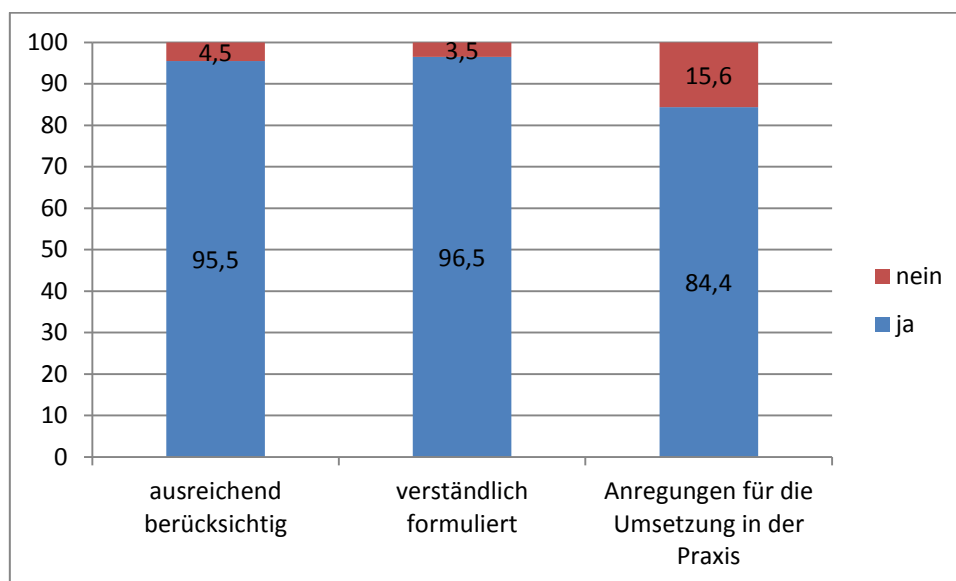


Abbildung 13: Einschätzung des notwendigen Überarbeitungsbedarfs

Besonders in den Abschnitten *Kinder sind kompetent* und *Jedes Kind geht seinen Weg* finden ca. ein Viertel der Befragten keine Anregungen für die Praxis. Diese Abschnitte benötigen somit eine Überarbeitung in Hinblick auf die praktische Umsetzung der Inhalte. Konkrete Überarbeitungsvorschläge geben je nach Frage nur 3-12 von den 48 Erprobungsnetzwerken. Insgesamt haben sie 122 Ergänzungen, 11 Umformulierungen und 8 Neuformulierungen vorgeschlagen (siehe Anhang). Ca. ein Viertel (30) der Ergänzungen beinhaltet den Wunsch

Darstellung der Ergebnisse

nach mehr praktischen Vorschlägen. Es sollen nicht nur Fragen gestellt, sondern konkrete Vorschläge und Beispiele für die Praxisarbeit genannt werden. Als Umformulierung wird sechs Mal „kürzer“ gewünscht. Ein Theorieteil bzw. Literaturhinweise in Form von Fußnoten werden vier Mal als Ergänzungsbedarf genannt. Die weiteren Überarbeitungsvorschläge sind inhaltlich sehr vielfältige Einzelnennungen und beziehen sich beispielsweise auf Wünsche nach mehr Geld für genügend und kontinuierliches Personal oder der Hinweis auf das Fehlen von verbindlichen Strukturen und Qualitätsstandards.

Aus den Antworten der offenen Frage am Ende des Fragebogens der Erprobungsnetzwerke lässt sich eine grundsätzliche Zufriedenheit bei einer gleichzeitig auch kritischen Auseinandersetzung mit den Bildungsgrundsätzen und deren Erprobung feststellen. Die Bildungsgrundsätze werden als gute Arbeitsgrundlage für schon bestehende Kooperationen beschrieben. Die Netzwerke haben sich durch die Erprobung in ihrer Kooperation bestärkt und gefördert gefühlt. Die Zusammenarbeit der beiden Ministerien wird begrüßt und eine engere Zusammenarbeit der beiden Ministerien angeregt. Die Bildungsgrundsätze werden auch von dieser Befragungsgruppe als „zu umfangreich“ und „erschlagend“ beschrieben. Die Forderung nach einer rechtlichen Verbindlichkeit ist mehrfach zu finden. Die Erprobungsnetzwerke stellen in diesem Kontext jedoch die Frage, wie eine Kooperation zwischen einer Grundschule mit 12-15 Kindertageseinrichtungen aussehen soll. Ein Netzwerk hält fest, dass

„gute Kooperation nur möglich (ist), wenn eine KITA mit einer ortsnahen Grundschule zusammenarbeitet. Der Versuch, mehrere KITAs, die weiter entfernt liegen, zu einem Kooperationsnetzwerk zusammenzufügen, ist an der Organisation und an den notwendigen Ressourcen gescheitert. Es blieb bei gemeinsamen Fachtagen und Fortbildungen“³.

Ebenso werden die unterschiedlichen Arbeitszeiten von Erzieher_innen und Lehrer_innen und die Strukturen zweier unterschiedlicher Systeme als Hürde in der Kooperation aufgeführt. Für die zukünftige Arbeit wünschen sich einige Netzwerke weiterhin ein Budget, um die gemeinsame Arbeit weiterführen zu können und z.B. die Stadtteilarbeit in Bezug auf die Bildungsgrundsätze zu erweitern.

Auch wenn nicht alle Vorschläge und Hinweise konkrete Veränderungsbedarfe benennen, werden sie von den Erprobungsnetzwerken in diesem Zusammenhang genannt und tauchen an anderen Stellen in der Befragung immer wieder auf.

4.2.1.2. Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen

Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen liegt kein großer Veränderungsbedarf vor. Mehr als zwei Drittel (72,4%) der befragten Personen halten eine Überarbeitung der Bildungsgrundsätze nicht für nötig.

³ Zitate aus dem vorliegenden Datenmaterial greifen exemplarisch Einstellungen und Haltungen der Prozessbeteiligten auf und bilden bedeutsame Erkenntnisse im Sinne der Zielsetzung des Forschungsprojektes der beteiligten Akteure in den Forschungsnetzwerken ab.

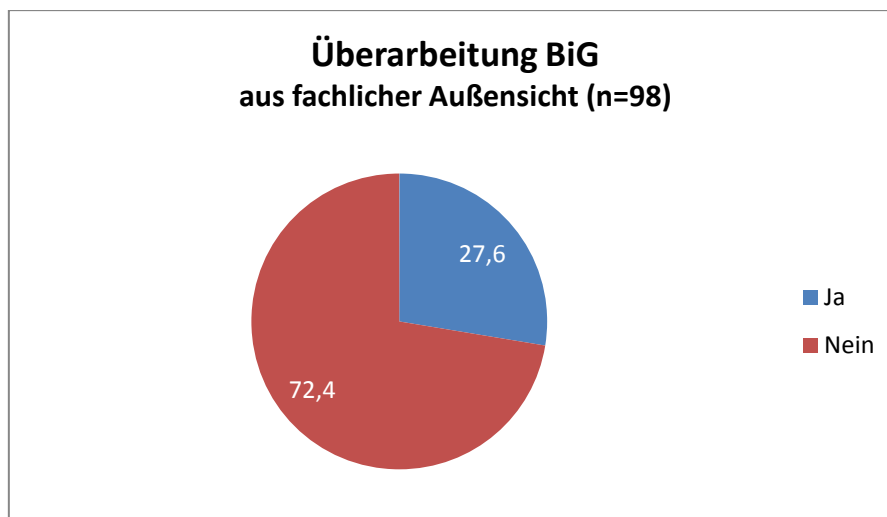


Abbildung 14: Überarbeitung BiG aus fachlicher Außensicht

Überarbeitungsbedarf besteht aus Sicht der Fachberater_innen für den Bereich *Bildung gestalten*. Die Schulaufsichten sehen eher die Bereiche *Bildung im Blick* und *Bildung verantworten* als veränderungsbedürftig an. Mit Blick auf die Bildungsbereiche zeigt sich, dass sowohl die Fachberater_innen als auch die Vertreter_innen der unteren Schulaufsicht vor allem bei dem Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* Überarbeitungsbedarf feststellen. Die Fachberater_innen sehen diesen auch in Hinblick auf die Bildungsbereiche *ökologische Bildung* und *Medien*.

Auf die Frage nach Veränderungs- oder Ergänzungsbedarfs antworten zwei Vertreter_innen der unteren Schulaufsichten, dass ihnen die schriftliche Fassung zu umfangreich ist und man manches zu einem „Minimalplan“ zusammenfassen könnte. Es werden verbindliche rechtliche Vorgaben und Konkretisierungen der Bildungsgrundsätze durch z.B. Good-Practice-Beispiele gefordert. Des Weiteren wird häufig der Wunsch nach Unterstützung für die Zusammenarbeit der Netzwerke geäußert. Die Antworten der Fachberater_innen zeigen eine ähnliche Sichtweise. Es werden auch von ihnen eine gesetzliche Verbindlichkeit gefordert, Good-Practice-Beispiele gewünscht und eine „zu weit ausgeholte Darstellung“ kritisiert. Zusätzlich wird eine fachliche Begleitung für die Fachkräfte vor Ort sowie eine Kontinuität der Netzwerkarbeit als Ergänzungsbedarf genannt.

Veränderungsbedarf Bereiche (Mehrfachnennungen möglich)					
			Antworten		Prozent der Fälle
			N	Prozent	
Fachberatung	Veränderungsbedarf Bereiche	A: Bildung im Blick	8	11,9%	40,0%
		B: Bildung gestalten	12	17,9%	60,0%
		- Leitidee	10	14,9%	50,0%
		- Bildungsmöglichkeiten	10	14,9%	50,0%
		- Leitfragen	9	13,4%	45,0%
		- Denkanstöße	7	10,4%	35,0%

Darstellung der Ergebnisse

		C: Bildung verantworten	11	16,4%	55,0%
	Gesamt		67	100,0%	335,0% ⁴
Schulaufsicht	Veränderungsbedarf Bereiche	A: Bildung im Blick	3	30,0%	75,0%
		B: Bildung gestalten	1	10,0%	25,0%
		- Leitidee	1	10,0%	25,0%
		- Bildungsmöglichkeiten	1	10,0%	25,0%
		C: Bildung verantworten	4	40,0%	100,0%
	Gesamt		10	100,0%	250,0%

Tabelle 1: Veränderungsbedarf Bereich aus der fachlichen Außensicht

Veränderungsbedarf Bildungsbereiche (Mehrfachnennungen möglich)					
			Antworten		Prozent der Fälle
			N	Prozent	
Fachberatung	Veränderungsbedarf Bildungsbereiche	Bewegung	6	7,8%	27,3%
		Körper, Gesundheit und Ernährung	5	6,5%	22,7%
		Sprache und Kommunikation	10	13,0%	45,5%
		Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung	8	10,4%	36,4%
		Musisch-ästhetische Bildung	8	10,4%	36,4%
		Religion und Ethik	9	11,7%	40,9%
		Mathematische Bildung	4	5,2%	18,2%
		Naturwissenschaftlich-technische Bildung	5	6,5%	22,7%
		Ökologische Bildung	11	14,3%	50,0%
		Medien	11	14,3%	50,0%
Gesamt		77	100,0%	350,0%	
Schulaufsicht	Veränderungsbedarf Bildungsbereiche	Sprache und Kommunikation	3	50,0%	100,0%
		Mathematische Bildung	1	16,7%	33,3%
		Naturwissenschaftlich-technische Bildung	1	16,7%	33,3%
		Medien	1	16,7%	33,3%
	Gesamt		6	100,0%	200,0%

Tabelle 2: Veränderungsbedarf Bildungsbereiche aus der fachlichen Außensicht

⁴ Die hohen Prozentzahlen bei Mehrfachnennungen kommen auf Grund der Kumulierung der Prozentuierung der Einzelfragen zustande. Die gehäuften Nennungen der Einzelfrage kann man als Ranginformation im Sinne von Wichtigkeit interpretieren.

4.2.2 Qualitative Befragungen

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung werden durch Zitate untermauert. Zitate bilden einen bedeutsamen und unverzichtbaren Bestandteil der Ergebnisdarstellung der qualitativen Daten. Sie dienen zur Verdeutlichung der Ergebnisse, in dem hier die befragten Schulamtsdirektor_innen, Fachberater_innen und die Akteure in den Erprobungsnetzwerken selbst zu Wort kommen.

Es wurden Zitate aus dem vorliegenden Datenmaterial aller Interviews ausgewählt, die exemplarisch Einstellungen und Haltungen der Prozessbeteiligten aufgreifen und bedeutsame Erkenntnisse im Sinne der Zielsetzung des Forschungsprojektes der beteiligten Akteure in den Forschungsnetzwerken abbilden und damit die Ergebnisse unterstreichen und anschaulich vertiefen.

Die Mehrzahl der konkreten Nennungen zum Veränderungsbedarf konnte aus den Erprobungsnetzwerken generiert werden. Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen wurden lediglich generelle Tendenzen aufgezeigt und gleichzeitig wurde zu diesem Bereich mehr auf die Informationen aus der Praxis vor Ort verwiesen. Dies lag zum einen daran, dass zwar die Inhalte bekannt waren, aber die Erprobung noch nicht abgeschlossen war und die Auswertung später erfolgen sollte oder, dass die Prioritäten zum Zeitpunkt der Erprobung im Ausbau der U3 Betreuung bzw. der Beratung von Trägern lag. Zum anderen war aber auch das Rollenverständnis so angelegt, dass die Erprobung begleitend wahrgenommen und die Hauptverantwortung eher in Händen der Netzwerke gesehen wurde, die ihrerseits die nächsthöhere Ebene über den Verlauf informiert haben.

4.2.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Aus allen Erprobungsnetzwerken wird eine hohe Zustimmung zu den Inhalten der Grundsätze der Bildungsförderung signalisiert. Besonders von Seiten der Kindertageseinrichtungen wird übereinstimmend benannt, dass die Inhalte der Grundsätze zur Bildungsförderung mit den Konzepten und der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen übereinstimmen. Von den Schulen werden Übereinstimmungen und Parallelen mit den Richtlinien und Lehrplänen in den Begrifflichkeiten, den praktischen Beispielen sowie in der Betonung des entdeckenden Lernens benannt. Hervorgehoben werden die klare Strukturierung der Broschüre und die Orientierung am kompetenzorientierten Lernen der Kinder. Dadurch werden die Grundsätze zur Bildungsförderung zu einer sehr guten Arbeitshilfe für die Akteure. So formuliert ein Netzwerk die positiven Aspekte so, dass vom Ansatz her ein aktiv handelndes Lernen durch Erfahrungen in den Mittelpunkt der Grundsätze zur Bildungsförderung gestellt wird. Nicht das Können wird als Ziel beschrieben, sondern die Wege dorthin.

„Das Entdeckende, darüber sprechen, sich darüber austauschen steht im Mittelpunkt. Das ist das, was im Moment auch in der Grundschule der Schwerpunkt ist und auch hier deutlich wird.“

Darstellung der Ergebnisse

Was als sehr positiv benannt wird, ist, dass die bisher gelebte Praxis durch die Broschüre verschriftlicht wurde. Damit werden die Ziele und die Inhalte für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar und bieten eine Orientierung in der gemeinsamen Arbeit.

Bei aller Übereinstimmung wurden die Arbeitsbereiche der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schule und der Bildung der Kinder unter drei Jahren zwar als in der Broschüre beschrieben erkannt. Nach Aussagen der Akteure greift der Bereich „Bildung gestalten“ diese aber nicht in einem für die Praxis ausreichendem Maße auf. Hier wird dahingehend ein Erweiterungs- und Veränderungsbedarf benannt. Weiterhin wäre es aus der Sicht eines Erprobungsnetzwerkes wichtig, die sehr veränderte und sehr unterschiedliche, gesellschaftliche Situation von Familien mit zu berücksichtigen.

„Also in welcher gesellschaftlichen Situation befinden die sich die Familien. Das bringt ja eine Menge mit sich, also wenn wir nur mal das Thema Armut oder Migration nehmen, das sind besondere Herausforderungen, der Familien heute in der Gesellschaft unterlegen sind und diese haben ja enorme Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und somit auch eine enorme Auswirkung auf unsere Arbeit. Das vermisse ich so ein bisschen dabei. Also das habe ich an keiner Stelle wirklich so auch wiedergefunden. Man muss ja, also wenn man mit dem Kind arbeitet, muss man ja mit der Familie arbeiten. Das heißt, ich muss meinen Blick, ich muss den Fokus erweitern. Ich kann nicht mehr nur aufs Kind gucken, ich muss mir die Familie angucken. Und dann muss ich aber auch diese unterschiedlichen Bedingungen, in denen Familien leben, beachten. Das haben wir ja auch gemerkt, als wir uns gegenseitig unsere Situationsanalysen gezeigt haben. (...) Also man muss das einfach nochmal im Blick haben, dass die Situation der Familien eine enorme Rolle spielt und das finde ich, ist ein bisschen zu kurz gekommen, um wirklich nachher auch diesen umfassenden Blick fürs Kind in der gemeinsamen Verantwortung tragen zu können“.

4.2.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Aus Sicht der Fachberater_innen fallen die Antworten zum Veränderungsbedarf sehr unterschiedlich aus und sind geprägt durch den Grad der direkten Auseinandersetzung mit Inhalten der Broschüre, der aktiven Begleitung „ihrer“ Kindertageseinrichtungen und dem Informationsfluss während der Erprobung. So wurde zum einen angegeben, dass der Überarbeitungsbedarf noch nicht benannt werden kann, da erst die Rückmeldungen aus der praktischen Erprobung von den Erprobungsnetzwerken abgewartet und ausgewertet werden sollen. Zum anderen wurde eine hohe Zustimmung zu den Inhalten aufgrund der vorliegenden Broschüre geäußert. Der Bedarf der Veränderung wurde speziell zu der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule in der Zusammenarbeit mit den Eltern und in der stärkeren Berücksichtigung der Betreuung und Bildung der Kinder unter drei Jahren angezeigt.

4.2.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen ist ebenfalls eine hohe Zustimmung mit den Inhalten der Broschüre festzustellen. Die Identifizierung des Überarbeitungsbedarfs konnte eher dort verzeichnet werden, wo eine intensive Begleitung der Erprobungsnetzwerke möglich und dadurch die Informationsdichte zum Verlauf des Prozesses am höchsten war. Hier wurde eine mögliche Ergänzung zum Bereich der inklusiven Bildung benannt. Allerdings wurde hier auch deutlich gemacht, dass dieser Bereich zurzeit noch zu stark im Veränderungsprozess begriffen ist. So merkte dazu eine Schulamtsdirektorin an, dass man diesen Bereich dann angehen sollte, wenn der Prozess der Einführung der inklusiven Bildung in den Schulen weiter fortgeschritten ist.

„Wenn alle Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf teilhaben sollen und sich dies stärker fortsetzt, dann muss man hier bei den Bildungsgrundsätzen einiges erweitern.“

4.3 Praxisrelevanz

4.3.1 Quantitative Befragungen

Die Bildungsgrundsätze werden von allen Befragungsgruppen als grundsätzlich praxisrelevant beschrieben. Vor allem die Bereiche *Sprache und Kommunikation*, *Bewegung* und *naturwissenschaftliche Bildung* haben besonderen Anklang gefunden. Damit zeigt sich hier ein Widerspruch zur Rückmeldung der fachlichen Außensicht, die für den Bereich Sprache und Kommunikation Veränderungsbedarf sieht (siehe 4.2.1.2.) Für die Bereiche *Betreuung der Kinder unter drei Jahren* und *Kinder mit besonderem Förderbedarf* zeigen sich jedoch keine zufriedenstellenden Ergebnisse in Bezug auf die Praxisrelevanz, was sich mit dem gewünschten Veränderungsbedarf deckt.

4.3.1.1 Aus Sicht der Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die befragten Kindertageseinrichtungen und Schulen bewerten die Praxistauglichkeit der Bildungsgrundsätze überwiegend positiv. Die Mittelwerte des Items *Betreuung der Kinder unter drei Jahren* machen deutlich, dass dieser Bereich nicht ausreichend in den Bildungsgrundsätzen behandelt ist. Ca. 60% der befragten Kindertageseinrichtungen geben bei diesem Item eine negative Wertung ab. Ebenso erreicht das Item *Kinder mit besonderem Förderbedarf* keine zufriedenstellenden Ergebnisse. Diese beiden Themen bedürfen einer Überarbeitung. Unterschiede zwischen den beiden Institutionen zeigen sich beim Item *Heterogenität* und *Beobachtung und Dokumentation*. Dies könnte sich dadurch erklären, dass Heterogenität in Schulen und Dokumentation in Kitas zum alltäglichen Arbeiten zählen und die Bildungsgrundsätze für sie in diesem Bereich deshalb ausreichend sind.

Den Schulen fehlen vorrangig die Themenkomplexe Inklusion und Kinder mit besonderem Förderbedarf. Des Weiteren vermissen sie konkrete Hilfen für rechtliche Probleme in der

Darstellung der Ergebnisse

Elternarbeit im Übergang und mögliche Organisationformen der Kooperation mit mehreren Kooperationspartnern. Den Kindertageseinrichtungen fehlen die Themen Migration, Begabtenförderung, Inklusion sowie Betreuung und Integration von Kindern unter drei Jahren.

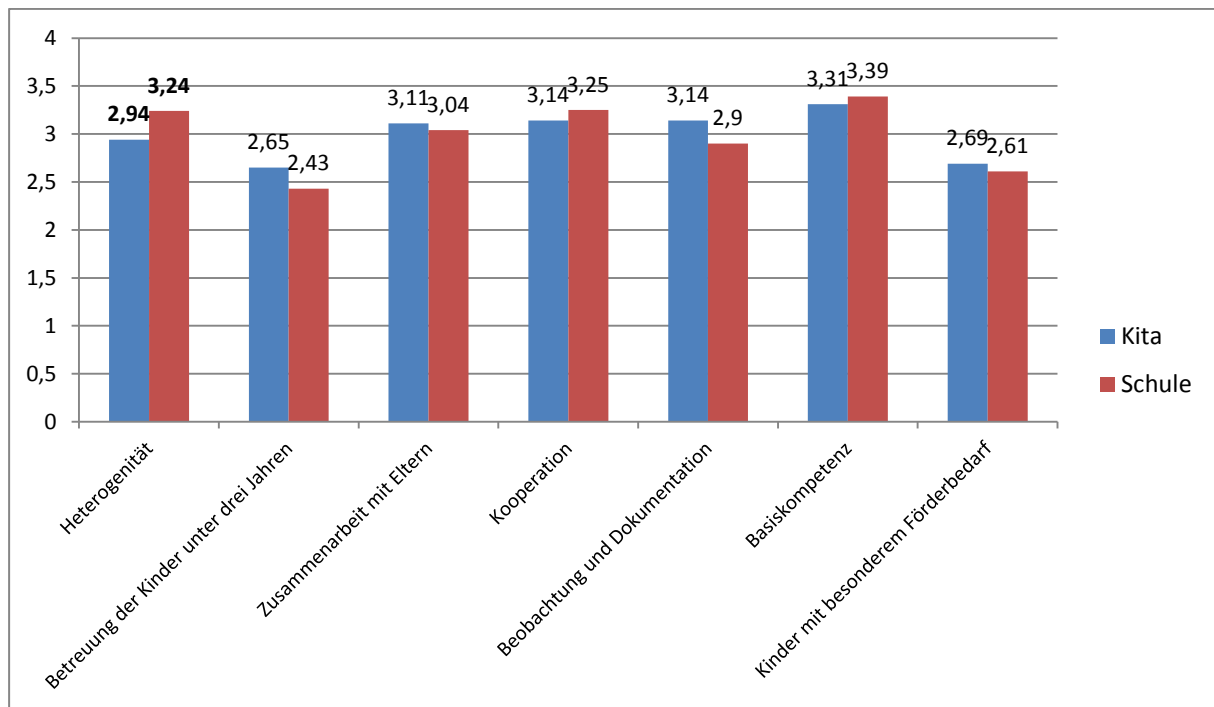


Abbildung 15: Praxisrelevante Berücksichtigung aus Sicht der Kitas und Schulen

Skala: 1=gar nicht – 4=umfassend⁵

Die Erprobung der Bildungsgrundsätze hat in 90% der befragten Schulen und 60% der befragten Kindertageseinrichtungen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit den Eltern aus der jeweils anderen Institution. Es gibt Entwicklungen in Hinblick auf die Miteinbeziehung der Eltern in den Übergang von der Kita zur Schule, in den Alltag der Einrichtungen und die Unterstützung bei gemeinsamen Aktionen und Projekten. Die Eltern werden zu gemeinsamen Elternabenden eingeladen und durch Broschüren über die neuen Entwicklungen informiert. Eltern werden insgesamt früher und intensiver miteinbezogen. In den Fällen, in denen es keine Entwicklung gegeben hat, liegt dies aus Sicht der Schule daran, dass Elternarbeit auch schon vor den Bildungsgrundsätzen in Zusammenarbeit mit den Kitas stattgefunden hat oder die räumliche Distanz sowie die Anzahl der Kooperationseinrichtungen die Zusammenarbeit mit den Eltern erschweren. Die Kindertageseinrichtungen führen an, dass die Eltern entweder kein Interesse mehr haben, sobald ihre Kinder in der Schule sind oder schon eine jahrelange Zusammenarbeit besteht und deshalb keine Veränderung zu bemerken ist.

In Bezug auf eine (Weiter-) Entwicklung von Konzeptionen zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen vorrangig bestehende Konzeptionen überprüfen, und Schulen übergreifende Konzeptionen entwerfen. Es werden praxisbezogene Projekte entwickelt, um einen gemeinsamen Alltag gestalten zu können. Der Unterschied in der Weiterentwicklung von Konzepti-

Darstellung der Ergebnisse

onen lässt sich von zwei Seiten erklären. Zum einen gibt es strukturelle Unterschiede in Bezug auf die Konzeptionen. Kindertageseinrichtungen haben bei der Entwicklung ihrer Konzeption weitestgehend freie Hand und können somit Neuerungen wie die Bildungsgrundsätze in die Konzeption mit aufnehmen. Schulen haben durch die vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne von Seiten des Ministeriums diese Handlungsfreiheiten nicht. Zum anderen ist im Laufe der Erprobungsphase der Eindruck entstanden, dass die Kindertageseinrichtungen versuchen die Bildungsgrundsätze in ihrer Konzeption und in ihren Alltag zu integrieren, während die Schulen den Fokus vor allem auf übergreifende Projekte in Bezug auf den Übergang gelegt haben.

4.3.1.2 Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen

Die Auswertung der Fragebogen der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen zeigt eine hohe Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung und der Praxisrelevanz der Bildungsgrundsätze. Insgesamt wird deutlich, dass die Schulaufsichten die einzelnen Inhalte des Entwurfes der Bildungsgrundsätze und die Bildungsbereiche tendenziell positiver als die Fachberater_innen bewerten. Die Antwortmöglichkeit 1=sehr unzufrieden wird von den Vertreter_innen der Schulaufsicht nur selten gewählt. Die Schulaufsichten zeigen eine sehr einheitliche Meinung, während die Fachberater_innen eine größere Streuung in ihrem Antwortverhalten aufweisen. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung der Bildungsbereiche stellen sich folgende Unterschiede heraus: die Fachberater_innen sind mit der Umsetzung der Schwerpunkte *Sprache und Kommunikation*, *Körper, Gesundheit und Ernährung* sowie *Bewegung* am zufriedensten, während die Schulamtsdirektor_innen die höchste Zustimmung für die Bereiche *naturwissenschaftlich-technische Bildung*, *Gesundheit und Ernährung* sowie *Bewegung* zeigen. Der Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* ist aus der fachlichen Außensicht der praxisrelevanteste. Die Vertreter_innen der Schulaufsicht sehen auf Platz zwei die *naturwissenschaftlich-technische Bildung* und auf Platz drei die *soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung* sowie *Bewegung*, während für die Fachberater_innen der Bildungsbereich *Körper, Gesundheit und Ernährung* an zweiter Stelle und *Bewegung* an dritter Stelle steht.

Darstellung der Ergebnisse

Einzelne Inhalte (Mittelwerte)				
	Zufriedenheit bisherige Umsetzung (3.1)		Praxisrelevanz (3.3)	
	Fachberatung	Schulaufsicht	Fachberatung	Schulaufsicht
A: Bildung im Blick	2,88⁶	3,22	3,10	3,13
B: Bildung gestalten	2,89	3,19	3,16	3,23
- Leitidee	2,84	3,33	3,00	3,13
- Bildungsmöglichkeiten	2,84	3,08	3,13	3,07
- Leitfragen	2,81	3,27	2,98	3,17
- Denkanstöße	2,97	3,22	3,07	3,03
C: Bildung verantworten	2,85	3,04	3,08	3,13
<i>Zufriedenheit: 1=sehr unzufrieden – 4=sehr zufrieden / Praxisrelevanz: 1=gar nicht – 4=umfassend</i>				

Tabelle 3: Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung und Praxisrelevanz der einzelnen Inhalte aus der fachlichen Außensicht

Einzelne Bildungsbereiche (Mittelwerte)				
	Zufriedenheit bisherige Umsetzung (3.2)		Praxisrelevanz (3.4)	
	Fachberatung	Schulaufsicht	Fachberatung	Schulaufsicht
Bewegung	2,89	3,14	3,39	3,41
Körper, Gesundheit und Ernährung	2,90	3,15	3,42	3,27
Sprache und Kommunikation	3,20	3,04	3,48	3,57
Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung	2,88	3,00	3,35	3,42
Musisch-ästhetische Bildung	2,67	2,67	3,32	3,38
Religion und Ethik	2,52	2,59	3,18	3,04
Mathematische Bildung	2,96	2,88	3,37	3,41
Naturwissenschaftlich-technische Bildung	2,87	3,19	3,38	3,50
Ökologische Bildung	2,61	2,80	3,27	3,12
Medien	2,49	2,60	3,20	3,19
<i>Zufriedenheit: 1=sehr unzufrieden – 4=sehr zufrieden / Praxisrelevanz: 1=gar nicht – 4=umfassend</i>				

Tabelle 4: Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung und Praxisrelevanz der einzelnen Bildungsbereiche aus der fachlichen Außensicht

Die Befragten stimmen zu, dass die Auswahl der Themen der Bildungsgrundsätze in einem angemessenen Verhältnis zu der Wertigkeit der Bildungsbereiche steht. Sie sehen den ganzheitlichen Bildungsansatz gewahrt und bestätigen vor allem, dass die Bildungsgrundsätze die Auseinandersetzung um das gemeinsame Bildungsverständnis der Mitarbeiter_innen von Kindertageseinrichtungen und Schulen unterstützen. Die Vertreter_innen beider Institutionen sehen die Inhalte für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe als geeignet an, wobei die

⁶ Die **fett** markierten Mittelwerte zeigen an, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt.

Darstellung der Ergebnisse

Schulvertreter_innen bei diesem Item eine deutlich höhere Zustimmung zeigen, die Fachberater_innen dieses Item dagegen mit dem niedrigsten Wert beurteilen.

Praxistauglichkeit aus fachlicher Außensicht (Mittelwerte)		
	Fachberatung	Schulaufsicht
Die Inhalte sind für eine Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen "auf Augenhöhe" geeignet.	3,12⁷	3,45
Die Auswahl der Themen steht in einem angemessenen Verhältnis zu der Wertigkeit der Bildungsbereiche.	3,17	3,42
Der ganzheitliche Bildungsansatz wird gewahrt.	3,26	3,44
Die Bildungsgrundsätze stellen ein Instrument zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen	3,35	3,52
Die Bildungsgrundsätze unterstützen die Auseinandersetzung um das gemeinsame Bildungsverständnis der Mitarbeiter_innen von Kindertageseinrichtungen und Schulen.	3,36	3,58
<i>1=trifft gar nicht zu – 4=trifft voll und ganz zu</i>		

Tabelle 5: Praxistauglichkeit aus fachlicher Außensicht

In den Antworten auf die Frage: „Was zeichnet Ihrer Meinung nach die Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren aus?“ heben die Vertreter_innen der Schulaufsicht hervor, dass die Bildungsgrundsätze eine Chancengleichheit für alle Kinder in einer Kommune ermöglichen und einen ganzheitlichen sowie kooperativen Ansatz darstellen. Es wird an dieser Stelle wieder auf den viel zu großen Umfang der Broschüre hingewiesen und eine Straffung der Inhalte gewünscht. Aus Sicht der Fachberater_innen zeichnen sich die Bildungsgrundsätze vor allem durch die Betrachtung der Bildung der Kinder von 0 bis 10 Jahre und das gemeinsame Bildungsverständnis aus, welches durch die Kooperationen entsteht. Sie begrüßen die Aufforderung zur Kooperation auf Augenhöhe, die eine verbindliche Zusammenarbeit mit Blick auf das Kind ermöglicht.

4.3.2 Qualitative Befragungen

Die Relevanz für die Praxis wird sowohl aus den Erprobungsnetzwerken als auch von den Fachberater_innen als hoch benannt. Dies macht sich u.a. daran deutlich, dass sich die Akteure über die Inhalte der Grundsätze zur Bildungsförderung in ihren Treffen intensiv auseinandergesetzt haben. Aus Sicht der Schulaufsicht stellt die Broschüre ein sehr gutes Instrument dar, um sich über ein gemeinsames Bildungsverständnis auseinander zu setzen.

4.3.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

„Wir haben uns die Bildungsbereiche immer kapitelweise vorgenommen, das war unsere Hausaufgabe und haben uns dann darüber ausgetauscht. Wir haben sie schon gründlich studiert. Wobei wir nochmal sagen müssen, alles, was inhaltlich in den neuen Bildungsgrund-

⁷ Die **fett** markierten Mittelwerte zeigen an, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt.

sätzen steht, absolut o.k. ist, ist überhaupt gar keine Frage. Wir haben nur gesagt, ja endlich steht es mal da.“

In der Erprobung wurde aus Sicht der Akteure schnell ein Anknüpfungspunkt mit den gewählten Schwerpunktthemen an die praktische Arbeit vor Ort gefunden. So wurde beispielsweise ein mathematischer Schwerpunkt mit vorhandenem Material so erprobt, dass die Kinder mit ihren Erzieher_innen einmal im Monat zu vorher festgelegten Terminen an einer Unterrichtsstunde teilgenommen und mitgemacht haben. Nach dem Besuch wurden die Inhalte wieder zurück in das Team und in die Kindergruppe transportiert. Vom Ansatz her wurde vereinbart, dass Erzieher_innen und Lehrer_innen ein Tandem bilden, die an verschiedenen Spieltischen die Kindergarten- und Schulkinder gemeinsam begleitet haben, so dass die Akteure gleichberechtigt und aktiv beteiligt waren. Die Materialien, mit denen gearbeitet wurde, waren sowohl in Kindertageeinrichtungen als auch in der Schule vorhanden. Im Vordergrund dabei stand für die Erprobungsnetzwerke an der Ausgangssituation der jeweiligen Einrichtungen anzusetzen. Im Ergebnis wurde der Umgang mit vorhandenem Material von beiden Seiten vertieft, der Blick auf die Einsatzmöglichkeiten und die fachliche Sicht auf die Ansatzpunkte sowie die praktische Gestaltung und Umsetzung der mathematischen Bildung haben sich erweitert.

4.3.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

In den Gesprächen mit den Fachberater_innen wurde eine hohe Relevanz für die Praxis benannt. Aus ihrer Sicht sind die Grundsätze zur Bildungsförderung sehr an der Praxis der Kindertageeinrichtungen orientiert.

„Also ich finde vieles darin, was die Praxis tatsächlich brauchen kann. Das Kind als Gestalter seines Lernprozesses, was wir ja schon seit vielen Jahren sagen, wird da auch nochmal sehr deutlich beschrieben ist. Über die Kontakte, die man in diesem Alter mit Eltern pflegen muss, und die dann nochmal anders gestaltet werden müssen. Bis hin zur Eingewöhnung und Raumgestaltung finde ich da vieles, was wir schon umgesetzt haben oder jetzt, wenn die Einrichtungen weiter umgebaut werden, (...) auch umsetzen werden, auch von der Differenzierung des Angebotes her. Und insofern habe ich für mich gedacht, ja, die sind zwar noch nicht offiziell an der Stelle eingeführt, aber wir sind da einfach auch auf einem guten Weg und da bündelt sich hier so ein Stück die Fachlichkeit“.

Es wird zudem sehr positiv wahrgenommen, dass durch die Erweiterung der Bildungsbereiche von sechs auf zehn die unterschiedlichen Aspekte von Bildung sehr viel deutlicher werden. Weiterhin wird die Aufnahme des Bereiches „Bildung verantworten“ als Gewinn gesehen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern erlangt durch die Beschreibung einen höheren Stellenwert als bisher.

„Ja, die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ja da ganz klar nochmal definiert, und das finde ich sehr gut. Dass Eltern wirklich mit einbezogen werden und dass nicht nur über die drei Mitbestimmungsgremien Elternrat und so weiter abgetan ist, sondern dass man da sehr

Darstellung der Ergebnisse

konkret die Eltern auch an den Bildungsprozessen der Kinder entlang beteiligt, finde ich gut und auch ja der Blick aufs Kind, die Ausgestaltung der Bildungsbereiche, was ist eigentlich alles wichtig und was gehört dazu. Nämlich mathematische und musische Begleitung und so weiter und so weiter. Also das ist ja sehr viel ausführlicher beschrieben.“

Mit der Sicht auf die praktischen Erfahrungen und die derzeitige Entwicklung in den Institutionen werden allerdings die Rahmenbedingungen zur praktischen Umsetzung als sehr unterschiedlich eingeschätzt. Es wird die Notwendigkeit benannt, dass sich die Systeme Kindertageseinrichtungen und Schulen annähern müssten.

„Ich habe den Eindruck, die beiden Systeme haben sich in den letzten Jahren unterschiedlich entwickelt. Die werden jetzt hier zusammengeführt, aber in der Praxis hat die Kita einen anderen Rahmen als die Schule. Also bei Berichten über Grundschulen merkt man das ja auch, dass die Lehrer schon sagen, dass es für sie ja auch so ein Ansatz ist, wie es im Kindergarten gemacht wird und sie diesen in Schule gerne umsetzen würden. Aber je nach Größe der Klasse oder Voraussetzungen, die eine Schule hat, können sie das dann nicht“.

4.3.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Den Grundsätzen zur Bildungsförderung wird ein hoher Nutzen für die Förderung des gemeinsamen Bildungsverständnisses zugeschrieben und in dem Zusammenhang als taugliches Instrument für die Praxis bewertet.

„Ich sehe für die Praxis wirklich einen sehr sehr großen Nutzen, vor allem für ein gemeinsames Bildungsverständnis. Denn Bildung fängt wirklich im Elementarbereich an.“

Gleichzeitig wird aber auch betont, dass die fachliche Übereinstimmung eine Seite ist, aber letztendlich die Umsetzung in der Praxis nur in kleinen und sehr wohlüberlegten Schritten erfolgen kann.

„Aber in dem Moment, wo es dann darum geht, die wirklich in der Praxis umzusetzen, ist dieses Kleinarbeiten ganz ganz mühevoll. Es ist durch Lesen nicht einfach erledigt, sondern es muss intensiv und eng begleitet werden durch Fortbildungen, durch Beratung und durch Praxisbeispiele“.

Die Relevanz für die Praxis in der Schule wird eher in dem Bereich des Übergangs gesehen, weniger in der Umsetzung des Bildungsauftrages in den Schulen.

„Denn die Schulen arbeiten mit den Kindern und das, was die Kinder mitbringen, ist möglicherweise die Ernte dessen, was an Bildungsgrundsätzen bereits umgesetzt wurde bereits in der Kita.“

Die Höhe des Nutzens der Grundsätze zur Bildungsförderung für die jeweiligen Institutionen wird eher von dem persönlichen Engagement der Personen und von der Bereitschaft der

Darstellung der Ergebnisse

Akteure vor Ort ihre jeweiligen Kenntnisse und Informationen aus den Fachbereichen einzubringen, abhängig gemacht.

Als ein weiterer positiver Effekt aus der Praxis bei der Anwendung der Grundsätze in der Erprobung wird die gemeinsame Anwendung von naturwissenschaftlichem Fördermaterial beschrieben, wie beispielsweise der Einsatz des Materials „Entenland“ in der Kindertageseinrichtung und das „Zahlenland“ in der Grundschule, das aufeinander aufbaut.

In den (5) Interviews sprachen die Vertreter_innen der Schulaufsicht den Bildungsgrundsätzen lediglich eine Praxisrelevanz in der Phase des Übergangs zu.

4.4. Orientierungsqualität (Bild vom Kind)

4.4.1 Qualitative Befragungen

Mit der Strukturbefragung wurde ermittelt, dass die Erprobungsnetzwerke sich für den Prozess das Ziel >Beschreibung der Ausgangssituation und den Abgleich des jeweiligen Bildes vom Kind< gesetzt haben. In den Interviews hat sich bestätigt, dass die meisten Netzwerke zunächst die Analyse der jeweiligen Ausgangssituation an den Anfang gestellt haben. Dies wurde besonders in den Netzwerken sehr intensiv und systematisiert durchgeführt, die über eine Prozessbegleitung und eine externe Moderation verfügen konnten. Diese wurde entweder aus den Mitteln, die während der Erprobung zur Verfügung standen, finanziert oder aus den lokalen Bildungsnetzwerken zur Verfügung gestellt.

4.4.1.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Die Bildungsgrundsätze haben den Erprobungsnetzwerken eine Grundlage für die Bildung im Elementar- und Primarbereich in einer schriftlichen Form geboten, die von allen Akteuren als gemeinsame Basis anerkannt wurde und von der aus sie weiter gearbeitet haben. Mit der Erarbeitung wurden die Gemeinsamkeiten deutlicher, aber auch die Unterschiede in der Arbeit der Institutionen, die jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und die aktuell anstehenden Projekte, wie bspw. der Ausbau der Betreuung der Kinder unter drei Jahren. Somit wurde klar, dass die Bildungsgrundsätze einen gemeinsamen Nenner bieten, aber dass die Akteure trotzdem ihren Freiraum haben, und sie vor Ort beraten, was leistbar ist und was für die jeweiligen Familien und das Team umzusetzen ist.

„Also die Bildungsgrundsätze waren gut dafür nochmal zu gucken, wo stehen wir, was haben wir für ein Bild vom Kind. Und wir haben das auch als Grundlage benutzt, um uns quasi konzeptionell noch einmal auseinanderzusetzen, ob wir da wirklich auf einem gemeinsamen Boden stehen. Und das war quasi so der Boden für uns, nachdem wir den durch hatten, konnte daraus alles erwachsen, was wir an Kooperationstätigkeiten, ja Gestaltungsmöglichkeiten genutzt haben, um das in Praktische umzusetzen.“

Darstellung der Ergebnisse

4.4.1.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Aus Sicht der Fachberater_innen ist die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sicht des Kindes durch die Erweiterung der Bildungsbereiche sehr gut beschrieben. Dies wird als bedeutende Weiterentwicklung hervorgehoben. Zudem bietet sich mit der Broschüre eine sehr gute Plattform für die Institutionen, auf der man sich treffen kann und von der man aus weiter arbeiten kann.

Es wird auch von den Fachberater_innen wahrgenommen, dass die Auseinandersetzung über die Inhalte und das jeweilige Bild vom Kind sehr stark von den Akteuren vor Ort und ihrem jeweiligen persönlichen Engagement abhängt. Hier seien sehr unterschiedliche Ansätze und sehr unterschiedliche ausgeprägte Vernetzungen zu beobachten.

„Es gibt Kontakte, man spricht miteinander und geht aufeinander zu, wenn es Probleme gibt oder wenn es Rückfragen gibt. Meistens ist ja so ein Schnitt, wenn die Kinder eingeschult werden. Es wird einfach nochmal rückgekoppelt. Ansonsten stadtweit erlebe ich das sehr unterschiedlich. Das hängt immer von den agierenden Personen ab. Das muss man ganz einfach so sagen. Schule betrachtet manchmal Kita als Zulieferer, als mehr nicht. (...) Oft sind es die Kitas, die auf die Schule zugehen. Im KiBiz ist zwar die Zusammenarbeit gefordert, aber es steht nirgendwo, wie es sein kann und ich denke, es kann an den einzelnen Standorten ganz unterschiedlich sein. Wir haben ein paar Schulen, ein paar Kitas, die haben eine gute Kooperation. Das läuft zufriedenstellend ab und die kommen auch immer auf einen grünen Zweig. Aber es gibt eben auch Kitas, die mir sagen, also mit Schule läuft gar nichts, nur Krisenmanagement wenn überhaupt, ganz, ganz schwierig.“

4.4.1.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen wird dargelegt, dass die Wahrnehmung der Kinder in den Institutionen und demzufolge auch die Einschätzung von Stärken und Schwächen von unterschiedlichen Grundhaltungen geprägt sind. Hier bieten sich Ansatzpunkte zur gemeinsamen Auseinandersetzung über das jeweilige Bild vom Kind und die Chance sich über die unterschiedliche Herangehensweise auszutauschen und voneinander zu lernen.

„Wenn Sie jetzt als Mutter zur Schule kommen, sagt man ihnen vielleicht einen netten Satz und dann kommt: Ihr Kind kann nicht lesen, kann dies nicht und dann erfolgt eine richtige Aufzählung aller Defizite. Das ist in den Kindertagesstätten anders. Die sagen ganz lange, was für ein nettes, freundliches Kind und - und - und. Und da hineinkommt, das könnte man vielleicht noch machen. Dieser Ansatz von Stärken und Schwächen ist sehr unterschiedlich. Da muss Schule noch sehr viel arbeiten. Andererseits kann es dem Kindergarten auch nichts schaden, wenn mal ein bisschen deutlicher gesagt wird: Da müssten Sie jetzt doch mal was tun und nicht, das wächst sich aus oder das gibt sich schon. (...) Das heißt sie können beide gut voneinander lernen“.

4.5. Bildungsbegriff

4.5.1 Quantitative Befragungen

96,1% der Schulen und 94,8% der Kindertageseinrichtungen bejahen, dass die Bildungsgrundsätze die Auseinandersetzung um das gemeinsame Bildungsverständnis in ihrer Einrichtung unterstützen. Die Kindertageseinrichtungen und Schulen arbeiten an einem gemeinsamen Bildungsbegriff und befürworten vor allem die Ganzheitlichkeit der Bildungsgrundsätze.

4.5.2 Qualitative Befragungen

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff fand vorrangig in den Forschungsnetzwerken statt, die bereits einen guten Kontakt aufgebaut und auf vorhandene Kooperationsstrukturen zurückgreifen konnten. Man hat sich der gemeinsamen inhaltlichen Arbeit auf sehr unterschiedliche Weise angenähert. So geschah dies beispielsweise durch gemeinsame Projekte oder Fachtage, aber auch durch die Beschäftigung mit den Inhalten, durch die Vorstellung von Situationsanalysen oder durch die Weiterentwicklung von Materialien, wie den Kooperationskalender oder die Bildungsdokumentation. Als positiv wurde auch in diesem Zusammenhang die Erweiterung des Bildungsbereiches von sechs auf zehn gesehen. So wurde bspw. der Stellenwert des Bereiches „Körper, Gesundheit und Bewegung“ von verschiedenen Seiten betont, da die Gesundheitsdaten in der Region als wenig positiv bewertet werden und früher selbstverständliche familiäre Anteile, wie die Verpflegung und Zubereitung von Mahlzeiten nicht selten in der Familie gar nicht mehr erbracht werden und dies als Grundlage für Bildung angesehen wird.

4.5.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Ziele der Erprobungsnetzwerke, die in der Strukturbefragung ermittelt wurden, sind die

- Gemeinsame Weiterentwicklung und Planung der Bildungsarbeit
- Formulierung von Items zu den Bildungsgrundsätzen
- Anschlussfähigkeit in der Förderung der Kinder im Stadtteil zu sichern

In den meisten Netzwerken haben die Akteure die Erprobung als Möglichkeit dazu genutzt, sich zu Beginn über die gemeinsamen Grundlagen zu verständigen. Es wurde übereinstimmend festgestellt, dass für diesen grundlegenden Austausch im normalen Ablauf die Zeit fehlen würde und dass die Erprobung als willkommener Anlass von den Beteiligten gesehen wurde, sich darüber zu verständigen.

In der Regel wurde bisher, trotz eines guten Kontakts zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule, der Kontakt zu bestimmten Anlässen gesucht, wie bspw. der Informationselektornabend für die Eltern der vierjährigen Kinder oder ein Besuch der Kindertagesstättenkinder in der Grundschule. Die Kontakte sind in der Regel auf diese Termine beschränkt, so dass ein intensiver Austausch über weitergehende Themen sehr von dem persönlichen

Darstellung der Ergebnisse

Engagement der Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen abhängt. Mit der Erprobung wird der fachliche Austausch über die Grundsätze zur Bildungsförderung intensiviert, man setzt sich mit den jeweiligen Sichtweisen auseinander und nimmt sich die Zeit zur Vertiefung. Von vielen Netzwerken wird berichtet, dass in der Folge der Kontakt selbstverständlicher wird.

Neben den formalen Anlässen wurden insbesondere die Ausgangssituation der jeweiligen Institutionen und die pädagogische Haltung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule bearbeitet.

„Wir haben uns darüber ausgetauscht wie überhaupt unsere pädagogische Grundhaltung ist. Also wir kennen uns jetzt schon alle ziemlich lange und ich denke, wir wissen auch viel voneinander, aber wir haben trotzdem festgestellt, dass bei bestimmten Dingen zum Beispiel was Strukturen angeht (...) wir zwar alle so eine Ahnung hatten. Mit der Situationsanalyse haben wir uns dann nochmal damit auseinandergesetzt, um eine wirklich gemeinsame Basis zu schaffen, um mehr voneinander zu wissen“.

So wird aus einem Netzwerk sehr deutlich, dass nicht nur die Erwartungen an die Förderung der jeweiligen Einrichtungen zum Gegenstand des Austausches werden, sondern auch der Bildungsbegriff, den Eltern haben. So werden von ihnen bestimmte Grundlagen in Bezug auf das Zahlen- und Buchstabenverständnis ihrer Kinder mit der Einschulung in Verbindung gebracht. Hier haben die Kindertageseinrichtung und die Schule ein gemeinsames Verständnis darüber entwickelt, über welche Fähigkeiten ein Kind mit der Einschulung verfügen sollte.

„Die Eltern haben ja immer auf dem Elternabend die Vorstellung: "Och, meiner kann schon das Alphabet und er kann schon bis 200 zählen und das ist ja schön.“ Dazu sagen wir aber dann, aber es geht ja nicht ums Zählen alleine, sondern es geht darum Mengen erfassen zu können und so weiter. Dann sind schon einige überrascht. (...) Bei vielen Kindern ist ja die Sozialreife noch nicht so entwickelt. Zählen können sie und die anderen Sachen wissen die auch, aber wir gehen dann auch nochmal gezielt drauf ein und sagen: "Denken sie jetzt daran, das Kind zu verselbstständigen. Dass es kleine Aufgaben bekommt und – und - ...“

Gleichzeitig wird aber die Freude an der Entdeckung der Zahlen und Buchstaben in der Kindertageseinrichtung nicht gebremst, sondern in einem ganzheitlichen Kontext aufgegriffen und gefördert.

„ Die Großen fangen an ihren Namen zu schreiben und können ihn lesen. Genauso ist es mit Zahlen und Formen. Es wird ganz bewusst von einer Kollegin im Stuhlkreis eingesetzt: "Das machen wir immer, wenn wir auch im Stuhlkreis die Kinder zählen oder wenn jemand fehlt, beim Mittagessen. Die Kinder decken den Tisch mit einer Kollegin und überlegen, wie viele Tassen brauchen wir, wie viele Teller. Ich denke es wird jetzt von allen bewusster eingesetzt. Sie bereiten das Frühstück vor, schneiden den Obstsalat und zeigen damit, wie mit Mengen und Zahlen im alltäglichen Leben umgegangen wird“.

Darstellung der Ergebnisse

Als ein weiterer wichtiger Punkt wird aus den Netzwerken das grundlegend unterschiedliche Verständnis von Bildung unter den pädagogischen Fachkräften genannt. Die Lehrkräfte praktizieren eher eine ergebnisorientierte Vermittlung der Bildung. Die pädagogischen Fachkräfte vertreten ein eher prozessorientiertes und begleitendes Bildungsverständnis. Das hatte zur Folge, dass man sich in den Auswertungstreffen über die gegenseitigen Erwartungen ausgetauscht hat und darüber, was bis zum Eintritt in die Schule gelernt werden soll.

„Wenn ich morgens in die Stunde gehe möchte ich, dass wenigstens ein Großteil der Kinder ein Ergebnis mit nach Hause nehmen oder in ihr Heft bringen kann. Da ist in den Kindertagesstätten ein ganz anderes Verständnis, um das wir sie oft beneiden. Es ist eine andere Geduld vorhanden. Sie sagen, wir lassen dem Kind Zeit“.

Damit wird aber gleichzeitig benannt, dass in den Kindertageseinrichtungen auch konkrete Ziele für die tägliche Arbeit mit den Kindern vorhanden sind. Sie unterscheiden sich aber in der Herangehensweise, der Umsetzung und der Ergebniserwartung.

Ein weiteres Erprobungsnetzwerk beschreibt sehr anschaulich, wie sie in der Auseinandersetzung einen Weg zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis über die zusammen erfolgte Erstellung von Arbeitsmaterialien gefunden haben.

„Es war zum Teil eine sehr intensive Auseinandersetzung im Hinblick auf die Frage, Grundschule fördert, also wie sehen wir Förderung, so dass die Kinder die Unterstützung in ihrer Entwicklung bekommen. In den Kindergärten war manchmal dann die Befürchtung, dass es so eine Art Defizitfahndung wird. Dass man nicht die Ganzheit sieht, sondern man pickt sich etwas heraus. Darüber haben wir uns sehr lange unterhalten. Es hat sehr auch sehr viel Widerstand von Einigen gegeben, sich dann darauf festzulegen, dass Förderung so verstanden wird. Und dann natürlich auch die Sorge, dass Schule immer früher durchgeführt wird und die Zeit zum Spielen verkürzt wird und immer mehr an sogenannter Bildung und Förderung der eigentlichen „Kind-sein-Phase“ gestohlen wird. Das ist die Sorge der Kindergärten. Und dann ist da natürlich die Grundschule, die möchte, dass die Kinder gut vorbereitet in die Grundschule kommen. Und da sagen die Kitamitarbeiterinnen, hier soll das Kind einfach Kind sein und soll sich ganzheitlich entfalten können“.

An dieser Stelle des Erprobungsprozesses wurden die unterschiedlichen Sichtweisen der Einrichtungen über Bildung sehr deutlich. Sie konnten auch zunächst nicht aufgelöst werden, bis dann der Vorschlag kam, dass ein Förderkoffer gepackt wird. Anhand dieses Förderkoffers, der sowohl im Kindergarten als auch in der Schule gepackt wurde, wurde dann deutlich, dass die Bereiche, die beide Institutionen eigentlich für förderungsfähig halten, gar nicht so weit auseinander liegen und zum Teil übereinstimmen, dass die gleichen Methoden angewendet und dieselben Materialien eingesetzt werden. Diese Erkenntnis hatte zur Folge, dass ein Austausch darüber stattfand, in dem sich das Netzwerk das Fördermaterial gegenseitig vorgestellt hat. Die Auseinandersetzung darüber führte dazu, dass ein gemeinsamer Förderkoffer erstellt wurde, in dem zum einen gleiches aber auch altersspezifisches Fördermaterial,

Darstellung der Ergebnisse

bezogen auf die jeweilige Einrichtung gepackt wurde. Es ist geplant, dass die Kinder sowohl vor als auch nach der Einschulung den Förderkoffer in ihren Einrichtungen wiederfinden. So erleben die Kinder, dass sie bereits vertrautes Material dort wiederfinden, aber auch Neues, das sie herausfordert. Das Netzwerk erhofft sich zum einen die Anschlussfähigkeit der Kinder zu sichern, aber auch die Basiskompetenzen für einen gelungenen Übergang zu fördern.

4.5.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Aus Sicht der Fachberater_innen hat die Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung zu einer Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bildungsbegriff geführt. In diesen Prozess waren die Fachberater_innen zwar nicht mit einbezogen, aber sie haben diesen mit großem Interesse wahrgenommen und durch die Berichte der Leitungskräfte über den Verlauf erfahren. Grundsätzlich wurde dieser Prozess sehr positiv eingeschätzt und begrüßt, da die gemeinsame Planung und Durchführung der Projekte zu einer Intensivierung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit geführt haben. Es wurde aber auch die Sorge geäußert, dass die Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen von der Schule dominiert werden könnten.

4.5.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Von der Seite der Schulamtsdirektor_innen wurde Verbindendes in der Gestaltung der Bildungsprozesse benannt, in dem festgestellt wurde, dass die Leitsätze in der Grundschulbildung die Arbeit mit „Kopf, Herz und Hand“ sind. Dieser Ansatz würde auch bei den Grundsätzen zur Bildungsförderung berücksichtigt.

„Sie stellen das Kind in den Mittelpunkt. Sagen, beteiligt es mit bei der Planung, bei der Umsetzung, bei der Gestaltung, fördert es, macht offene Lernsituationen. Also eigentlich sind sie die Basis für wirklich guten Grundschulunterricht“.

Die Praxis würde allerdings zeigen, dass unterschiedliche Zielorientierungen und Vorgehensweisen in der Kindertageseinrichtung und in der Schule sichtbar sind.

„Die Vorgehensweisen in der Kindertageseinrichtung sind offener von ihrer Art als in der Schule. Die sind doch ein Stückweit zielgerichteter, weil eben halt, ja die Zielvorgaben, die Zielvorstellungen ein Stückweit enger sind. Allerdings ist aufgefallen, dass trotz der offenen Vorgehensweise es doch auch bei der Durchführung eine starke Führung der Kinder gibt. Und da überrascht es dann an und für sich, dass doch ein hohes Maß an Führung da ist, weil es ja eigentlich in der Kindertageseinrichtung darum geht, dass das, was Kinder entdecken letztendlich unterstützt werden soll und sich frei und offen entwickeln soll“.

Weiter wurde aus einem Schulamtsbezirk berichtet, dass die Erprobung zum Anlass genommen wurde sich nicht nur im Erprobungsnetzwerk sondern auch überregional im Kreisgebiet unter der Leitung des Bildungsnetzwerkes Fördermaterial vorzustellen, das sowohl in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen eingesetzt wird, sich mit gemeinsamen

Darstellung der Ergebnisse

Elternberatungen auseinander zu setzen und eine gemeinsame Hospitationskultur einzuführen. Ein Anliegen der Schulamtsdirektor_innen ist dabei die Entwicklung eines gemeinsamen Austausches.

„Ich glaube, dass es ganz wichtig ist, dass man in Richtung Schule auch deutlich machen muss, dass wir aus den Kindertageseinrichtungen viele wertvolle Anregungen in die Schulleitungsphase mitnehmen können“.

4.6. Grundlagen kindlicher Bildung

4.6.1 Quantitative Befragungen

Wie schon in Kapitel 4.2 erwähnt, vermissen die Schulen und Kindertageseinrichtungen das Thema der Betreuung der Kinder unter drei Jahren in den Bildungsgrundsätzen. Ein weiterer Überarbeitungsbedarf zeigt sich bei den Themen Inklusion, Migration sowie integrative Förderung (vgl. Abbildung 15).

4.6.2 Qualitative Befragungen

Mit der Erprobung wurden die unterschiedlichen Auffassungen und Zielrichtungen von Bildung und der Grundlagen des Lernens sehr deutlich. Dies machte sich u.a. in der Beobachtung und Auswertung von Hospitationen und an der Diskussion um die bedeutenden Inhalte und Ziele der Bildungsdokumentation fest.

4.1.1.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Aus einem Erprobungsnetzwerk wurden die verschiedenen Sichtweisen in der Auseinandersetzung der Teams zwischen der prozessbezogenen und der ergebnisbezogenen Bildungsdokumentation deutlich, in dem sich die Einrichtungen bewegt haben - aber gleichzeitig verbunden mit dem Engagement einen gemeinsamen Weg zu finden.

„Ich finde es wichtig, dass man sich gegenseitig hilft. Wir haben uns auf Förderschwerpunkte geeinigt, die wir in einer gemeinsamen Entwicklungsdokumentation verschriftlicht haben. Die Dokumentation muss ganz prägnant sein. (...) Es geht darum, dass Zeit gespart wird und die Schule gezielt mit ihrer Förderung ansetzen kann, das Kind in den Blick nehmen und passend fördern“.

Die Verständigung auf eine gemeinsame Methode in der Umsetzung der pädagogischen Arbeit hat zu einer gegenseitigen Bereicherung der Arbeit sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindertageseinrichtungen geführt. So berichtet ein Netzwerk über die Auswirkungen der Vereinbarungen im gemeinsamen Kooperationskalender auf die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

„Aber letztendlich greift das, was im Kooperationskalender vereinbart wurde in unsere Arbeit ein. Das heißt, wir arbeiten in Projekten. Wenn dann in der Schule eben das Kunstprojekt ansteht, (...) dann können wir uns mit am Projekt beteiligen. Oder das Sportfest wird gemacht, (...) super, die Schule richtet aus und wir brauchen nur hin. Also es erleichtert ja auch an Stellen unsere Arbeit. Besondere Highlights für die zukünftigen Schulkinder haben wir uns schon immer überlegt. Das wird ja immer nochmal besonders gestaltet auch das letzte Jahr in der Kindertagesstätte. Prima, in der Schule direkt um die Ecke, können wir diese Highlights jetzt besuchen. Also das heißt auf der einen Seite erleichtert das ja auch die Arbeit in der Tagesstätte. Man muss nicht alles alleine schaffen, sondern man hat einen starken Partner an der Seite und kann da hin“.

4.6.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Die Fachberater_innen benennen starke Irritationen über eine gemeinsame ergebnisorientierte Form der Bildungsdokumentation, die an die Schule weitergegeben wird.

„Da hat es Reibungspunkte gegeben, weil wir ganz deutlich und nicht nur wir, sondern auch die Datenschützer immer gesagt haben, vom Kindergarten kommt kein Blatt in die Schule wo abgehakt ist: dies kann es, dies kann es nicht, dies tut es, dies tut es nicht. Sondern es gibt eine Bildungsdokumentation, die aber immer an die Eltern weitergegeben wird und die, dann im gemeinsamen Gespräch mit Lehrern eine Grundlage sein kann. Das hat wirklich zu Ärger geführt, weil die Grundschulen sagen, stellt euch nicht so an. Das ist für uns eine Hilfe. Wir können Kinder anders einschätzen. Das hat in einigen Fällen, glaube ich, unsere Einrichtungen auch sehr stark belastet, weil die immer wieder in die Rolle kamen, ihr wollt ja nicht und ihr wollt es uns nicht einfacher machen. Einige Einrichtungen hatten da eine klare Meinung und haben gesagt, das machen wir auch nicht. Wir möchten, dass die Kinder unvorbelastet in die Einrichtung kommen können und nicht, dass Kinder, die bestimmte Dinge, die sie da erleben, im Kindergarten auch wieder in der Schule mit im Rucksack haben. Einzelne Einrichtungen haben dann gesagt, mein Gott, ja das ist klar. Das ist für uns auch besser und wir sprechen das mit den Lehrern ab“.

Um den Druck für die Kindertageseinrichtungen zu verringern wurde bspw. von einem Spitzenverband eine Stellungnahme mit den jeweiligen Bedenken an alle Schulamtsleiter_innen geschickt. Es wurde zudem betont, dass diese Position nicht nur auf Landesverbandsebene vorherrscht, sondern auch von der Ebene des Spitzenverbandes der freien Wohlfahrtspflege so gesehen wird. Als weiterer wichtiger Punkt wird deutlich gemacht, dass eine Weitergabe nur in Absprache mit den Eltern durchgeführt werden kann.

Als sehr positiv im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung über den Bildungsbegriff wird das Kapitel „Bildung im Blick“ beurteilt, da die Haltungen „das Kind als Akteur seiner Entwicklung“ und „Bildung als sozialer Prozess“ für den Elementarbereich grundlegende konzeptionelle Ansätze darstellen. Als kritisch wird die Auflistung der Bildungsmöglichkeiten

Darstellung der Ergebnisse

in dem Kapitel „Bildung gestalten“ gesehen, da es zur Liste des Abarbeitens werden könnte. Es wäre wichtig diese unter dem Aspekt einer Sammlung von Möglichkeiten zu betonen.

Als ein weiteres bedeutendes Thema, das in die Grundsätze zur Bildungsförderung aufgenommen ist, wird der Bereich der Partizipation der Kinder im Zusammenhang mit dem Bereich „Bildungsprozesse werden geplant und mitgestaltet“ benannt.

„Wir haben uns mit der Beteiligung von Kindern damit beschäftigt, als wir über Bildungsdokumentation gesprochen haben. Da gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen in den Häusern, wie weit die Kinder mitgestalten, und ich finde, dass es bezogen auf die Einrichtungen und was da tatsächlich stattfinden soll und wichtig ist, nicht nur zu beobachten, was wollen die Kinder tun, sondern sie auch an der Ausgestaltung dessen oder auch in der Planung zu beteiligen. Ich denke, da ist noch mehr möglich, als wir machen, weil ich schon sehe, dass Kinder sehr früh in der Lage sind, eigene Bedürfnisse zu formulieren und Strategien zu entwickeln“.

Allgemein stellen die Grundsätze zur Bildungsförderung eine sehr gute Zusammenfassung dessen dar, was in den Einrichtungen schon vorhanden ist.

„Das Kind als Gestalter seines Lernprozesses, das sagen wir ja schon seit vielen Jahren. Das ist da auch nochmal sehr deutlich beschrieben. Über die Kontakte, die man mit Eltern pflegen muss in diesem Alter und die dann nochmal anders gestaltet werden müssen. Bis hin zur Eingewöhnung und Raumgestaltung, finde ich da vieles, was wir schon umgesetzt haben oder jetzt wenn die Einrichtungen weiter umgebaut werden auch umgesetzt wird, auch von der Differenzierung des Angebotes her. Das sind Prinzipien, die man in der gängigen Fachliteratur, in der Fachdiskussion auch findet. Und insofern habe ich für mich gedacht, ja, die sind zwar noch nicht offiziell an der Stelle eingeführt, aber wir sind da einfach auch auf einem guten Weg und da bündelt sich, also es bündelt sich hier so ein Stück die Fachlichkeit“.

4.6.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Mit der Erprobungsphase wurde für die Schulamtsdirektor_innen deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Grundsätzen auch eine Weiterentwicklung in der Beteiligung der Akteure mit sich brachte. Neben der Leitungsebene wurden die Lehrkräfte und die Erzieher_innen verstärkt in die Auswertung und Diskussion der Bildungsinhalte mit einbezogen. Damit wurde die fachliche Diskussion stärker in die Teams getragen, und es kam zu einem intensiven institutionsübergreifenden Austausch über das Ziel und die Methoden ihres Bildungsauftrages.

„Was sich qualitativ ändert, ist, dass das nicht immer nur auf Leitungsebene stattfindet, sondern auch die Lehrer und die Lehrerinnen, die den Unterricht erteilen, und die Kindertagesstätten, die Erzieherinnen in den Kindertagesstätten, die auch in der Gruppe konkret vor Ort arbeiten. Das ist also ein Unterschied. Ansonsten ist es auch ja, in vieler Beziehung noch ein

sich aneinander Herantasten, um tatsächlich das Verständnis füreinander auch entsprechend zu haben“.

In der gegenseitigen Vorstellung zum Ablauf der Erprobung wurden erstmalig grundlegende Bildungsinhalte angesprochen, die zu einer Bereicherung des schulischen Begriffs vom Lernen geführt haben.

„Lernen findet immer in Zusammenarbeit in Ko-Konstruktion statt. Ko-Konstruktion bedeutet, dass Bildungsprozesse von Erwachsenen gemeinsam mit den Kindern kooperativ und kommunikativ gestaltet werden. Für Schule war dies ein völliges Fremdwort. In der Zusammenarbeit im Erprobungsnetzwerk hat dies geändert. Jetzt ist es ein Beobachtungsschwerpunkt (Anm. in den Hospitationen). Wie machen die das im Kindergarten, wie gehen die damit um. Und das ist für das schulische Lernen insofern interessant, weil der Auftrag ja hieß, die Schüler und Schülerinnen zu selbstständigen Lernern zu erziehen und sie möglichst individuell zu unterstützen und zu fördern und da könnte das so eine große Bedeutung auch für schulisches Lernen bekommen. Schule und Kindertageseinrichtungen lernen voneinander“.

4.7. Schnittmengen /Unterschiede in der jeweiligen Gestaltung des pädagogischen Alltags

4.7.1 Quantitative Befragungen

Die Netzwerke haben im Laufe der Erprobungsphase ihre Kooperationen vertieft und nutzen die Bildungsgrundsätze als Grundlage für den Austausch zwischen den Institutionen und für neue Kooperationsideen. Aus der fachlichen Außensicht liegt die Prozessverantwortung für die Erprobungsnetzwerke vorrangig auf Seiten der Schulleitungen.

4.7.1.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Alle Erprobungsnetzwerke haben schon vor Beginn der Erprobungsphase zusammengearbeitet. Im pädagogischen Alltag beraten sich die Erprobungsnetzwerke vor allem über die Bereiche, die sie aktuell mit ihrer Arbeit verbinden können. Sie planen gemeinsame Projekte und Fortbildungen. Es werden Tandems aus Erzieher_innen und Lehrer_innen gebildet, um die Ideen praktisch umzusetzen. In die Netzwerkstreffen werden konkrete Ideen aus den einzelnen Teams mitgebracht, dort gemeinsam besprochen und geplant. Die Erprobungsnetzwerke sind mit ihrer Zusammenarbeit sehr zufrieden und finden, dass sich die Form der Zusammenarbeit bewährt hat (95,7%). Sie veranstalten gemeinsame Hospitationen und Projekte sowie gemeinsame Fortbildungen und Netzwerktreffen mit allen Fachkräften. 91,5% der befragten Netzwerke sehen die Grundsätze zur Bildungsförderung als Unterstützung in der Auseinandersetzung um das gemeinsame Bildungsverständnis. Sie setzen sich damit in Kooperationstreffen und in Fortbildungen auseinander und nutzen die Grundsätze als

Darstellung der Ergebnisse

Grundlage für den Austausch und neue Umsetzungsideen. Sie stellen fest, dass ihnen das Bestehen einer gemeinsamen Verantwortung klar wird und der Kontakt zwischen den Institutionen im Rahmen der Möglichkeiten zu einer Selbstverständlichkeit für alle werden sollte.

4.7.1.2 Aus Sicht der Kindertageseinrichtungen und Schulen

Sowohl Kitas als auch Schulen beraten sich häufig zu den Bereichen, die sie aktuell mit ihrer pädagogischen Arbeit verbinden können und tauschen sich innerhalb ihres Teams/Kollegiums aus. Unterschiede zeigen sich in der Durcharbeitung der Bildungsbereiche. Während die Mitarbeiter_innen der Kitas die Bildungsbereiche manchmal nacheinander in ihren Teambesprechungen durchgehen, kommt diese Form der Auseinandersetzung in Lehrerkonferenzen nur selten vor.

Auseinandersetzung mit den Inhalten der BiG (Mittelwert)		
	Kita	Schule
Wir tauschen uns im Gruppenteam/Lehrerkollegium über die Inhalte aus.	3,35	3,18
Wir arbeiten die Bildungsbereiche nacheinander in den Teambesprechungen/Lehrerkonferenzen durch.	2,85⁸	2,16
Wir beraten uns zu den Bereichen, die wir aktuell mit unserer pädagogischen Arbeit verbinden können.	3,60	3,55
Weiteres, und zwar...	3,17	3,50

1=nie – 4=häufig

Tabelle 6: Auseinandersetzung mit den Inhalten aus Sicht der Kitas und Schulen

Als weitere Form der Auseinandersetzung benennen die Kindertageseinrichtungen Konzeptionstage und –gruppen sowie den Austausch mit den anderen Kitaleitungen aus dem Erprobungsnetzwerk. Die Schulen nutzen die Bildungsgrundsätze um schuleigene Arbeitspläne zu erstellen und behandeln die Themen auf den Fachkonferenzen.

Die Weitergabe von Informationen aus den Netzwerktreffen und die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte an den Überlegungen zur Ausgestaltung der Erprobung verlaufen in Schule und Kita weitgehend ähnlich. In ca. 95% der Schulen und Kindertageseinrichtungen wird in den Lehrerkonferenzen und Dienstbesprechungen über die Entwicklungen berichtet. Die Lehrer_innen und Mitarbeiter_innen können sich auch in ca. 50% aller Einrichtungen bei der Leitung informieren. Ebenso informieren die meisten Leitungen (ca. 75%) regelmäßig ihre Mitarbeiter_innen über die Beratungsergebnisse der Netzwerktreffen. In zwei Drittel der Einrichtung bringen die Leitungen auch die Vorschläge der Mitarbeiter_innen mit in die Netzwerktreffen ein.

⁸ Die **fett** markierten Mittelwerte zeigen an, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt.

Darstellung der Ergebnisse

4.7.1.3 Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen

Aus der Befragung der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen geht in Bezug auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags hervor, dass in den meisten Fällen die Schulleitung die Prozessverantwortung für die Erprobungsphase übernommen hat. Als andere Personen geben die Fachberater_innen an, dass in acht Netzwerken die Leitungen von Schule und Kita gemeinsam die Prozessverantwortung wahrnehmen. Schulamtsdirektor_innen und Fachberater_innen benennen des weiteren Vertreter_innen von Bildungsbüros, des Jugendamtes, des Schulamtes und Bereichsleiter_innen der städtischen Kitas als Prozessverantwortliche. Die teilweise sehr unterschiedlichen Antworten von Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen lassen sich dadurch erklären, dass es kaum Austausch zwischen ihnen gibt und die Dinge scheinbar anders eingeschätzt werden.

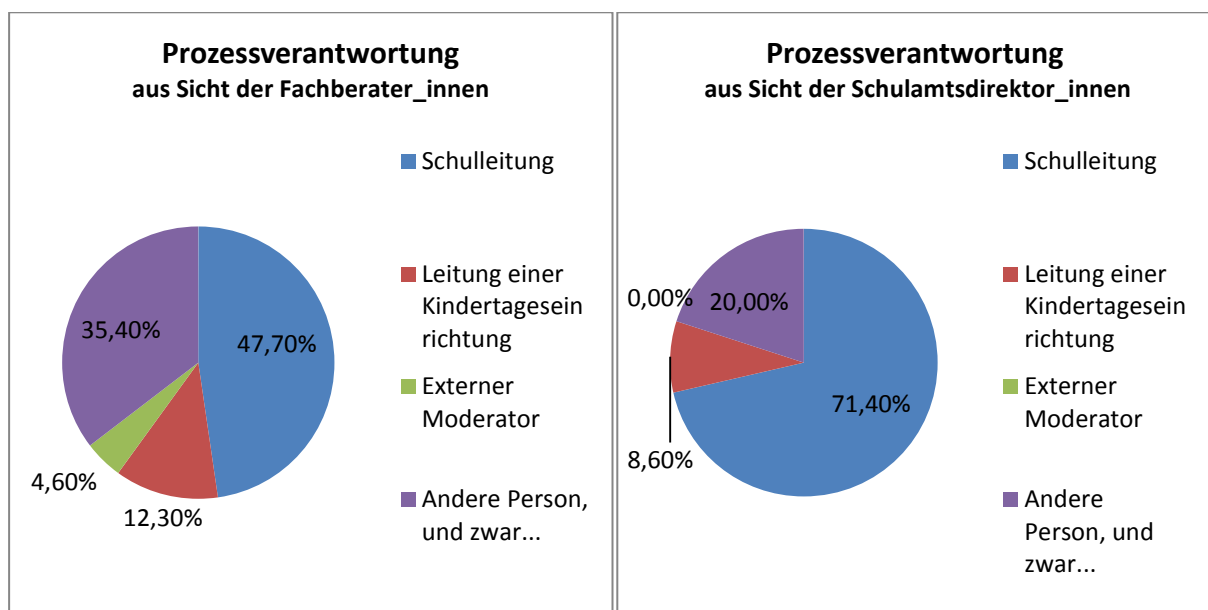


Abbildung 16: Prozessverantwortung aus Sicht der Fachberater_innen

Abbildung 17: Prozessverantwortung aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Aus der fachlichen Sicht betrachtet arbeiten die Netzwerke schon seit Jahren vertrauensvoll zusammen und kennen sich gut. 50% der Fachberater_innen und 75% der Schulamtsdirektor_innen bestätigen, dass sich im Laufe der Erprobungsphase eine Basis für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe entwickelt hat. Die Hälfte aller Befragten stellt ebenso fest, dass erste konkrete Schritte der Umsetzung stattgefunden haben. Inhaltliche Themen sind aus ihrer Sicht vorzugsweise die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit und die Auseinandersetzung über das jeweilige Bildungsverständnis. Als besonders hilfreich für die Erprobungsphase wird eindeutig der Erfahrungsaustausch innerhalb der Netzwerke genannt. Als weiterhin hilfreich werden die finanzielle Unterstützung sowie das persönliche hohe Engagement und die persönlichen Kontakte vor Ort erwähnt.

Darstellung der Ergebnisse

Hilfreich für Netzwerke (Mittelwert)		
	Fachbera- tungen	Schulauf- sicht
Erfahrungsaustausch innerhalb des Netzwerkes	3,43	3,82
Unterstützung durch Fachberatung oder schulfachliche Beratung	2,47	2,96
Broschüre der Ministerien	2,63	2,75
Kick-Off Veranstaltung	2,41	2,65
Regionalkonferenzen	2,42	2,62
Fortbildungen	3,15	2,86
Weitere, und zwar...	2,60	3,75

1=überhaupt nicht – 4=sehr

Tabelle 7: Hilfreiche Aspekte für die Netzwerke aus der fachlichen Außensicht

4.7.2 Qualitative Befragungen

Schnittmengen bzw. Unterschiede wurden in den Erprobungsnetzwerken deutlich, die aufgrund einer vorherigen erfolgreichen Zusammenarbeit der gemeinsamen Vernetzung keine Zeit mehr für den grundlegenden Aufbau ihres Netzwerkes gebraucht haben. Hier waren die nötigen Vorarbeiten zum Aufbau der Organisations- und Kommunikationsstrukturen und der notwendige Prozess zur Strukturierung der Zusammenarbeit im Netzwerk bereits aufgenommen. So konnte die Erprobung als Chance genutzt werden, über das Alltagsgeschäft in den Institutionen hinaus, in die Auseinandersetzung zu den Inhalten in der pädagogischen Arbeit zu gehen. Dies zeigt sich auch in der Aussage einer Schulamtsdirektorin:

„Das ist sicherlich ein Unterschied. Die haben sich immer besucht und das war also ein harmonisches Miteinander, aber jetzt ist ja die inhaltliche Ebene auch gefragt. Und das hat jetzt, denke ich, eine andere Qualität“.

Schnittmengen wurden insbesondere sichtbar in der:

- ganzheitlichen Ausrichtung der Förderung
- Verwendung von gemeinsamen oder aufeinander aufbauenden Fördermaterialien
- gemeinsamen Gestaltung von Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit
- Erstellung von gemeinsamen Bildungsdokumentationen
- (Mit) Gestaltung von Übergangssituationen von Familien
- Vereinbarung von gemeinsamen Zielen und
- Vorstellung des jeweiligen Bildungsauftrages

Darstellung der Ergebnisse

- Zusammenarbeit mit den Eltern

Unterschiede wurden deutlich in:

- der Gestaltung des Alltags
- den Rahmenbedingungen der Arbeit
- den pädagogischen Handlungsansätzen
- der methodischen Herangehensweise in der pädagogischen Arbeit (Ergebnisorientierung – Prozessorientierung)

Mit der Beschreibung der Schnittmengen werden sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in den Grundschulen gemeinsame Themenfelder deutlich, die sich aber in der inhaltlichen Umsetzung unterscheiden. So kann beispielsweise die Zusammenarbeit mit den Eltern als eine Schnittmenge bei den Kindertageseinrichtungen und den Schulen gesehen werden, da beide Institutionen mit den Eltern zusammenarbeiten. Allerdings ist die Schnittmenge in der qualitativen Ausgestaltung, im Selbstverständnis und in den Handlungsansätzen als sehr unterschiedlich zu beschreiben.

4.7.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

In der Strukturbefragung haben die Erprobungsnetzwerke angegeben sich für die gemeinsame Qualitätsentwicklung einzusetzen, die Gemeinsamkeiten in der Förderung und die Anschlussfähigkeit der Kinder im Stadtteil zu sichern sowie die Gemeinsamkeiten in der Umsetzung der Grundsätze zur Bildungsförderung zu benennen. Als zentrales Thema haben die Erprobungsnetzwerke die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule benannt. Dieses Thema hat sich wie ein roter Faden durch die weiteren Schwerpunktthemen und somit auch durch die Erprobungsmaßnahmen gezogen.

Mit der Erprobung ist der intensive Austausch über die Inhalte und die Durchführung von weiterführenden Aktivitäten verbunden, die über die bisherigen gemeinsamen Veranstaltungen hinausgingen. Es rückte bei den Teams der beteiligten Einrichtungen die Erkenntnis in den Vordergrund, dass es zwar Unterschiede gibt, aber auch sehr viel Verbindendes. Diese Tatsache führte in den Teams zu einem starken Motivationsschub und wird bspw. von den Leitungen der Einrichtungen so geschildert.

„Also ich war freudig erstaunt, hätte nie gedacht, dass wir so viele Eltern dahin kriegen. Also ich muss ganz ehrlich sagen, auch das zu sehen, damit habe ich nie gerechnet und die Eltern stehen voll dahinter und finden das total gut und sind da und zeigen auch, dass sie es total gut finden. Also das war auch eine freudige Sache, die ich vielleicht so nicht erlebt hätte, hätten wir das nicht in diesem Stil gemacht. Oder auch zu sehen, Schule ist ja doch nochmal ein ganz anderes Feld, als Kita jetzt noch von den Eltern her. Das ist ja unser großes Problem immer. Aber doch zu sehen, wir sind alle gleich. Wir arbeiten alle mit dem Gleichen. Der

Nenner ist der Gleiche. Ja, die gleichen Strukturen, mit den gleichen Menschen. Und das ist enorm wichtig, für alle zu sehen. Auch für die Schulkollegen zum Beispiel zu sehen, die arbeiten alle an einem Strang mit und wir alle arbeiten mit demselben Kind. Also auch das zu erleben ist, das fand auch meine Kollegen einfach nur toll“.

4.7.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Die gemeinsame Schnittmenge der Zusammenarbeit mit den Eltern stellt sich auch aus der Sicht der Fachberater_innen im Selbstverständnis und in der Umsetzung der Akteure sehr unterschiedlich dar. So bemerkt eine Fachberaterin zum Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern:

„Für die Kita gehört das ins Konzept. Die leben das sehr gut und das ist also jetzt nichts, was die ganz neu erfinden müssten, um jetzt an der Erprobungsphase teilzunehmen“.

Im Gespräch mit den Fachberater_innen wird im Kontext der Zusammenarbeit mit den Eltern die Übergabe der Bildungsdokumentationen angesprochen. Hier werden zwei Aspekte genannt, die in der Erprobung immer wieder als Thema wahrgenommen wurden. Zum einen die Weitergabe der Bildungsdokumentation im Übergang vom Kindergarten an die Grundschule und zum anderen die Erarbeitung einer Dokumentation, in der beide Institutionen die ihnen wichtigen Bildungsbereiche einbringen können.

Es fällt zudem in der Strukturbefragung auf, dass nur wenige Eltern die Entwicklungsdokumentationen mit dem Übergang an die Grundschule weiter geben. Fachberater_innen vermuten die Ursache darin, dass die Dokumentationen nur dann weitergegeben werden, wenn nichts „Verfängliches“ über ihr Kind dokumentiert ist und sie sich an den Stärken und den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes orientiert.

„Ich glaube, Eltern haben ganz stark das Gefühl, dass sie, wenn sie die Bildungsdokumentation abgeben, das Kind in eine Schublade geben. Und dieser Neustart in der Schule, da guckt jemand drauf, der nicht schon Vorinformationen hat. Das ist glaube ich für Eltern ganz ganz wichtig, dass Schule wirklich neutral drangehen kann und ohne diese Vorerfahrungen. Besonders schwierig natürlich bei Eltern, die auch vorher schon Schwierigkeiten hatten, oder wo klar war, dass das Kind nochmal andere Unterstützung braucht. Wo das in der Kita schon so war. Die sehen den Cut glaube ich, wirklich sehr streng und sagen, so dann gucken wir jetzt erst einmal, vielleicht ist das ja alles weg und alles anders, wenn das Kind in die Schule geht“.

Als eine Voraussetzung dafür, dass Eltern Informationen über ihr Kind weitergeben wird der Aufbau des Vertrauens zu den Lehrkräften genannt. Bisher sind die Kontakte überwiegend formal auf bestimmte Anlässe, wie bspw. der Elterninformationsabend für die vierjährigen Kinder oder Schnuppertage in der Schule beschränkt. Diese lassen einen Vertrauensaufbau zwischen den Familien und den Lehrkräften nur in einem eingeschränkten Umfang zu.

„Ich finde es einen wesentlichen Unterschied, ob Eltern zum Informationsabend in die Schule eingeladen werden oder im Vorfeld schon einmal zum Elterncafé mit in die Schule (...) oder mit zur Projektausstellung in die Schule genommen werden und da auch anders anknüpfen zu können“.

4.7.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Als gemeinsame Schnittmenge wird der Bildungsauftrag wahrgenommen. Es wird herausgestellt, dass Bildung nicht erst in der Schule beginnt, sondern bereits in der Kindertageseinrichtung.

Eine weitere Schnittmenge wird aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen im ganzheitlichen Ansatz der Bildungsförderung deutlich, der beiden Institutionen konzeptionell zugrunde liegt und der in den Grundsätzen zur Bildungsförderung ebenfalls die Grundlage bildet. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass beide Institutionen angesprochen werden und damit Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren.

„Die Verzahnung der Bildungsbereiche halte ich für ganz wichtig. Da sind alle Bereiche miteinander in Beziehung gebracht. Was ich vor allen Dingen wesentlich finde, ist das bei allen Themen immer das Kind im Mittelpunkt steht. Und zwar muss man, oder sollte man nicht mehr den Blick „das Kind im Elementarbereich“, „das Kind im Primarbereich“ haben, sondern in seiner ganzen Entwicklung sehen“.

Allerdings zeigen sich in der Ausgestaltung der ganzheitlichen Bildung differierende Auffassungen.

„Also ich denke schon, dass das immer so Kleinigkeiten sind, scheinbare Kleinigkeiten, die im Austausch deutlich werden. Ich sehe schon so, dass Kita von Schule lernen kann, noch genauer in bestimmte Bereiche zu gucken und nicht immer zu sagen, wir haben das Kind nur ganzheitlich, sondern durchaus schon mal gucken, wo liegen jetzt Schwierigkeiten zum Beispiel in dem Bereich der mathematischen Bildung. Das wäre also so etwas, was der Kindergartenbereich sicherlich lernen kann“.

Weitere Gemeinsamkeiten stellen sich in der Erprobung im Zusammenhang mit der Förderung der Selbstständigkeit und der Individualität heraus. Hier wird im fachlichen Austausch die Übereinstimmung in den Bildungszielen deutlich und in dem Zusammenhang der Ansatz der Ko-Konstruktion in der Bildung entdeckt. Dieser Ansatz wird als Beobachtungsschwerpunkt bei den gegenseitigen Besuchen innerhalb eines Projektes aufgenommen.

Mit der Durchführung der Erprobung wird klar, dass es trotz der Unterschiede in den Arbeitsansätzen Verbindendes in der Auswahl der Förderungsmaterialien gibt und das hier der Ansatzpunkt für einen Minimalkonsens zur kontinuierlichen Zusammenarbeit der Institutionen gefunden werden konnte.

„Grundschule arbeitet anders als Förderschule. Förderschule arbeitet anders als Kindertageseinrichtung. Kindertageseinrichtungen arbeiten anders als Grundschule, also der Kreis ist schon so, dass da alle ihre Besonderheiten haben und von daher muss man so etwas wie einen Konsens haben, (...) Es ist beim letzten Mal noch zum einen als Beispiel deutlich geworden, welche diagnostischen Instrumente werden in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt, was macht die Grundschule, jetzt in der Basisförderung zu Beginn. Das wurde ausgetauscht und eigentlich hat man festgestellt, das ist gar nicht so viel anders. Man konnte sich annähern, es wurden dann Tipps weitergegeben, wo ganz klar gesagt wird, da können die Kinder nur von profitieren, dadurch dass sich die Einrichtungen davor verständigen und sich (...), ja auf so einen Minimalkonsens verständigen, was für das einzelne Kind jetzt auch zum Einsatz kommt“.

Eine weitere Schnittmenge, die aber in der Herangehensweise und in der Umsetzung seitens der Schulamtsdirektor_innen als sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier wird die Zusammenarbeit als Chance gesehen, voneinander fachlich zu profitieren.

„Und Schule kann vom Kindergartenbereich sicherlich auch einiges im Zusammenhang mit Elternarbeit noch lernen. Ich erlebe das so, dass die Elternarbeit da oftmals viel intensiver ist. Die Eltern auch weniger Scheu haben mit Erzieherinnen in den Austausch zu treten, als es in Schule ist und ich glaube das ist wirklich etwas, was auch so transportiert worden ist“.

Unterschiede wurden in der methodischen Herangehensweise in der pädagogischen Arbeit benannt. Steht in der Grundschule eher das Ergebnis der Unterrichtseinheiten im Vordergrund, so wird die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen eher in einer prozessbezogenen Herangehensweise wahrgenommen.

4.8 Bedingungen eines erfolgreichen Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich

4.8.1 Quantitative Befragungen

Die Abschlussbefragung der Erprobungsnetzwerke zeigt, dass 73,9% der Netzwerke den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule zu ihrem Arbeitsschwerpunkt gemacht haben. Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung der Fragebogen, dass die Zusammenarbeit am Thema *Übergang* den Großteil der Kooperation einnimmt. Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang sind somit vorrangig Bedingungen für eine gute Kooperation. Diese sind im Kapitel 4.8 zu finden.

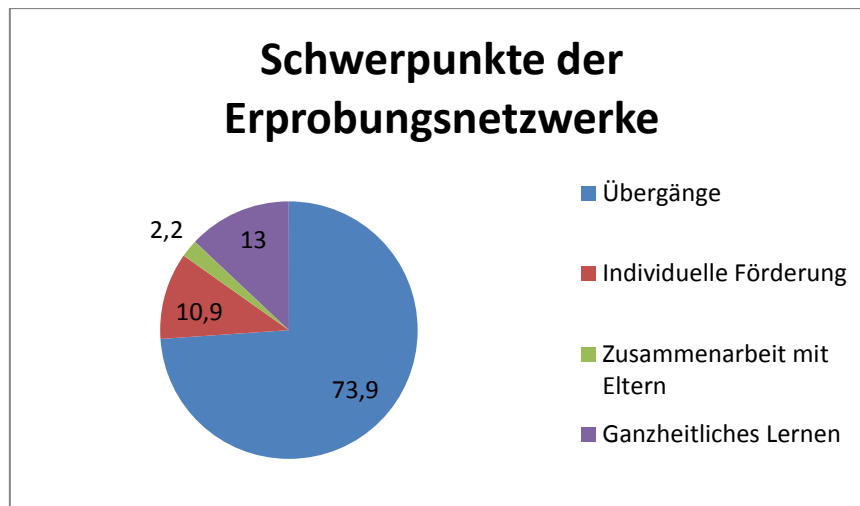


Abbildung 18: Schwerpunkte der Erprobungsnetzwerke

4.8.2 Qualitative Befragungen

Mit der Strukturbefragung wurde ein in den Forschungsnetzwerken immer wieder auftauchender Aspekt zur Weitergabe von Informationen zu den Kindern in der Phase des Übergangs genannt. Die aktuellen Datenschutzregelungen werden als Problem im gegenseitigen Austausch empfunden. Eine mangelnde Verbindlichkeit seitens der Eltern in der Weitergabe der Bildungsdokumentation wird als hinderlich empfunden. Weiter wurde als wichtiges Ziel genannt, die Anschlussfähigkeit der Kinder zu sichern.

Schon vor der Erprobung haben diese Aspekte in dem Austausch einiger Erprobungsnetzwerke eine wichtige Rolle eingenommen, die dann intensiviert wurden. In der gemeinsamen Auseinandersetzung gelang es Lösungsansätze zu finden, in dem sich einige Netzwerke über die Grundlagen einer gemeinsamen vertrauensvollen Kooperation in der Zusammenarbeit mit den Eltern verständigt und diese nach und nach in ihre Arbeit aufgenommen und eingeführt haben.

„Klar - der Datenschutz ist immer noch wichtig, aber man heute ja auch die Möglichkeiten gefunden, trotz dieses Datenschutzes also mit Einverständniserklärungen einen viel natürlicheren, normaleren Umgang miteinander zu pflegen. Das ging früher ja gar nicht. Da hieß es einfach nur: Datenschutz! Aber kommt es nicht auch daher, dass die Eltern inzwischen merken, es geht alles zum Wohle des Kindes. Weil die haben gar nicht so die Angst, dass die uns etwas mitteilen. Sondern sie merken, dass ist eine ganz enge Zusammenarbeit, ich kann vertrauen und jetzt kann ich auch ganz viele Dinge weitergeben, die einfach wichtig sind, damit der Nächste weiß, was ist mit meinem Kind und nicht wieder von vorne anfangen muss. Also ich denke schon, dass da eine ganz große Vertrauensbasis bei den Eltern geschaffen wurde in den letzten Jahren, dass da immer mehr auch weitergetragen werden durfte“.

Darstellung der Ergebnisse

4.8.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

So wurden im gemeinsamen Austausch die folgenden Grundlagen, die für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig sind und die erfolgreich eingesetzt wurden, von den Erprobungsnetzwerken genannt:

- Kennenlernen der Institution Schule, damit die Angst der Kinder und Eltern vor der unbekanntem Größe Grundschule genommen wird.

„Wir haben zum Beispiel festgestellt, Eltern gehen in die Kitas. Ich habe immer wieder bei meinen Besuchen in der Kita festgestellt, die Eltern sind da, trinken Kaffee. In die Schule kommen sie nicht. Und inzwischen haben wir ein Elterncafé, das haben wir uns abgeguckt“.

- Eltern und Kinder müssen durch gemeinsame Aktionen schon vor der Einschulung in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. Damit werden ihnen begleitend auch die Inhalte und Schwerpunkte der schulischen Arbeit vermittelt. „Ohne Eltern geht es nicht“.
- Übergreifende Projekte, die in den pädagogischen Alltag integriert werden, erleichtern den Kontaktaufbau zu den Lehrkräften schon vor der Einschulung. Dadurch wird der Kontakt selbstverständlicher.

„Ich kann ihnen noch eine Auswirkung am Beispiel erzählen. Wir machen immer vor der Einschulung einen Schnuppernachmittag, wo die Kinder schon im Mai/Juni kommen und ihre Klassenkameraden ihre Lehrerin kennenlernen und eine erste Schulstunde verbringen. Und da gibt es die Einteilung der Klassen und da steht dieses Jahr zum ersten Mal eine 6jährige, ne - noch 5jährige vor mir und diskutiert mit mir, warum nicht der und der mit in ihrer Klasse ist. Das heißt, es ist überhaupt keine Hemmschwelle mehr irgendwas anzusprechen. (...) Also, die Scheu der Kinder und die Zurückhaltung und das sagen die Kollegen auch am ersten Schultag, die Kinder gehen ganz anders, also selbstbewusster in die Schule. Wo die Lehrer schon sagen, die sind schon deutlich (sind schon beinahe eingewöhnt) lebhafter an den ersten Tagen, als sie es so von früher kennen. Wo alle Kinder eben noch so ganz verschüchtert gekommen sind. Die kennen mittlerweile die Lehrer, die kennen die Räumlichkeiten, mich sowieso, also das merkt man deutlich im Umgang. Also früher wäre, glaube ich kein Erstklässler zur Schulleitung gegangen und hätte gesagt "Warum ist der und der nicht mit in meiner Klasse?“.

- Für die Sicherung der Anschlussfähigkeit wird u. a. die Weitergabe der Bildungsdokumentation im Übergang zur Grundschule genannt. Aus den Erfahrungen der Erprobungsnetzwerke wird deutlich, dass dafür eine Grundlage im Übergang von den pädagogischen Fachkräften geschaffen werden muss. Damit eine Bildungsdokumentation übergeben werden kann, ist es hilfreich, wenn die Institution Schule bekannt ist, persönliche und einschätzbare Kontakte zu den zukünftigen Lehrkräften aufgebaut

Darstellung der Ergebnisse

sind und den Eltern klar sein muss, wofür die Dokumente in der Schule verwendet werden.

- In einigen Erprobungsnetzwerken werden Übergabedokumente entwickelt, die sich nicht ausschließlich auf die Übergabe der Bildungsdokumentation konzentrieren, sondern Alternativen darstellen, die bei Kindern und Eltern auf Akzeptanz stoßen. Dies kann bspw. das Übergangsbuch sein, ein begleitetes Übergabe- oder Abschlussgespräch oder ein übergreifendes Modell einer Entwicklungsdokumentation.

„Das Übergangsbuch ist aber zum Beispiel etwas, was wir jetzt neu eingeführt haben. Das hatten wir ja auch noch nicht. Das hat sich jetzt auch aus unserer neuen, also intensiveren Zusammenarbeit entwickelt, weil wir genau dieses Thema auch oft diskutiert haben, dass eben die Bildungsdokumentationen nicht bei euch ankommen. Wir haben dann überlegt, dass wir eine Form finden müssen, die vielleicht nicht so hoch angesetzt ist, die eher kindgemäß ist, die nicht so einen Schnitt hat, sondern hier beginnt es und da wird es weitergeführt. Das ist etwas völlig Selbstverständliches, dass die Kinder das mitnehmen und in der Schule wird es weitergemacht. Es sagt aber trotzdem was über die Persönlichkeit und die Entwicklung des Kindes aus. Das haben wir jetzt angefangen und dann wollen wir mal gucken, da die Kinder diese auch mit in die Schule nehmen, kommen sie auch auf jeden Fall in der Schule an“.

Mit der Erprobung wurden die informellen Kontaktaufnahmen außerhalb der formalen Anlässe ausgebaut und mit weiteren Aktionen unterstützt. Die Grundlage bildet u.a. ein gemeinsamer Kooperationskalender.

„Wir haben jetzt schon Teile des Kooperationskalenders in der praktischen Umsetzung erproben können. Man kann so sagen im zweiten Kitahalbjahr sind wir schon in die praktische Umsetzung gegangen und haben - und das ist das Schöne (...) haben da halt schon ein Ziel erreicht. Konnten wirklich sehen in der praktischen Umsetzung, wie wird das angenommen und was sagen die Kinder und Eltern dazu. Wir haben ganz positive Rückmeldungen erhalten und haben das, was wir uns vorgenommen haben, dann auch tatsächlich als Ziel erreicht. Eine hohe Zufriedenheit der Eltern, der Weg zu Schule wurde geschaffen für die Eltern, die haben sich sehr sehr wohlgefühlt bei dem Elternfrühstück, sind in Kontakt gekommen mit der Schule, untereinander. Die Kinder haben eine ganz andere Verbundenheit schon zur Schule entwickelt. Die fühlten sich schon in der Schule durch die vielen Kontakte, die geschaffen wurden, schon heimisch. Und ein Kind hat zu mir gesagt: Ich hatte schon ein bisschen Angst vor Schule und die habe ich jetzt nicht mehr. Ich freu mich so. Das war für mich so ein Schlüsselsatz, weil gefreut haben sich die Kinder schon immer auf Schule, das war immer eine spannende Angelegenheit, aber es war immer auch Angst mit dabei, weil Schule letztendlich eine unbekannte Größe blieb. Durch die Kooperationen und die Veranstaltungen, die gelaufen sind, war jetzt nur noch Freude da. Die Angst war weg“.

Darstellung der Ergebnisse

Aus allen Erprobungsnetzwerken wird berichtet, dass sie ihre bisherigen Aktivitäten ausgebaut haben und die Qualität in der Kooperation zugunsten eines reibungslosen Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule verbessern konnten.

4.8.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Auch aus der Sicht der Fachberater_innen ist die Grundlage für einen erfolgreichen Übergang der Kinder aus den Kindertageseinrichtungen in die Grundschule die Qualität in der Zusammenarbeit der Institutionen, die gegenseitige Information und damit verbunden die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der Arbeit und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Erst wenn diese Grundlagen gelegt sind, kann ein nachhaltiger Kontakt zwischen den Institutionen auf Augenhöhe entstehen.

„Und nicht wissen, was macht denn die andere Einrichtung, wie macht die das. Was sind die Dinge, die die Kinder da lernen. Mit welchem Fundus kommen die in die Schule. Sondern das wird so als abgetrennte Institution dann oft wahrgenommen und da fehlen natürlich dann ganz viele Informationen im Übergang“.

Ein weiterer Aspekt ist die fehlende Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit der Institutionen mit klar benannten Rahmenbedingungen. Hier werden die Chancen deutlich, die eine gemeinsame Grundlage wie die Grundsätze zur Bildungsförderung bieten. Mit den Bildungsgrundsätzen ist erstmals eine gemeinsame Grundlage für die Institutionen Kindertageseinrichtungen und Schule entstanden. Dieses wird als sehr positiv gerade im Hinblick auf die Gestaltung des Übergangs eingeschätzt. Auf der Basis einer gemeinsamen Grundlage bietet sich jetzt die Möglichkeit in der Kindertageseinrichtung die Arbeit an den Bildungsbereichen zu beginnen und diese in der Schule ohne Brüche in der Bildungsbiographie der Kinder fortzusetzen.

„Es wäre optimal, wenn man jetzt zum Beispiel so eine Kooperation, wie dort schon gut vorbereitet und nicht erst mit dem Tag, wenn die Bildungsdokumentation übergeben wird, in Kraft tritt. Das heißt, also Lehrer sind schon mal in der Kita. Die sind einfach da und spielen mal mit den Kindern, man kennt sich. Man kennt die, also die Eltern kennen dann die Lehrer schon. Dann hat man schon eine andere Vertrauensbasis und wenn dann am Ende der Kindertageszeit die Bildungsdokumentation in so einem Kreis übergeben wird, dann weiß jeder, was von dem anderen gesprochen wurde“.

In Bezug auf eine Weitergabe der Bildungsdokumentationen seitens der Eltern wird ebenfalls der Aspekt des Vertrauensaufbaus durch regelmäßige Kontakte als bedeutsam eingeschätzt.

„Und das ist die halbe Miete. Wenn ich etwas abgebe als Mutter und nicht weiß, wie reden die denn hinterher darüber. Dann habe ich ein ungutes Gefühl. Dann bin ich nicht im Boot und dann will ich das auch erst einmal nicht. Dann habe ich ja Sorge, wie wird das angenommen? Gibt es da nicht doch eine Schublade? Oder kommen dann so heimliche Informa-

tionen dann hinterher noch nachgekleckert? Und die Sicherheit brauchen die Eltern. Und dann können die da auch anders mit umgehen. Das wäre optimal“.

4.8.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Als positiver Effekt wird die gemeinsame Anwendung von Fördermaterial beschrieben, wie beispielsweise der Einsatz des Materials „Entenland“ und „Zahlenland 1 und 2“ in der Kindertageseinrichtung sowie das „Zahlenland 3“ in der Grundschule oder das Zahlenbuch, die altersgruppenbezogen aufeinander aufbauen. Die Ziele des Materials „Entenland“ liegen in der Förderung der Bereiche „Sortieren und Ordnen“, Orientierung in Raum und Zeit“ und erste Erfahrungen mit Zahlen. Dieses stellt sich aus Sicht der Schule als ein bedeutender Aspekt dar.

„ Ein Thema, das auch besonders der Schule wichtig war, war die mathematische Frühförderung. Da kooperieren sie, informieren sich gegenseitig über das Material Entenland, Zahlenland, das dann nachher ineinandergreift.“

Um die Übergänge vom Elementar- zum Primarbereich zu gestalten, müssen aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen mögliche Brüche in den Bildungsphasen vermieden und rechtzeitig die Zusammenarbeit mit den Eltern schon vor der Einschulung aufgenommen werden.

„Und von daher muss eben auch eine Kontinuität sichergestellt werden, sowohl in der Inhaltlichkeit als auch in der inhaltlichen Haltung und Einstellung zu Bildungsprozessen. So typisch ist das, was man ja heute immer noch hört, nun warte mal ab, jetzt kommst du in die Schule, jetzt beginnt der Ernst des Lebens, oder solche anderen Sätze, jetzt vergisst mal alles, was ihr da im Kindergarten gemacht habt, jetzt lernt ihr mal wie das richtig geht. Das ist ein solches dummes Zeug, was wir uns über Jahrzehnte leisten, statt eben halt zu profitieren von dem, was die Kinder mitbringen und wo man anknüpfen kann, um ihnen eben halt die Sicherheit zu geben, was sie schon können und sie damit auch ein Stückweit stark zu machen“.

Weiterhin erscheint es wichtig, die Aspekte der Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer aktiven Beteiligung und unterstützenden Begleitung ihrer Kinder in der Übergangssituation von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule zu erweitern.

„Also ich könnte mir vorstellen, dass die Übergangssituation leichter wird, sowohl bei den Kindern, aber vor allem auch bei den Eltern, so Schwellenängste abgebaut werden. Kinder sind in der Regel ja sehr offen und stellen sich schneller auf eine veränderte Situation im ersten Schuljahr ein. Sagen wir mal das Hemmpotenzial liegt eher bei den Erwachsenen, die die Sorge haben, so jetzt fängt ein neuer Lebensabschnitt an und wie wird alles werden und sind auch schon zwölf Jahre weiter. Und das könnte ich mir wenn einfach der Austausch mit den Kindergarteneltern intensiviert wird durch dieses Projekt, muss es einfach von Vorteil sein“.

4.9. Kooperationsaktivitäten

4.9.1 Quantitative Befragungen

In Bezug auf die Ausgestaltung der Kooperation wird Zeit als wichtigste Ressourcen benannt. Alle Befragten äußern sich grundsätzlich positiv über die Kooperation und geben an, dass sich vor allem der inhaltliche Austausch zwischen den Einrichtungen vertieft hat. In vielen Erprobungsnetzwerken gibt es seit der Erprobung Kooperationskalender oder sogar -verträge, welche die gemeinsame Arbeit strukturieren und regeln.

4.9.1.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Wie schon erwähnt haben alle Erprobungsnetzwerke schon vor dem Start der Erprobungsphase zusammengearbeitet. Seit dem Start der Erprobung hat sich jedoch einiges getan. 93,6% der befragten Netzwerke geben an, dass ihr fachlicher Austausch intensiviert werden konnte und 83,0% treffen sich jetzt öfter als vorher. Die Zusammenarbeit ist nun strukturierter und die bestehenden Kooperationsformen wurden verschriftlicht. Weitere Entwicklungen waren beispielsweise die Einführungen von Kooperationstagen und die Einrichtung einer gemeinsamen AG für Kinder von 0 bis 10 Jahren.

Entwicklung Kooperation (Mehrfachnennungen möglich)			
	N	Prozent	Prozent der Fälle
Wir treffen uns jetzt öfter als vor dem Beginn der Erprobung im Netzwerk.	39	15,7%	83,0%
Wir haben die bestehende Zusammenarbeit evaluiert.	28	11,2%	59,6%
Wir haben bisherige Ziele vor dem Hintergrund der Bildungsgrundsätze angepasst und zwar...	23	9,2%	48,9%
Bestehende Kooperationsformen wurden angepasst.	24	9,6%	51,1%
Der fachliche Austausch konnte intensiviert werden.	44	17,7%	93,6%
Die Zusammenarbeit ist auf der Grundlage der Bildungsgrundsätze für die beteiligten Institutionen verbindlich geworden	23	9,2%	48,9%
Bestehende Kooperationsformen haben wir jetzt verschriftlicht.	27	10,8%	57,4%
Die Zusammenarbeit ist jetzt strukturierter.	30	12,0%	63,8%
Weitere Entwicklungen, und zwar...	11	4,4%	23,4%
Gesamt	249	100,0%	529,8%

Tabelle 8: Entwicklung der Kooperation aus der Sicht der Erprobungsnetzwerke

Bei ihren Kooperationsaktivitäten konnten in 89,1% der Netzwerke Gemeinsamkeiten in der pädagogischen Arbeit festgestellt werden. Es hat ebenso in über 80% der Netzwerke ein Austausch über die jeweiligen Rahmenbedingungen und Methoden in der praktischen Arbeit

Darstellung der Ergebnisse

stattgefunden. Die Planung und Durchführung von gemeinsamen Aktivitäten hat in 78,8% der Netzwerke stattgefunden. Ca. zwei Drittel haben einen Kooperationskalender für das kommende Kindergarten-/Schuljahr fertiggestellt und die Hälfte hat auch andere Kindertageseinrichtungen aus dem Umfeld in die Kooperation miteinbezogen.

Die Erprobungsnetzwerke sowie die Schulen und Kindertageseinrichtungen halten fest, dass sie sich für die zukünftige Arbeit finanzielle und zeitliche Ressourcen wünschen, um die bestehende Kooperation fortführen zu können.

4.9.1.2 Aus Sicht der Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die Antworten der Kindertageseinrichtungen und Schulen in Bezug auf die Kooperationsaktivität zeigen durchgehend positive Werte. Die Ergebnisse decken sich mit Antworten der Institutionen zu Beginn der Erprobungsphase. 60,8% der Schulen und 54,3% der Kindertageseinrichtungen beziehen mittlerweile weitere Personen oder Personenkreise mit in ihre Arbeit ein. Dazu zählen u.a. andere Kitas und Schulen aus dem näheren Umfeld, die Eltern der Kinder sowie die Mitarbeiter_innen der OGS. Des Weiteren unterstützen externe Fachleute in Form von begleitender Moderation oder Workshops die Kooperationsarbeit der Netzwerke. Wie auch aus den anderen Befragungen ersichtlich, ist für die Kindertageseinrichtungen und Schulen die zeitliche Ressource ein sehr wichtiger Aspekt für eine gelingende Kooperation. Ebenso bezeichnen sie das Kennenlernen der methodischen Ansätze als wichtigen Aspekt.

Aspekte gelingender Kooperation (Mittelwert)		
	Kita	Schule
Zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten	3,93	3,94
Landesweite verbindliche Regelungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit	3,26	2,78
Kennenlernen der methodischen Ansätze in beiden Institutionen	3,83	3,78
Anpassung der Konzeptionen der beiden Institutionen	3,02	3,00
Kontinuität auch beim Wechsel der Akteure durch Moderatoren sicherstellen	3,38	3,33
Zeit zum Kennenlernen der Arbeitsweisen über die Verfahrensfragen hinaus ermöglichen	3,67	3,71
Zeitliche Anteile in der Zusammenarbeit bei der Berechnung der Freistellungsstunden der Leitungen berücksichtigen	3,78	3,82
Das Selbstverständnis der Akteure in der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Blick nehmen	3,60	3,61
Arbeitsgruppen auf Leitungsebene	3,33	3,51

Darstellung der Ergebnisse

Arbeitsgruppen auf "Praxisebene"	3,72	3,69
Kooperationsvereinbarung oder –vertrag	3,10	3,08
Kooperationskalender	3,50	3,49
weitere Aspekte, und zwar...	3,47	4,00
<i>1= unwichtig – 4 = sehr wichtig</i>		

Tabelle 9: Aspekte gelingender Kooperation aus Sicht der Kitas und Schulen

4.9.1.3 Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen

Alle befragten Fachberater_innen und die meisten Schulamtsdirektor_innen sehen zeitliche Ressourcen für die Umsetzungen der Kooperationsaktivitäten als wichtigsten Faktor für eine gelingende Kooperation. Ebenso wird das Kennenlernen der methodischen Ansätze der verschiedenen Institutionen als wichtiger Faktor eingeschätzt. Aus der fachlichen Außensicht müssen für eine gelingende Kooperation auch die zeitlichen Anteile in der Zusammenarbeit bei der Berechnung der Freistellungsstunden der Leitungen berücksichtigt werden.

Wichtige Aspekte für gelingende Kooperation (Mehrfachnennungen möglich)		
	Fachberatung	Schulaufsicht
Zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten	100,0%	88,2%
Landesweite verbindliche Regelungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit	62,9%	47,1%
Kennenlernen der methodischen Ansätze in beiden Institutionen	91,4%	88,2%
Kontinuität auch beim Wechsel der Akteure durch Moderatoren sicherstellen	68,6%	70,6%
Zeit zum Kennenlernen der Arbeitsweisen über die Verfahrensfragen hinaus ermöglichen	62,9%	73,5%
Zeitliche Anteile in der Zusammenarbeit bei der Berechnung der Freistellungsstunden der Leitungen berücksichtigen	87,1%	73,5%
Das Selbstverständnis der Akteure in der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Blick nehmen	70,0%	70,6%
Arbeitsgruppen auf Leitungsebene	50,0%	70,6%
Arbeitsgruppen auf "Praxisebene"	61,4%	85,3%
Kooperationsvereinbarung oder –vertrag	58,6%	52,9%
Kooperationskalender	55,7%	76,5%
Weitere, und zwar...	11,4%	11,8%

Tabelle 10: Wichtige Aspekte für gelingende Kooperation aus der fachlichen Außensicht

Die Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen erleben die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schule vor Ort insgesamt positiv. Die Fachberater_innen haben jedoch einen kritischeren Blick darauf. Die Kooperation wird eher als einrichtungsbezogen denn als netzwerkbezogen wahrgenommen.

Darstellung der Ergebnisse

Einschätzung der Kooperation vor Ort (Mittelwerte)		
	Fachberatung	Schulaufsicht
Kooperativ (1) – konkurrierend (5)	1,90⁹	1,52
kompetent (1) – inkompetent (5)	2,05	1,82
engagiert (1) – desinteressiert (5)	1,97	1,55
zielgerichtet (1) – planlos (5)	2,17	1,88
freundlich (1) – unfreundlich (5)	1,63	1,42
netzwerkbezogen (1) – einrichtungsbezogen (5)	2,34	2,06

Tabelle 11: Einschätzung der Kooperation vor Ort aus der fachlichen Außensicht

4.9.1.4 Faktorenanalysen

Die Faktorenanalyse als ein Strukturen entdeckendes Verfahren wurde mit dem Ziel angewendet, die enthaltenen Strukturen des Datensatzes zu identifizieren und zu beschreiben. Einem Faktor liegen alle wechselseitig hoch korrelierenden Variablen zugrunde und er stellt ein theoretisch begründetes empirisches Konstrukt dar (vgl. Bortz/Schuster 2010, Pfeiffer/Püttmann 2006).

Die Datengrundlage für die Faktorenanalyse bilden die Antworten der Kindertageseinrichtungen und Schulen auf die Fragen 2.2-2.5 des Abschlussfragebogens. Die im Folgenden dargestellten Faktorenanalysen wurden mit einem zusammengeführten Datensatz der Befragungen von Kindertageseinrichtung und Schule gerechnet, da die einzeln gerechneten Faktorenanalysen keine interessanten Unterschiede gezeigt haben.

Die Frage 2.2 „Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf die pädagogischen Mitarbeiter_innen Ihrer Einrichtung zu?“ ist skaliert von 1=trifft nicht zu bis hin zu 4= trifft voll zu und fragt nach der Innovationsbereitschaft für Kooperationsaktivitäten. Aus der Faktorenanalyse dieser Skala ergeben sich zwei Faktoren. Auf Grund der inhaltlichen Substrate der Items kann der erste Faktor als „innovationsbereit“ charakterisiert werden, während der zweite Faktor als „nicht innovationsbereit“ betitelt ist. Es gibt folglich eine Gruppe von Mitarbeiter_innen und Lehrer_innen, die sehr innovationsbereit ist, und eine weitere Gruppe, der hierzu die Bereitschaft fehlt und die Vorbehalte gegenüber den Bildungsgrundsätzen hat.

⁹ Die **fett** markierten Mittelwerte zeigen an, dass ein signifikanter Unterschied vorliegt.

Darstellung der Ergebnisse

Innovationsbereitschaft Kooperationsaktivitäten	innovations- bereit	nicht innovations- bereit
Unsere Kindertageseinrichtung bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.	0,848¹⁰	-0,046
In unserer Kindertageseinrichtung ist das Mitarbeiter_innenteam stets bereit, das kitaeigene pädagogische Konzept anhand der Bildungsgrundsätze zu überprüfen / weiterzuentwickeln.	0,757	-0,329
In unserem Team gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	0,691	-0,367
Die meisten pädagogischen Mitarbeiter_innen unserer Kindertageseinrichtung sind den neuen Bildungsgrundsätzen gegenüber aufgeschlossen.	0,597	-0,577
Bei den meisten pädagogischen Mitarbeiter_innen unserer Kindertageseinrichtung fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit den Kindern umzustellen.	-0,106	0,864
In unserer Kindertageseinrichtung gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber den Bildungsgrundsätzen.	-0,301	0,705

Tabelle 12: Faktorenanalyse für die Skala „Innovationsbereitschaft für Kooperationsaktivitäten“

Die Frage 2.3 des Abschlussfragebogens „Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen ist skaliert von 1=trifft nicht zu bis hin zu 4=trifft voll zu. Die Analyse der Items zu der Kooperation zwischen pädagogischen Mitarbeiter_innen und Lehrkräften ergibt ebenso zwei Gruppen. Zum ersten Faktor zählen die Fachkräfte, die die Kooperation als positiv bewerten. Die Gruppe, die den zweiten Faktor bildet, sieht in der Kooperation Spannungen und Schwierigkeiten bei einer Arbeit auf Augenhöhe.

Kooperation zwischen pädagogischen Mitarbeiter_innen und Lehrkräften	Gute Kooperation	Spannungen
Die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen sprechen sich untereinander ab, wie sie gemeinsame Aktivitäten inhaltlich und organisatorisch gestalten.	0,785	-0,237
Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen erarbeiten gemeinsam die Konzeption für das Forschungsnetzwerk.	0,744	-0,133

¹⁰ Eine Faktorladung stellt die Korrelation (0-1) der Variablen mit dem Faktor dar. Je höher eine Variable auf einem Faktor lädt, umso stärker repräsentiert er sie (vgl. Raithel 2006).

Darstellung der Ergebnisse

Die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen sprechen sich untereinander ab, was sie in den einzelnen Gruppen/Klassen behandeln.	0,722	-0,161
Die meisten Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen haben ungefähr die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform der Schule/Kindertageseinrichtung sein sollte.	0,688	-0,173
Die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen kommen gut miteinander aus.	0,642	-0,361
Die Arbeit der pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen wird von den Lehrkräften häufig nicht akzeptiert.	-0,206	0,882
Die Arbeit der Lehrkräfte wird von den pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen häufig nicht akzeptiert.	-0,229	0,863
Zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiter_innen der Kindertageseinrichtungen kommt es häufig zu Spannungen.	-0,217	0,758

Tabelle 13: Faktorenanalyse für die Skala „Kooperation zwischen pädagogischen Mitarbeiter_innen und Lehrkräften“

Die Faktorenanalyse der Items der Frage 2.4 „Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten der Kooperation zwischen den Institutionen?“ ergibt zwei Faktoren. Bei der Zufriedenheit mit der Kooperation zeigt sich, dass es eine Gruppe von Fachkräften gibt, die besonders mit den strukturellen Aspekten der Kooperation zufrieden ist und der zweite Faktor von den Fachkräften gebildet wird, die vor allem mit der persönlichen Kooperation zufrieden sind. Zum Faktor *strukturelle Kooperation* zählen die Items Vor- und Nachbereitung der Netzwerktreffen, der Ablauf der Netzwerktreffen, die Ergebnisse der Netzwerktreffen sowie die Verteilung der Aufgaben innerhalb des Erprobungsnetzwerkes. In dem Faktor *persönliche Kooperation* sind die Items Verhältnis der Kooperationspartner zueinander, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Kommunikationsabläufe sowie Möglichkeiten der gegenseitigen Partizipation zusammengefasst.

Zufriedenheit Kooperation	strukturelle Kooperation	persönliche Kooperation
Vor- und Nachbereitung der Netzwerktreffen	0,894	0,243
Ablauf der Netzwerktreffen	0,773	0,477
Ergebnis der Netzwerktreffen	0,748	0,53
Verteilung der Aufgaben innerhalb des Erprobungsnetzwerkes	0,71	0,512
Verhältnis der Kooperationspartner zueinander	0,305	0,899
Zusammenarbeit auf Augenhöhe	0,374	0,825
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern	0,529	0,689
Möglichkeit der gegenseitigen Partizipation	0,546	0,606

Tabelle 14: Faktorenanalyse für die Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation“

Darstellung der Ergebnisse

Bei der Frage 2.5 „Wie wichtig schätzen Sie folgende Aspekte aus Ihrer Sicht für eine gelingende Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen ein?“ ergeben sich durch die Faktorenanalyse drei Faktoren. Der erste Faktor lässt sich mit dem Aspekt *Struktur* beschreiben. Die Items Arbeitsgruppe auf Leitungs- und Praxisebene, Kooperationskalender, Selbstverständnis in den Blick nehmen und Kooperationsvereinbarung oder –vertrag laden auf diesem Faktor am höchsten. Auf dem zweiten Faktor haben die Items Anpassung der Konzeption, verbindliche Regelung, Kontinuität und Kennenlernen der methodischen Ansätze die höchste Faktorladung. Der Faktor ist aus dem Grund mit dem Schlagwort *Institutionalisierung* überschrieben worden. Den dritten Faktor *Zeit* bildet das Item zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten.

wichtige Aspekte Kooperation	Struktur	Institutionalisierung	Zeit
Arbeitsgruppen auf Leitungsebene	0,673	-0,084	0,231
Kooperationskalender	0,6	0,185	0,006
Arbeitsgruppen auf "Praxisebene"	0,598	0,156	-0,113
Das Selbstverständnis der Akteure in der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Blick nehmen	0,589	0,048	0,388
Kooperationsvereinbarung oder -vertrag	0,567	0,33	0,055
Anpassung der Konzeptionen der beiden Institutionen	0,167	0,779	0,016
Landesweite verbindliche Regelungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit	0,05	0,727	-0,021
Kontinuität auch beim Wechsel der Akteure durch Moderatoren sicherstellen	0,155	0,523	0,289
Kennenlernen der methodischen Ansätze in beiden Institutionen	0,163	0,464	0,463
Zeitliche Ressourcen für die Umsetzung von Kooperationsaktivitäten	-0,139	0,096	0,728
Zeitliche Anteile in der Zusammenarbeit bei der Berechnung der Freistellungsstunden der Leitungen berücksichtigen	0,156	-0,042	0,715
Zeit zum Kennenlernen der Arbeitsweisen über die Verfahrensfragen hinaus ermöglichen	0,299	0,348	0,482

Tabelle 15: Faktorenanalyse für die Skala „Wichtige Aspekte in der Kooperation“

Die drei Aspekte Struktur, Institutionalisierung und Zeit findet man als Gelingensbedingungen durch alle Fragebögen sowie in den Interviews immer wieder.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich auch in den Ergebnissen der Faktorenanalysen die Forderungen nach zeitlichen Ressourcen, Vorgaben von Strukturen und der rechtlichen Verbindlichkeit widerspiegeln. Die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter_innen und die Arbeit auf Augenhöhe sind die Grundvoraussetzungen für die Neuerungen durch die Bildungsgrundsätze. Die Entwicklung der persönlichen und der strukturellen Kooperation bilden die Rahmenbedingungen für den Beginn oder die Vertiefung der Zusammenarbeit

Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich sehr gut in das Qualitätsmodell von Viernickel und Schwarz, welches auf den Ergebnissen des 12. Kinder- und Jugendberichtes fußt, einordnen. Orientierungsqualität findet sich in der Forderung nach einer rechtlichen Verbindlichkeit der Bildungsgrundsätze wieder. Die Prozessqualität spiegelt sich in dem Wunsch nach Zeit für das konkrete pädagogische Handeln, während die Organisations- und Managementqualität im Faktor *Struktur* deutlich wird.

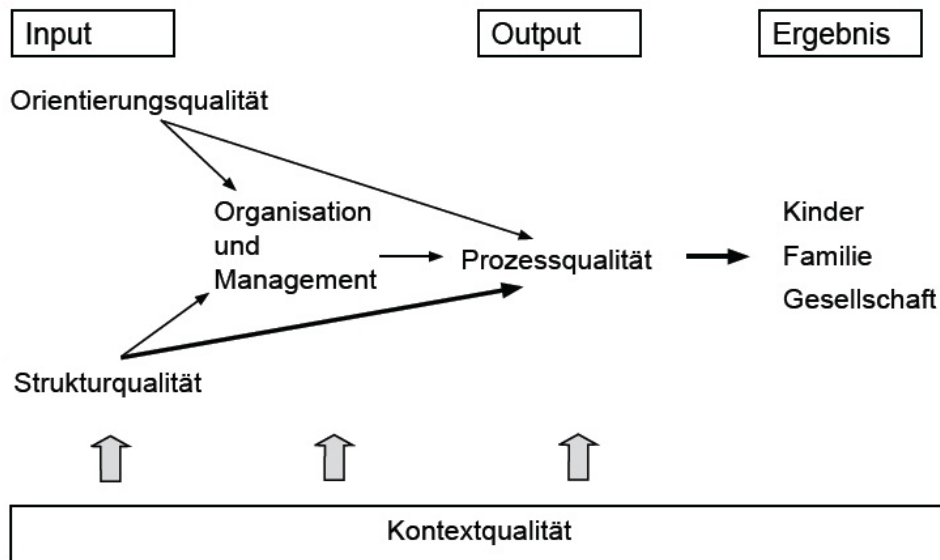


Abbildung 19: Qualitätsmodell nach Viernickel und Schwarz 2009

4.9.2 Qualitative Befragungen

Die Qualität und die Zielrichtung der Kooperationen zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen werden von den Akteuren als sehr unterschiedlich wahrgenommen. Mit der Erprobung entsteht ein intensiver Austausch in den Netzwerken, gleichzeitig verbunden mit der Diskussion über die Inhalte und die Zielrichtung in der Zusammenarbeit, der durch den konkreten Auftrag der Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung unterstützt wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Auftrag, der mit der Erprobung an die Forschungsnetzwerke gegeben wurde, dafür gesorgt hat, dass die Erprobungsnetzwerke eine offizielle Legitimation für die Kooperation und die damit zusammenhängenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen erhalten haben.

„Wir haben das auch ein Stückchen als Luxus empfunden, zu sagen, jetzt nehmen wir uns die Zeit. Wir sind jetzt in diesem Netzwerk und haben aber auch eine Aufgabe. Perfekt, also können wir jetzt auch nochmal viel mehr Zeit investieren, als wir es sonst immer gemacht haben. Und das war natürlich auch nochmal so ein, ja so ein zeitlicher Faktor, dass da einfach nochmal ganz viel entstehen konnte. Und das hätten wir sicherlich so, in dem Rahmen gar nicht geleistet. Wir hätten es vielleicht, da wären wir gar nicht drauf gekommen. (...) Wir

Darstellung der Ergebnisse

waren ja auch motiviert uns zu treffen, weil wir einen Arbeitsauftrag hatten. Das war ja auch noch ein ganz anderer Schuh“.

Trotz der Tatsache, dass die Institutionen schon über Jahre hinweg miteinander kooperiert haben, zeigten sich mit dem Beginn der Erprobung unterschiedliche Zielrichtungen in der Vernetzung. Die Zusammenarbeit orientierte sich hauptsächlich an der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Diese bezog sich überwiegend auf die formalen Anlässe, wie bspw. Elterninfoabend für die Eltern der vierjährigen Kinder oder 1-2 Schnupperstunden für die sog. „Vorschulkinder“ in den Grundschulen. Diese Kooperationsaktivitäten stellen die Minimalanlässe dar. Alles darüber hinaus Gehende war und ist auf das persönliche Engagement der Akteure vor Ort zurückzuführen oder auf die Beteiligung an Projekten, wie „TransKiGs“ (Start im Jahr 2005 bis 2009) oder die lokalen Bildungsinitiativen in den Kommunen.

„Unsere Kooperation besteht schon seit Jahren. Wir haben das eigentlich nur nochmal verschriftlicht. Das, was wir vorher schon gemacht haben, und natürlich ist Einiges dazu gekommen, wie Überlegungen, wie können wir noch enger diesen Übergang für das Kind schaffen und eben auch Eltern, die mit da dran hängen. Also das war so. Wir haben uns eigentlich fortentwickelt. Insofern haben wir unsere Kooperation professionalisiert und wir haben uns öfter getroffen. In der Erprobung ist es bereits unser zehntes Treffen. Wir haben uns zwar immer regelmäßig getroffen, aber in viel größeren Abständen und nicht in so einem wirklich intensiven und differenzierten Austausch, mit doch so etwas größeren Zielen, die wir jetzt verfolgt haben. Also das ist sicherlich schon der Unterschied.“

Anzumerken ist, dass besonders dort, wo die lokalen Bildungsinitiativen oder externe Moderator_innen Ressourcen in Form von Beratung und Unterstützung ihr bereits vorhandenes Knowhows in die Vernetzung und praktische Ausgestaltung eingebracht haben, sich die Prozesse sehr zielgerichtet und für alle Akteure gewinnbringend entwickelt haben. Dies wurde von den Erprobungsnetzwerken als gleichermaßen unterstützend, entlastend und als sehr motivierend empfunden.

„Seitdem Sie dabei sind und uns so unterstützen, so eine Menge uns zugearbeitet haben, also die ganzen Verschriftlichungen macht haben, ob es Texte, Homepage, Flyer war. (...) Das muss ich sagen, dass in der Form hätte wahrscheinlich keiner von uns leisten können. Und das hat natürlich auch dazu geführt, dass wir so enorm bereit sind. Und Ihre Unterstützung hat im Wesentlichen dazu beigetragen, wo wir heute sind. Also das möchte ich einfach auch mal erwähnen“.

Neben der professionellen externen Begleitung wurden weitere Gelingensbedingungen in der Kooperation genannt:

- Einrichtung von Steuerungsgruppen, die den Prozess übergreifend und von der Praxis her zusammengefasst haben

Darstellung der Ergebnisse

- Austausch über fachliche Inhalte in einem verbindlichen Rahmen
- Verständigung über die Ziele in der Kooperation
- Schließen von Kooperationsvereinbarungen
- Bereitstellung von zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen für die Netzwerkarbeit
- Gemeinsame Organisation und Durchführung von Fachtagen mit allen pädagogischen Fachkräften

Die Diskussion über die Inhalte führte in der Folge zu einer Auseinandersetzung über die Ziele in der Kooperation. War es bisher so, dass jede Institution ihre Ziele verfolgte, wurde mit der Erprobung eine Diskussion über die jeweiligen Ziele angestoßen, die zu einer Reflexion und in einigen Fällen auch zu einer Formulierung von gemeinsamen Zielen führte.

„Man muss die Sichtweise aufbrechen, dass wir Aktionen mit den Kitas machen, damit wir einen Gewinn haben. Daten sammeln und Klassen vernünftig einteilen. Das ist das Gewohnte. Sobald das darüber hinausgeht, wird es schwierig, zwar nicht unmöglich, aber schwierig. Ich glaube, wir müssen da sehr vorsichtig mit umgehen und uns einen Teilbereich heraussuchen und sagen, da machen wir weiter“.

Gelingende Kooperation führt in den Erprobungsnetzwerken auch zu Synergieeffekten. So lassen sich aufgrund der erfolgreichen Übergangssituation Aktivitäten, die früher notwendig gewesen sind, verbinden oder fallen ganz weg.

„Schulrallye oder so was können wir streichen, weil alleine durch das Projekt die Kinder so oft da waren, dass die Kinder das nicht mehr brauchen. Und wir machen das so, dass Eltern, die ihre Kinder nicht hier in diesem Kindergarten haben, die schreibe ich an und dann können sie, wenn sie wollen auch an diesem Vormittag teilnehmen. Das heißt zwar nicht, dass der Kindergarten das dann unbedingt auch weiter macht, aber das die auch kommen dürfen und dann“.

Die Prozessverantwortung in der Erprobungsphase lag in allen Erprobungsnetzwerken in der Verantwortung der jeweiligen Leitungen der Institutionen und sie haben ihrerseits für die nötige Vernetzung der Aktivitäten in den Teams gesorgt sowie für den Transfer der Informationen und Entwicklungen während der Erprobung.

Rückblickend werden die Aktivitäten in der Erprobungsphase von den Forschungsnetzwerken als sehr gewinnbringend für die Kooperation bewertet. In vielen Fällen haben die Kontakte zu einer Zusammenarbeit geführt, die jetzt als selbstverständlicher und mehr auf Augenhöhe eingestuft wird.

„Es ist wirklich so eine Kooperation entstanden, man telefoniert häufiger miteinander. Es ist selbstverständlicher geworden die Zusammenarbeit. Da ist auch nochmal eine ganz andere Basis für diese Notwendigkeit entstanden. Es ist nicht mehr so, dass vielleicht die Kollegen sich auch scheuen in der Schule anzurufen, sondern es ist völlig selbstverständlich. Also wir sind Kollegen in einem Netzwerk und mit einer gleichberechtigten Funktion und beide Institutionen brauchen sich. Und das merken wir auch, wie gut das tut. Es baut auch bei den Kollegen Hemmschwellen ab“.

Aus allen Forschungsnetzwerken kann die Rückmeldung aufgenommen werden, dass sie mit dem Ende der Erprobung die begonnenen Kooperationsaktivitäten weiter führen wollen, aber zurzeit noch nicht sagen können, wie dies unter den derzeitigen Rahmenbedingungen gelingen kann.

„Aber das ist ja alles eine Sache der Ressourcen, alles was wir hier machen. Zumindest auf schulischer Seite sind das Stunden, die wir freiwillig machen. Die nicht bezahlt werden. Also sowohl wenn jetzt die Kinder kommen, also auch wenn wir mit Kollegen irgendetwas machen. Und wenn man das noch ein bisschen fördern will, dann fände ich das gut, wenn es auch ein Teil dieses Stundenkontingentes dafür vielleicht mal abgestellt werden könnte. Das man sagt, um die Zusammenarbeit, wir schicken auch jede Erstklassenlehrerin und sie kommt zur Hospitation und dass passiert und dafür schaufeln wir sie ja für frei. (...) Ich vertrete die Kolleginnen dann, damit sie hier hospitieren können. Das sind keine Ressourcen, die irgendwo festgehalten sind. Deshalb ist es auch immer im Team, wenn wir uns in der Schule gut verstehen, dann vertreten wir uns gegenseitig und geben den Kollegen frei, die in den Kindergarten gehen, ansonsten zu der Zeit, wo sie hier hospitieren können, sind die Schüler da, ich kann denen nicht frei geben. Also, wenn man wirklich will, von offizieller Seite, dass diese Zusammenarbeit weiter gefördert wird, dann finde ich, bräuchte man auch 1 oder 2 Wochenstunden, wöchentlich, die man für so eine Kooperation zur Verfügung hat“.

4.9.2.1 Aus Sicht der Erprobungsnetzwerke

Die Akteure benennen den Aspekt der Verbindlichkeit in der Kooperation mit der Erprobungsphase als sehr bedeutsam.

„Durch die Bildungsgrundsätze ist wirklich klar festgelegt ist, dass die Kooperation zur pädagogischen Arbeit gehört, dass es Bestandteil der Arbeit ist. Da wird keiner mehr sagen können, nein will ich nicht, oder habe ich keine Lust zu. (...) Wir sehen das hier im Umkreis mit fünf Schulen, wie unterschiedlich das Engagement der Schulen ist, von super bis überhaupt nicht. Und dann kriegt man keine Kooperation hin. Es muss einfach klar sein, dass die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule verpflichtend ist. Es ist eine Verpflichtung und es muss ganz klar auch in den Bildungsgrundsätzen festgelegt werden, dass Schule und Kita miteinander kooperieren müssen. In Ausgestaltung und Form gibt es sicherlich viele Möglichkeiten, aber die Kooperation muss erst gar nicht mehr diskutiert werden.“

Darstellung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Verbindlichkeit sind zahlreiche und vielfältige Aktivitäten umgesetzt worden, die zum Teil auch schon über den derzeitigen Zeitraum der Erprobung weiter gedacht werden.

„Wir haben uns dann letztendlich zu verschiedenen Aktionen entschieden, die wir entweder tatsächlich noch einmal neu gestalten wollen, also ein gemeinsamer Flyer oder gemeinsame Texte auf unseren Homepages. Und dann Schwerpunkt war dieser Kooperationskalender, den wir erstellt haben. Wo quasi vom Tage der Anmeldung in der Schule über das ganze Jahr Kontakte hergestellt werden zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften. Den haben wir ausgearbeitet. Jetzt sind wir gerade dabei Kooperationsvereinbarungen zu erstellen, damit diese Arbeit im Rahmen des Kooperationskalenders auch verbindlich ist. Und als Nächstes planen wir, diese Schritte auch in höhere Transparenz zu bringen. Wir sind hier im Umkreis sehr gut vernetzt, und es gibt immer einmal im Jahr eine große Konferenz mit allen ansässigen Schulen und Kindertagesstätten. Da wollen wir unseren Kooperationskalender vorstellen, so mit dem mittelfristigen Ziel, dass hier quasi im ganzen Umfeld auszudehnen, so dass jede Schule einen Kooperationskalender entwickelt. Dass eben nicht nur wir drei Kindertagesstätten mit der Schule diesen Kooperationskalender erfüllen, sondern alle Kindertagesstätten, die Kinder in diese Schule schicken“.

4.9.2.2 Aus Sicht der Fachberater_innen

Aus Sicht der Fachberater_innen wird eine sehr unterschiedliche Qualität in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wahrgenommen. Diese ist in der Regel von dem Engagement und dem guten Kontakt der Akteure abhängig.

„Wenn die Beiden gut miteinander können, dann läuft die Arbeit auch gut. Wenn es auf irgendeiner Seite Störungen gibt, dann haben wir im System noch keine Regularien wo man sagen kann, das muss aber eigentlich so laufen“.

Weiterhin werden unterschiedliche Zielrichtungen von den Institutionen wahrgenommen. Es wird von der Seite der Fachberater_innen immer wieder betont, dass die Basis für die Kooperation ein ausgeglichenes Geben und Nehmen der Institutionen sein muss.

„Dann kommt jetzt von Seiten der Schule auf einmal so eine Idee, nochmal anders das letzte halbe Jahr im Kitabereich zu nutzen, so als Schulvorbereitung. Wo wir sagen, wir haben ja eigentlich den ganzheitlichen Ansatz. Wir bereiten eigentlich die ganze Zeit auf Schule vor. Und da kommen so ganz interessante Projekte. Und da kommt auch ein unheimlicher Druck von Seiten der Schule. (...) So und wenn da die Diskussion erfolgt, da wird dann gesagt, ja Sie wollen ja nicht, Sie wollen ja nicht die Kooperation. Doch die wollen wir schon, aber wir wollen sie auf Augenhöhe. Wir wollen uns jetzt hier neu verständigen“.

Damit aber ein Gespräch über die Ziele und Inhalte erfolgen kann, muss erst einmal ein regelmäßiger Austausch über die formalen Anlässe hinaus erfolgen. Eine unerlässliche Voraus-

Darstellung der Ergebnisse

setzung für die Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen in die fachlichen Fähigkeiten.

„Ja, ich habe es ja eben schon mal gesagt, eigentlich die Augenhöhe. Das Wissen um die Konzepte und die Bedingungen der einzelnen Institutionen. Da liegt ja jeweils eine ganz andere Grundlage vor. Und dieses Aufeinander zugehen, den Kontakt haben, miteinander reden, also wirklich so dieses zwischenmenschliche Geschichte. Hospitationen zu ermöglichen, einfach mal vor Ort sein zu können“.

4.9.2.3 Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen

Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen werden die Kooperationen der Erprobungsnetzwerke als sehr beispielhaft und gewinnbringend in der Zusammenarbeit erlebt.

„Und das wirklich auch erproben müssen. Es ist hilfreich wirklich Veranstaltungen gemeinsam zu machen und sich dann darüber auszutauschen. Es ist hilfreich Kooperationen anzuregen und ja zu ermutigen, das zu machen“.

Auch sie nehmen wahr, dass die Aktivitäten sehr stark durch das persönliche Engagement der Akteure geprägt sind, und bestätigen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und Kooperation. Sie sehen aber auch die spezifischen Bedingungen der Schulen, und sie weisen auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der Ausdehnung der Kooperationskreise und die Anzahl der Kooperationseinrichtungen hin.

„Es hat ja auch organisatorische Schwierigkeiten. Beispielweise spielt dabei eine Rolle, ob die Institutionen nah beieinander liegen, ob sie nur mit einer Schule oder mit mehreren verschiedenen Schulen zu tun haben. Wir müssen gemeinsam planen. Man muss bei ganz konkreten, kleinen Beispielen anfangen, bevor man eben halt so einen größeren theoretischen Kontext dann auch entfaltet“.

Klärungsbedarf besteht auch bei der Rolle des „Offenen Ganztages“. Diese Einrichtungen waren grundsätzlich nicht in die Erprobung einbezogen. Eine Beteiligung wurde von den Erprobungsnetzwerken vor Ort entschieden. Zum einen wird eine Beteiligung als sinnvoll erachtet, aber es wird auch die Komplexität des Systems deutlich gemacht.

4.10. Fachliche Außensicht

4.10.1 Quantitative Befragungen

Aus der Befragung zur fachlichen Außensicht zeigt sich zunächst eine unterschiedliche strukturelle Verankerung der Fachberater_innen. Ca. zwei Drittel haben eine Beratungsfunktion inne, während 34,2 % auch/oder eine Dienst- und Fachaufsicht haben. Die Fachberater_innen haben somit heterogene Aufgaben und Verpflichtungen in Bezug auf ihre Arbeit mit den Kindertageseinrichtungen.

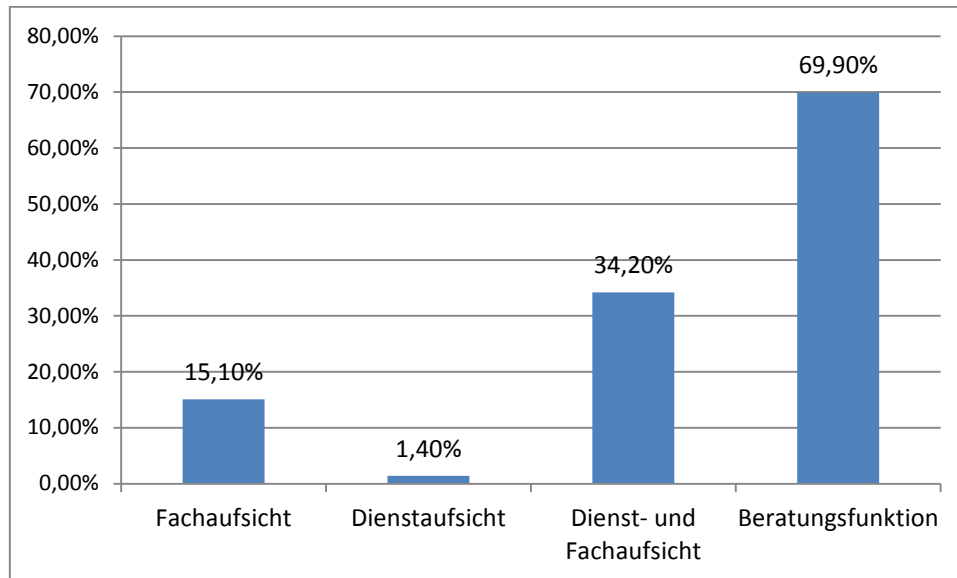


Abbildung 20: Strukturelle Verankerung der Fachberater_innen

(Mehrfachnennungen möglich)

Die Vertreter_innen der unteren Schulaufsichten wurden fast zur Hälfte im Jahr 2009 über die Erprobung informiert, während nur ein Drittel der Fachberater_innen 2009 schon von der Erprobung erfahren haben. Die Information der Schulamtsdirektor_innen lief größtenteils auf Dienstbesprechungen und die der Fachberater_innen über die Spitzenverbände. In Bezug auf die Begleitung der Erprobungsphase gibt es zwischen den zwei Befragungsgruppen große Unterschiede. Während 77,8% der Schulamtsdirektor_innen angeben den Erprobungsprozess zu begleiten, sind es von Seiten der Fachberater_innen nur 41,4%. Die Begleitung findet vorrangig (über 90% auf beiden Seiten) in Form des Austauschs mit den Leitungen der Einrichtung statt sowie durch die Prozessbegleitung in der Vernetzung der Institutionen (ca. 40%). Bei den 22,2% der nicht begleitenden Schulamtsdirektor_innen werden nicht vorhandene zeitliche Ressourcen und keine Möglichkeiten durch ihre Arbeitsschwerpunkte als Begründung genannt. Die nicht begleitenden Fachberater_innen geben zu zwei Drittel an, dass sie nicht in den Erprobungsprozess eingebunden sind. Weitere Erklärungen sind fehlende zeitliche Ressourcen sowie keine Informationen aus den Erprobungsnetzwerken. Der Informationsfluss über die Umsetzung der Erprobung läuft in den meisten Fällen durch persönliche Nachfrage bei der zuständigen Leitung oder im Rahmen der Leitungskonferenzen bzw. Schulleiterdienstbesprechungen. Zwischen den Vertreter_innen der unteren Schulaufsicht

Darstellung der Ergebnisse

und den Fachberater_innen gibt es nur in seltenen Fällen (Schulaufsicht 32,4% / Fachberater_innen 14,3%) einen Austausch.

Der Auswahlprozess der einzelnen Einrichtungen der Erprobungsnetzwerke und der Informationsfluss im Vorfeld der Erprobungsphase werden von den Fachberater_innen kritisiert. Aus ihrer Sicht waren sie im Vorfeld nicht in den Prozess mit einbezogen und wurden nicht rechtzeitig informiert, welche Netzwerke es wo gibt. Ebenso führen sie auf, dass teilweise sogar Einrichtungsleitungen nichts von ihrer Teilnahme an der Erprobungsphase wussten. Für die zukünftige Arbeit wird vorgeschlagen auf kommunaler Ebene Steuerungsgruppen für dieses Thema zu bilden.

4.10.2 Qualitative Befragungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Fachberater_innen als auch Schulamtsdirektor_innen die Inhalte der Grundsätze zur Bildungsförderung als sehr bedeutend für den Elementar- und den Primarbereich einschätzen.

Damit verbunden ist allerdings aus ihrer fachlichen Außensicht die Auffassung, dass die Inhalte der Grundsätze zur Bildungsförderung im Moment bei den gegenwärtigen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nur eine geringe Chance haben umgesetzt zu werden. Dies bestätigt sich auch aus den Rückmeldungen der beteiligten Mitarbeiter_innen, nach denen sowohl Grundschulen als auch Kindertageseinrichtungen vor vielfältigen anderen fachlichen und organisatorischen Herausforderungen (Flexible Schuleingangsphase, Qualitätsanalyse, Einführung der OGATA, Einführung KiBiz, Ausbau der Tagesbetreuung – Kinder unter drei Jahren, Einführung von Inklusion, Einführung von Delfin und Sprachförderprogrammen, Weiterqualifizierung von Kinderpfleger_innen) stehen und die Systeme gegenwärtig in ihrer jetzigen Form eine Anpassung nicht zulassen.

„Ein Großteil der Leute können das im Moment nicht verarbeiten. (...) Die sind beschäftigt mit Familienzentrum, die sind beschäftigt mit U3, die sind beschäftigt mit wahnsinnig gestiegenen Krankheitsständen (...). Wir leben quasi permanent in Notsituationen und die sind beschäftigt mit dem riesigen Thema Umbau U3, Ausbau. In fast jeder Einrichtung haben wir eine Baumaßnahme“.

Parallel dazu verstärkt sich der Druck von Eltern sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die pädagogischen Fachkräfte. Aus Angst und mit der Sorge, dass ihre Kinder nicht die entsprechenden Schulabschlüsse erreichen können, würde die frühe Bildung mit zahlreichen Förder- und Bildungsprogrammen überfordert. (Fachberater_in)

Trotzdem werden sowohl von der Seite der Schulamtsdirektor_innen als auch von den Fachberater_innen die zahlreichen engagierten Aktivitäten während der Erprobung und die gemeinsamen Projekte als sehr gewinnbringend für die Zusammenarbeit der Institutionen be-

Darstellung der Ergebnisse

wertet. Der hohe Einsatz der Erprobungsnetzwerke wird sehr wertgeschätzt und lobend gewürdigt.

Als sehr förderlich für die Zusammenarbeit wird zudem die Zeit eingeschätzt, die von den Erprobungsnetzwerken erstmals zu einer Auseinandersetzung mit den Inhalten und den Ansätzen des jeweiligen Bildungsauftrages geführt hat. Dies ist aus der fachlichen Außensicht erst durch die Erprobungsmaßnahme initiiert worden, in dem ein offizieller fachlicher Auftrag formuliert wurde, der auf der Grundlage der Grundsätze zur Bildungsförderung vergeben wurde, verbunden mit einer anteiligen finanziellen Förderung. Dies hatte eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit in beiden Institutionen und Schritte zu einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe zur Folge.

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Grundsätze zur Bildungsförderung führte zu der Erkenntnis, dass die Einrichtungen viel zu wenig voneinander wissen. Dies bezieht sich sowohl auf grundlegende Informationen zu den jeweiligen Rahmenbedingungen, aber auch auf pädagogische Handlungsansätze, die in den Institutionen praktiziert werden.

„Ich glaube an vielen Stellen, ist es einfach auch erforderlich sich über die methodische Arbeit gegenseitig zu informieren. So darüber hinaus war ich immer noch erstaunt, wie wenig Lehrer wissen, wie ein Kindergarten methodisch arbeitet. Wie wenig Konzepte bekannt sind. (...) Da hat jemand schon mal was von Waldorf gehört und Montessori, das ist ja immer noch so bekannt, aber was situationsorientiertes Arbeiten oder offene Kindergartenarbeit bedeutet, das wissen die wenigsten Lehrer“.

Durch die Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung ist ein Wechsel zu mehr Prozessorientierung in der Zusammenarbeit bspw. zum Übergang Kindergarten - Grundschule zu verzeichnen. Orientierten sich vorher die Aktivitäten an obligatorischen Anlässen, wie der Informationselternabend für die Eltern vierjähriger Kinder oder einer Hospitation in der Grundschule kurz vor der Einschulung, so wurde jetzt eine Reihe von zielgerichteten Aktivitäten durchgeführt, die eher eine Nachhaltigkeit sichern, um anschlussfähige Bildung zu gewährleisten und den begonnenen Vertrauensaufbau in der Zusammenarbeit mit den Eltern sichern könnte.

Sowohl Fachberater_innen als auch die Schulamtsdirektor_innen sehen sehr deutlich die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Grundschulen und Kindertageseinrichtungen in der Kooperation. Dies macht sich oft an der Übergabe der Bildungsdokumentation in der Übergangsphase oder in der Darstellung des jeweiligen Selbstverständnisses des Bildungsauftrages fest. Hier werden die unterschiedlichen Erwartungen und die fachlichen Haltungen sehr schnell deutlich.

„Kita hat ganz andere Erwartungen an Schule - wie bringe ich meine Kinder gut in die Schule, wie ist der Übergang, wie nehme ich Eltern mit? Und Schule hat auch nochmal andere Erwartungen, wie müssen die Kinder sein, die kommen. Ich kann verstehen, wenn ein Lehrer sagt, ich kann für meine Klasse nicht zwanzig Bildungsdokumentationen lesen. Die wollen

Darstellung der Ergebnisse

etwas, was kurz und prägnant ist. Kita sagt dann aber, das ist so kurz und prägnant, das sagt dann eigentlich nichts mehr über die Fähigkeiten des Kindes. Und oft steht dann das, was das Kind nicht kann, im Vordergrund und nicht die Stärken des Kindes im Vordergrund. Also das sind dann immer solche Diskussionen, die wir führen an vielen Stellen“.

Gleichzeitig wird aber auch die Ansicht vertreten, dass diese Diskussionen nötig sind und es sinnvoll ist, dass sich die Institutionen in den Prozess der Auseinandersetzung vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Selbstverständnisses begeben.

„Ich sehe das unterschiedlich. Es ist oftmals so, dass an bestimmten Stellen sich die Kindertageseinrichtungen auf ihren speziellen Bildungsauftrag berufen, mehr die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes in den Blick zu nehmen und bei den Schulen ist es verständlicherweise so, dass sie sich auch auf die Richtlinien und Lehrpläne beziehen. Mehr auch diese Erwartungshaltung haben, wenn das Kind in die Schule kommt, müsste es das und das schon können. Und da ist es sicherlich so, dass man in interessante Diskussionen kommt, denn diese Erwartungshaltung haben oftmals die weiterführenden Schulen ja auch, wenn ein Kind die Grundschule verlässt. Das ist aber durchaus sehr konstruktiv in der Diskussion. Und von daher wird man das auch nicht auflösen können“.

Die Grundsätze zur Bildungsförderung geben gute Impulse zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den Schulen. Diese müssten im Weiteren in einen Abgleich mit den Bildungsgrundlagen der Schulen gebracht werden.

„Was man jetzt noch machen müsste, man müsste das natürlich noch einmal abgleichen, mit den Richtlinien und Lehrplänen. Und auch gucken, wo es da eben die Verbindungsstellen gibt, beziehungsweise gibt es da auch Punkte, die zu dominant vielleicht da sind, was nicht kompatibel ist mit den Richtlinien und Lehrplänen, auch unter zeitlichen Gesichtspunkten“.

Die Fachberater_innen haben in der Mehrheit über die Auswahl der Erprobungseinrichtungen und den Ablauf der Erprobung erst mit ihrem Beginn erfahren. In die Auswahl waren sie in der Regel kaum einbezogen. Sie fühlten sich nicht hinreichend in den Prozess einbezogen und nicht ausreichend über die Ziele und den Ablauf der Erprobung informiert. Es war aus ihrer Sicht kein roter Faden in der Prozessverantwortung und in der Begleitung der Erprobungsnetzwerke erkennbar.

„Ja und was ganz deutlich war, (...) es muss eine Transparenz hergestellt werden und eine breite Info. So dass man auch sagt, was will man damit und wie will man was und warum ist man jetzt bei diesem Schritt. Das, was bisher ja eigentlich wenig gelaufen ist, wo wir ja schon immer mühselig, sage ich mal, hinterhergelaufen sind, jetzt auch als Spitzenverbände. Ja wie ist das eigentlich? Der eine sagt, och, ich habe da mal geguckt, ich habe da was gefunden. Ja guck mal da und wie führt man das zusammen? Das dürfte ja eigentlich nicht sein. Das müsste immer parallel eine gleiche Info sein“.

Darstellung der Ergebnisse

Aus der fachlichen Außensicht der Schulamtsdirektor_innen und der Fachberater_innen wird die Unterschiedlichkeit in den Systemen Kindertageseinrichtungen und Schulen benannt. Hier wird zum einen die Vielfalt in den Trägerschaften von Kindertageseinrichtungen aber auch die Unterschiedlichkeit in der Aufbau- und Ablauforganisation der Institutionen wahrgenommen.

„Es sind schon unterschiedliche Institutionen. (...) Ich nehme es so wahr, dass die Kindertageseinrichtungen untereinander auch noch große Unterschiede definieren. Unterschiedliches Verständnis haben, ob es eine kirchliche Einrichtung ist oder ob das ein anderer Träger ist“.

Neben der Unterschiedlichkeit in den Systemen sehen beide Vertretungen der Institutionen sehr spezifische Problemlagen in den jeweiligen Strukturen.

„Ich muss allerdings sagen, ich habe auch einen so großen Bereich mit neun verschiedenen Kommunen und sehr unterschiedlichen Netzwerken. Da muss ich gucken, wo kann ich mich wirklich einbringen. Zudem Änderungen in den strukturellen Rahmenbedingungen zu Verlagerung der Aufgaben geführt. So hat bspw. die Abschaffung der landeseinheitlichen Regelung der Elternbeiträge dazu geführt, dass jede Kommune eine eigene Systematik eingeführt hat und deutlich mehr Verhandlungen mit den jeweiligen Kommunen geführt werden müssen“.

Die unterschiedliche Anzahl der Kindertageseinrichtungen, die mit einer Schule zusammenarbeiten sollen, wird als problematisch benannt. Kooperationen und damit die gemeinsame Arbeit an den Grundsätzen zur Bildungsförderung werden dort als gut machbar eingeschätzt, wo sich die Anzahl der Kindertageseinrichtungen in einem, für eine gelingende Kooperation, vertretbaren Rahmen befindet. Dort, wo in einem Bezirk eine Grundschule mit zahlreichen Kindertageseinrichtungen kooperieren soll, wird die praktische Umsetzung nur dann als realistisch eingeschätzt, wenn eine Auswahl getroffen wird.

4.11. Gelingensbedingungen

4.11.1 Quantitative Befragung

Sowohl von den Vertreter_innen der Kindertageseinrichtungen und Schulen als auch von den Fachberater_innen und Schulamtsdirektor_innen wird Zeit als wichtigste Gelingensbedingung genannt.

4.11.1.1 Aus Sicht der Kindertageseinrichtungen und Schulen

Als Schlüsselpersonen für eine gelingende Implementierung werden von den Kindertageseinrichtungen und Schulen vorrangig die Leitungen der Einrichtungen sowie des offenen Ganztages genannt. Zudem sollen die Schulaufsichten und Fachberatungen ebenso wie das Jugendamt mit einbezogen werden.

Darstellung der Ergebnisse

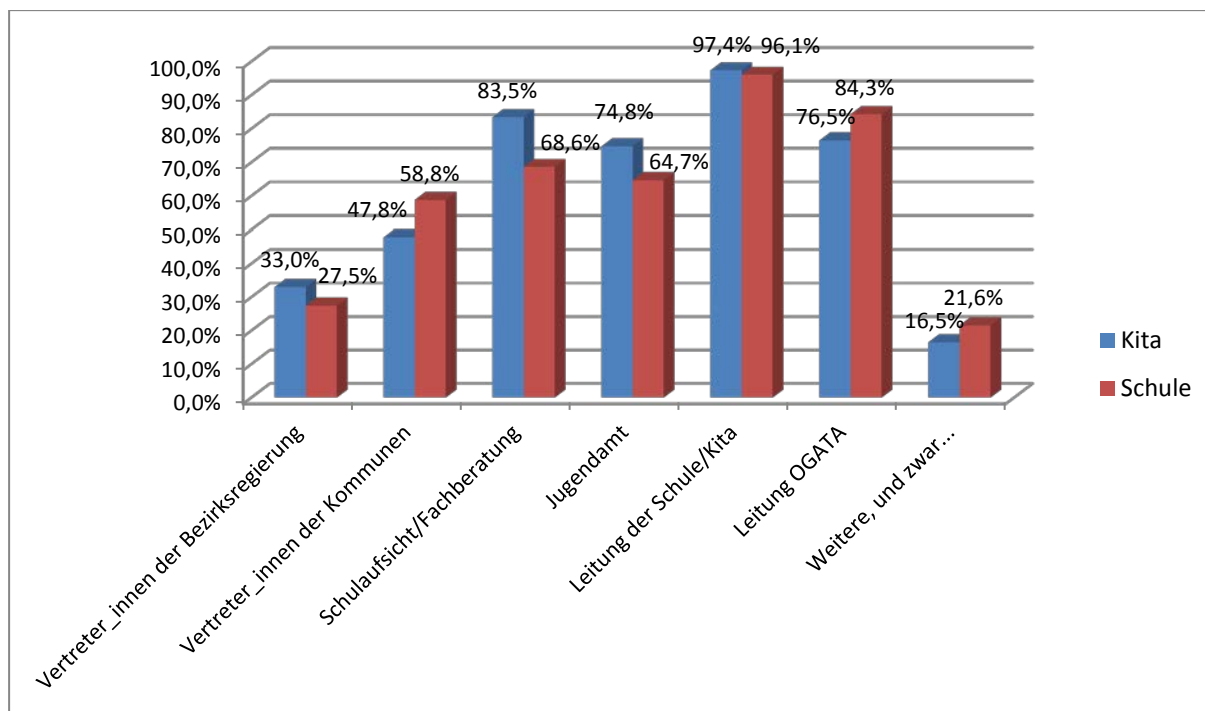


Abbildung 21: Schlüsselpersonen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen

Die entscheidendsten Gelingensbedingungen für eine flächendeckende Implementierung der Bildungsgrundsätze sind Ressourcen in Form von Zeit gefolgt von finanziellen Ressourcen. Die befragten Institutionen definieren in den meisten Fällen die Ressourcen nicht genauer, sondern antworten nur mit „Zeit“ oder „Geld“. Daher ist eine präzisere Beschreibung der Gelingensbedingungen nicht möglich. Neben Ressourcen fordern die Kindertageseinrichtungen an zweiter Stelle eine rechtliche Verbindlichkeit der Bildungsgrundsätze und an dritter Stelle einen Ideenpool mit Good-Practice-Beispielen, während die Schulen an zweiter Stelle den Ideenpool nennen und die rechtliche Verbindlichkeit an dritter Stelle steht. Von beiden Institutionen wird eine externe Prozessbegleitung durch einen externen Moderator als Gelingensbedingung an vierter Stelle genannt.

Entscheidende Bedingungen für Implementierung	
Kindertageseinrichtungen	Schulen
1. Ressourcen in Form von... (71,9%)	1. Ressourcen in Form von... (82,4%)
2. Rechtliche Verbindlichkeit (64%)	2. Ideenpool mit Good-Practise-Beispielen (62,7%)
3. Ideenpool mit Good-Practise-Beispielen (55,3%)	3. Rechtliche Verbindlichkeit (52,9%)
4. Externe Prozessbegleitung durch externen Moderator (38,6%)	4. Externe Prozessbegleitung durch externen Moderator (41,2%)

Es durften max. 3 Möglichkeiten ausgewählt werden.

Tabelle 16: Entscheidende Bedingungen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen

Ressourcen in Form von...	
Kindertageseinrichtungen	Schulen
<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Ressourcen /Freistellung (63) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Ressourcen /Freistellung (39)
<ul style="list-style-type: none"> • Personelle Ressourcen (30) 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Ressourcen (19)
<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Ressourcen (27) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personelle Ressourcen(6)
<ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Ressourcen (6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Materielle Ressourcen (5)
<i>einfache Häufigkeit der Nennungen</i>	

Tabelle 17: Ressourcen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen

Für die angemessene Umsetzung der Bildungsgrundsätze sehen 72,2% der Kindertageseinrichtungen und 62,7% der Schulen einen Fortbildungsbedarf. Die Kindertageseinrichtungen nannten am häufigsten Fortbildungsbedarf in Form von gemeinsamen Vorträgen und Seminaren zu den Bildungsgrundsätzen, zu Informationen über Strukturen und Arbeitsweisen zum Schaffen von Grundlagen und zu Kooperation und Kommunikation. Die Schulen benennen ebenfalls den Wunsch nach gemeinsamen Fachtagungen und Konferenzen sowie Ausbildungen von Moderator_innen und Fortbildungen mit dem Ziel die zeitlichen Ressourcen einteilen zu können. Die weiteren Vorschläge sind wie bei allen offenen Fragen inhaltlich sehr vielfältige Einzelnennungen. Von Seiten der Träger wünschen sich die Schulen und Kindertageseinrichtungen für eine Implementierung vorrangig zusätzliche personelle Ressourcen sowie finanzielle Ressourcen für Fort- und Weiterbildung.

4.11.1.2 Aus Sicht der Fachberater_innen und der Schulamtsdirektor_innen

Aus der fachlichen Außensicht sind die Schlüsselpersonen an erster Stelle die Leitungen der Einrichtungen. Aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen folgen darauf die Leitungen des offenen Ganztages, während Fachberater_innen sich selbst an zweiter Stelle als Schlüsselpersonen sehen. Die Schulamtsdirektor_innen werden von sich selbst und von den Fachberater_innen eher weniger als Schlüsselperson gesehen.

Darstellung der Ergebnisse

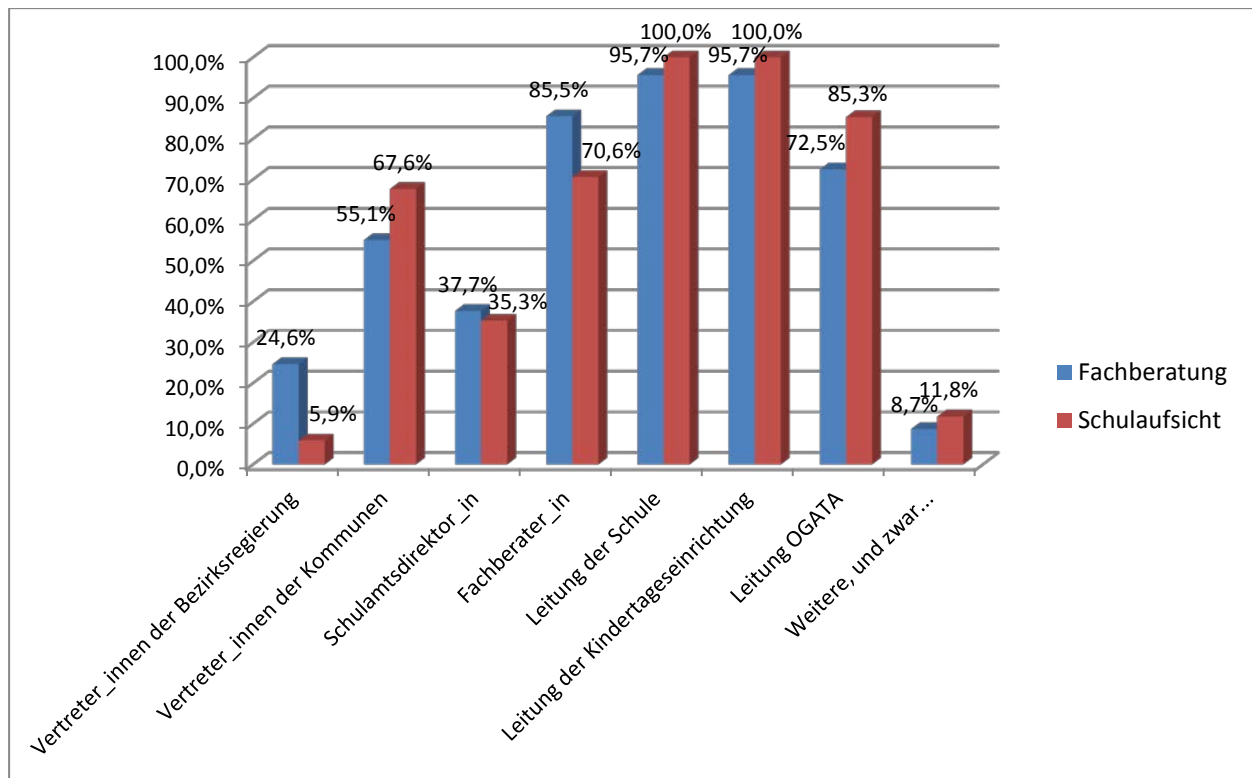


Abbildung 22: Schlüsselpersonen für Implementierung aus fachlicher Außensicht

Die entscheidendste Gelingensbedingung sind aus Sicht der Fachberater_innen Ressourcen in Form von Zeit für den erhöhten Arbeitsaufwand und Personal bzw. Freistellung des Personals für die Umsetzung der Bildungsgrundsätze. An zweiter Stelle sehen sie einen Ideenpool mit Good-Practise-Bespielen. Die Schulamtsdirektor_innen sehen einen Ideenpool als entscheidendste Gelingensbedingung und Ressourcen in Form von zusätzlicher Arbeitszeit sowie Finanzen für Stellenzuweisungen an zweiter Stelle. An dritter Stelle sehen beide Seiten eine externe Prozessbegleitung als wichtige Gelingensbedingung.

Entscheidende Bedingungen für Implementierung	
Fachberater_innen	Schulamtsdirektor_innen
1. Ressourcen in Form von... UND Rechtliche Verbindlichkeit (71%)	1. Ideenpool mit Good-Practise-Bespielen UND Rechtliche Verbindlichkeit (75,8%)
2. Ideenpool mit Good-Practise-Bespielen (65,2%)	2. Ressourcen in Form von... (66,7%)
3. Externe Prozessbegleitung (59,4%)	3. Externe Prozessbegleitung (48,5%)
<i>Mehrfachnennungen möglich</i>	

Tabelle 18: Entscheidende Bedingungen für Implementierung aus fachlicher Außensicht

Darstellung der Ergebnisse

Ressourcen in Form von...	
Fachberater_innen	Schulamtsdirektor_innen
• Zeit für Arbeitsaufwand (36)	• Zeit/Arbeitszeit/Leistungszeit (16)
• Personal/Freistellung (18)	• Finanzen/Stellenzuweisungen (4)
• Geld (9)	• Entlastung/Unterstützung (4)
• Fortbildung (1)	• Fortbildung (2)
<i>einfache Häufigkeit der Nennungen</i>	

Tabelle 19: Ressourcen für Implementierung aus fachlicher Außensicht

Die fachliche Außensicht formuliert einen sehr hohen Fortbildungsbedarf für die Umsetzung der Bildungsgrundsätze. Die vielfältigen Vorschläge lassen sich zu folgenden Themenkomplexen zusammenfassen:

- Kooperation/Kommunikation/Vernetzung/Teilhabe
- Sprachbildung/-förderung
- Mathematisch/naturwissenschaftliche Förderung/Technik
- Lernpsychologie/Diagnose
- Individuelle Förderung/Heterogenität/Bildungsverständnis Bildungsbereiche/-ziele

Von Seiten der Träger sehen die Fachberater_innen den Unterstützungsbedarf vor allem in Form von finanziellen Ressourcen für Fort- und Weiterbildung, während sich die Schulamtsdirektor_innen vorrangig finanzielle Ressourcen für Materialien wünschen.

5. Analyse und wissenschaftliche Interpretation der Ergebnisse

Die Orientierungsqualität der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte beeinflusst ebenso das eigene Rollenverständnis, wie das Verhältnis zu den Eltern als auch die Ansätze in der pädagogischen Arbeit. Die Berichte zeigen, dass die **Orientierungsqualität** und damit das **Bild vom Kind** im Bildungsprozess bei den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen und den Lehrkräften in den Grundschulen von unterschiedlichen Sichtweisen geprägt sind. In einschlägigen Auseinandersetzungen zur bundesweiten Implementation von Bildungsplänen wird dies bestätigt (vgl. Diskowski 2005: 13f, Hoffmann 2010: 116) und hat seinen Grund in den sich unterscheidenden Ausbildungen und gesetzlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Institutionen. Die Grundsätze zur Bildungsförderung stellen aus Sicht der Praxisbeteiligten eine sehr gute Grundlage dar, um sich über das jeweilige Verständnis zur Bildung auseinanderzusetzen und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln. Dies fördert nicht nur die Herausbildung eines übergreifendes Bildungsverständnisses, sondern minimiert die grundsätzlich festgestellte Schwierigkeit von Erzieher_innen wie Lehrer_innen Bildung differenziert zu definieren (vgl. Bülow 2011: 241f).

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich die befragten Prozessteilnehmer_innen schwerpunktmäßig auf den Übergang Kindertageseinrichtung – Schule fokussiert hatten. Somit ist im Rahmen der Erprobung unberücksichtigt geblieben, inwieweit dies auch für alle Fach- und Lehrkräfte zutrifft, die nicht in die Phase des Übergangs involviert sind und den Erziehungs- und Bildungsauftrag für Kinder von 0-10 Jahren erfüllen. Dies wird auch von der fachlichen Außensicht der Schulaufsicht kritisch hinterfragt, die den Bildungsgrundsätzen für den Bereich Schule lediglich eine **Praxisrelevanz** in der Phase des Übergangs zuschreiben, womit eindeutig das Ziel der Bildungsgrundsätze, als Grundlage für die Bildungsförderung von Kindern zwischen 0 und 10 Jahren zu dienen, verfehlt werden würde. Um eine interinstitutionelle Zusammenarbeit für den Altersbereich 0-10 Jahren zu implementieren, müssen sowohl das Handlungsfeld der Tagespflege als auch die dazugehörigen Institutionen der Ganztagsbetreuung von Kindern am Prozess beteiligt werden.

Aus den Befragungen wird deutlich, dass die Motivationen zur und die Ziele in der Kooperation nicht immer abgestimmt sind und somit nicht immer eine gemeinsame Grundlage bilden. Auch der Grad der **kooperativen Zusammenarbeit** hängt zurzeit sehr vom persönlichen Engagement einzelner Personen ab. Für eine gelingende Kooperation muss u. E. ein klarer und offizieller Auftrag für alle Beteiligten des Handlungsfeldes formuliert werden, der einen verbindlichen Rahmen darstellt und für die Akteure eine Grundlage zur Legitimation ihrer Kooperationsaktivitäten bildet. Damit verbunden ist auch die entsprechende Bereitstellung von zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen innerhalb ihres Aufgabengebietes. Als entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung *„ist zum einen der Schritt vom Programmdenken zu einem engagierten und flächendeckend gelebten Prozess in der Praxis. Zum anderen [...] der Schritt zur rechtlich verbürgten Verbindlichkeit zwischen den Akteuren in einem*

Feld hoher inhaltlicher Vielfalt, ...eine Reform in drei Schritten: Programm – Prozess – Verbindlichkeit“(Rabe-Kleberg 2010: 41f).

Die Ergebnisse der Erhebungen aus den Forschungsnetzwerken zeigen insgesamt einen geringen **Überarbeitungsbedarf** der Grundsätze zur Bildungsförderung auf. Die sich widersprechenden Aussagen einerseits nach einer kürzeren Fassung als Handreichung und andererseits dem Wunsch nach Erweiterung zusätzlicher Themen lassen sich möglicherweise mit dem sehr oft genannten Wunsch nach mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit den Bildungsgrundsätzen erklären. Die zur Arbeitszeit gehörenden mittelbaren pädagogischen Aufgaben, wie Teamarbeit, Planung, Beobachtung und Dokumentation, konzeptionelle Arbeit, Qualitätsentwicklung, Vernetzung etc. hat der Paritätische Wohlfahrtsverband in seinem 2008 formulierten Anforderungskatalog mit 20% gewichtet. (vgl. Paritätischer Anforderungskatalog 2008), Tietze kommt 2008 auf 10% „*kinderfreie Zeit*“ (Tietze et al. 2008:164). Unter den Voraussetzungen gestiegener Anforderungen und permanenter Veränderungen „*erleben viele Fachkräfte die Personalausstattung als niedrig und die Belastung und Arbeitsintensität als (zu) hoch*“ (Viernickel 2010: 61 mit Verweis auf Rudow 2004, GEW, Universität Dortmund 2007: 41f; GEW 2008: 11).

Der Wunsch nach **Erweiterung von Themen**, die laut Rückmeldungen der Prozessbeteiligten in der Broschüre keine ausreichende Berücksichtigung finden und somit ergänzend aufgenommen werden sollten, betrifft insbesondere die Themen:

- Förderung von Kinder unter drei Jahren,
- Inklusion¹¹,
- differenzierte Zusammenarbeit mit Eltern,

die erst in den letzten Jahren aufgrund veränderter gesetzlicher und gesellschaftlicher Grundlagen in der Praxis relevant geworden sind. Daher lässt sich hier eher eine Handlungsunsicherheit vermuten, da diese Themen in den teilweise schon weiter zurückliegenden Ausbildungen der Befragten möglicherweise noch keine Rolle spielten. Hier zeichnet sich u.E. ein hoher Fort- und Weiterbildungsbedarf ab. Diese Hypothese wird gestärkt durch eine aktuelle bundesweite Befragung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, die ebenfalls große Fortbildungsbedarfe zu diesen Themen aufzeigen konnte.

¹¹ Vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) in Deutschland stellt das Thema Inklusion eine zentrale Herausforderung auch für Grundschulen dar und hat einen entsprechenden Qualifizierungsbedarf bei den Lehrkräften zur Folge.

Analyse und wissenschaftliche Interpretation der Ergebnisse

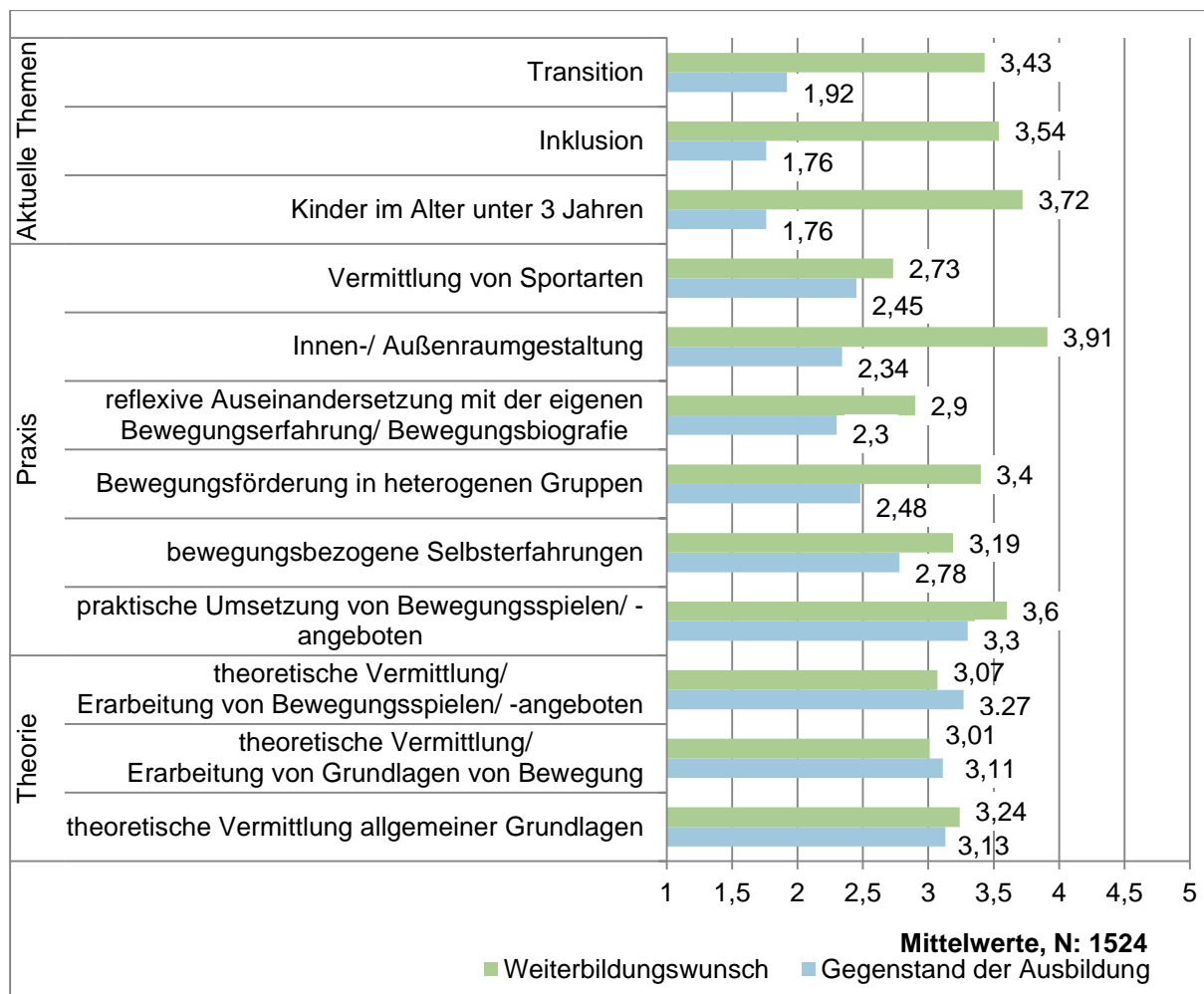


Abbildung 23: BMBF- Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (Informationen unter www.kompetenzprofile-bik.de)

Alle Erprobungsnetzwerke gelten im Sinne der interinstitutionellen Zusammenarbeit als kooperationserfahrene Exzellenznetzwerke. Dies wurde sowohl von den Prozessbeteiligten als der fachlichen Außensicht bestätigt. Alle Netzwerke verfügten bereits über eine Vernetzungsstruktur und konnten an einen bewährten strukturellen Rahmen mit dem Beginn der Erprobung der Grundsätze zur Bildungsförderung anknüpfen. Damit wurde der Aufbau einer Organisations- und Kommunikationsstruktur nicht mehr nötig. Dies hat sich positiv auf die Zusammenarbeit ausgewirkt, da sie sehr schnell die inhaltliche Arbeit mit den Grundsätzen zur Bildungsförderung aufnehmen konnten, dies kann aber für den flächendeckenden Implementationsprozess nicht analog vorausgesetzt werden.

Für alle Prozessbeteiligten stellen personelle und zeitliche Ressourcen die grundlegenden **Gelingensbedingungen** dar. Eine genauere Definition von Geld bzw. Zeit ist in den seltensten Fällen zu finden. Dies ist u.E. damit zu erklären, dass den Erprobungsnetzwerken der Prozess der Implementation zu unklar ist um darauf zu schließen, was sie genau benötigen werden. Es scheint jedoch in der Erprobungsphase deutlich geworden zu sein, dass die Umsetzung mit den aktuellen Kapazitäten nicht erfolgreich realisiert werden kann. Diese Einschätzung

Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung

ist insofern besonders brisant, da sie wie oben erwähnt von schon vernetzten kooperierenden Institutionen getroffen wurde.

Zudem wird die Forderung nach gemeinsamen Fortbildungen und vor allem nach einer gesetzlichen Verbindlichkeit der Bildungsgrundsätze deutlich (vgl. Eckert, Hanke & Hein 2012). Ein Ideenpool mit Good-Practice-Beispielen ist ebenso als Gelingensbedingung hervorzuheben. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es den Erprobungseinrichtungen an Orientierung im Umgang mit den Bildungsgrundsätzen fehlt. Aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung haben Good-Practice-Beispiele jedoch immer drei gravierende Mängel. Ersten sind sie nicht auf ihre Effektivität evaluiert, zweitens in den seltensten Fällen 1:1 auf andere Settings übertragbar und drittens verhindern sie eigene kreative Ideen und sind deshalb aus unserer Sicht nur eingeschränkt empfehlenswert.

6. Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung werden aus den vorliegenden Forschungsergebnissen die folgenden Handlungsempfehlungen abgeleitet. Sie beziehen sich auf die Überarbeitung der vorliegenden Bildungsgrundsätze sowie auf die zentralen Aspekte in Bezug auf das Qualitätsmodell von Viernickel und Schwarz (2009) als wesentliche Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Implementierung und einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit (vgl. Broschüre zur Nubbek-Studie 2012: 4).

6.1 Handlungsempfehlungen zur Überarbeitung

6.1.1 Komprimierung der Inhalte

Die gewünschte Komprimierung der Inhalte halten wir aus fachlicher Sicht nicht für erforderlich, da zum einen die Einbindung einzelner Aspekte in einen fachtheoretischen Zusammenhang für eine kritische Umsetzung in die Handlungspraxis notwendig ist und zudem die derzeit vorliegende Strukturierung der Inhalte in eine allgemeine Einführung, eine Leitidee, Bildungsmöglichkeiten, Leitfragen sowie ergänzende Materialien relevante Themen für die Fachkräfte deutlich und schnell auffindbar macht.

6.1.2 Erweiterungsbedarf der Grundsätze zur Bildungsförderung

Die Erweiterung der Themen Betreuung der Kinder unter drei Jahren, Inklusion und die Berücksichtigung der Sozialraumorientierung unter dem besonderen Aspekt der Lebenssituation von Familien, die sich für die Praxis als sehr differenziert darstellt und eine wesentliche Grundlage für die Planung der Bildungsangebote ist, wird empfohlen. Die Erweiterung umfasst dabei sowohl fachtheoretisches Hintergrundwissen wie auch konkrete Anregungen für die Umsetzung in die praktische Arbeit. Ein weiterer Arbeitsbereich, der bei der Erprobung wenig Berücksichtigung fand, aber zur Unterstützung der Erziehung und Bildung der Kinder

bis zu 10 Jahren von Relevanz ist, ist der „Offene Ganztag“. Da ein zunehmend größerer Teil der Kinder dort betreut wird, kann diese Institution eine Schnittstelle bilden, die unter dem Aspekt eines gemeinsamen Bildungsangebotes und des Transitionsprozesses Berücksichtigung finden sollte. (siehe Ausgabe der Grundsätze zur Bildungsförderung 2010: 2-15)

Für den Aufbau der Kooperationen und der Netzwerkstrukturen erscheinen ergänzende und unterstützende Anregungen aus der Praxis der Erprobungsnetzwerke für den Aufbau weiterer Vernetzungen sinnvoll.

Erweiterung um die Bereiche

- Bildung der Kinder unter drei Jahren → Bildungsgrundsätze müssen altersspezifisch stärker differenziert werden um den einzelnen Entwicklungsphasen gerecht zu werden. Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Spezifika und praktischer Anregungen
- Zusammenarbeit mit den Eltern → Handlungsanregungen unter Berücksichtigung der zunehmender Diversität familiärer Strukturen, ihrer kulturellen, ökonomischen Lebenslagen und ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Krenz 2012: 259)
- Inklusive Bildung → Fachliche Erweiterung und Handlungsanregungen mit Fokussierung auf individueller ressourcenorientierter Förderung mit umfassendem Verständnis von Diversität¹²
- Einbeziehung der Handlungsfelder Tagespflege und Ganztagsbetreuung unter Berücksichtigung jeweiliger struktureller Bedingungen und inhaltlicher Ausrichtung. (vgl. Zentrale Empfehlungen des Aktionsrats Bildung 2012: 13f)

6.2. Handlungsempfehlungen zur flächendeckenden Implementierung

Die Handlungsempfehlungen differenzieren die Kategorien der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Die beiden erstgenannten Kategorien gelten als vorbereitende voraussetzende Kategorien oder Inputbedingungen, welche die wesentliche Kategorie die Prozessqualität als Outputdimension beeinflussen. Sie sind auf unterschiedlichen Ebenen differenziert beeinflussbar. *„Während die Kriterien der Strukturqualität meistens politisch gesetzt und damit im innerpolitischen Handeln praktisch nicht veränderbar sind, verantworten der Träger, die Tagesstätte und jede einzelne Erzieherin das Gros der Prozess- und Orientierungsqualität (Herrnberger/Schubert 2010: 55).* Die Einbeziehung aller drei Kategorien in den Handlungsempfehlungen ist Ausdruck dafür, dass die erfolgreiche Implementation der Grundsätze in allen Dimensionen u.E. entsprechende Berücksichtigung finden muss.

¹² Dieses umfassende Verständnis von Diversität im Kontext von Inklusion deckt sich mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) im Hinblick auf einen Aktionsrahmen für besondere pädagogische Bedürfnisse.

6.2.1 Entwicklung der Orientierungsqualität

Moderierter Fachdialog aller Prozessbeteiligten

Den fachlichen Handlungsansätzen in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen liegt ein unterschiedliches Bildungsverständnis zugrunde. In einem moderierten Fachdialog sollte neben dem einrichtungsübergreifenden fachlichen Austausch und der Reflexion zum Bildungsverständnis das Kennenlernen der unterschiedlichen methodischen Ansätze sowie die je spezifischen strukturellen Bedingungen der beiden Institutionen im Mittelpunkt stehen. Wechselseitige Hospitationen und Praktika der pädagogischen Fachkräfte sowohl während der Ausbildung als auch in der Praxis können den Wissens- und Erfahrungstransfer unterstützen und somit das Verständnis für die jeweiligen Handlungsansätze vertiefen und zu einer Zusammenarbeit der Institutionen auf Augenhöhe führen (vgl. AGJ 2010: 8).

Aufnahme der Inhalte in die Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Fach- und Lehrkräfte

Neben einer systematischen Verzahnung der Inhalte der Bildungsprogramme mit den Curricula der Aus- und Weiterbildungsgänge an den Fachschulen, Berufskollegs und Hochschulen (vgl. Viernickel 2010: 71) müssen die Träger bei den ausbildenden interinstitutionellen Praktika eine qualitativ hochwertige Ausbildungsbegleitung auf Basis der neuen Bildungsgrundsätze durch eine gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fach- und Lehrkräfte garantieren. Für die Umsetzung der Bildungsgrundsätze sind erweiterte fachliche und methodische Kompetenzen von Nöten, die sowohl in gemeinsamen Modulen im Fach- und Hochschulstudium als auch in gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltungen erlernt und vertieft werden müssen (vgl. AGJ 2000: 7f, BMFSFJ 2005: 226ff).

Für die Akteure im Handlungsfeld zeichnet sich ein hoher Fort- und Weiterbildungsbedarf zu aktuellen Themen auf, der valide erfasst und berufsbegleitend angeboten werden sollte. Die Fortbildung der pädagogischen- Fach- und Lehrkräfte *„...in Bezug auf die Bildungspläne spielt hierbei die wichtigste Rolle“* (Zimmer 2010: 14). *„Bundesweit gelang eine nachhaltige Implementierung in die Praxis nur dort, wo die Träger bereit waren, sehr viel Zeit und Geld in die Teambegleitungs- und Coaching-Prozesse zu investieren und so professionelle Bildungsprozesse der Fachkräfte zu unterstützen“* (Rabe-Kleberg 2010: 45). Insbesondere für die Aspekte Wissen und Orientierungen haben spezifische adressatengerechte Fortbildungen nachweisbare signifikante positive Auswirkungen auf die Kompetenzen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte (vgl. Funkkink/Lont 2007 und Heisner/Lederberg 2011 in Aktionsrat Bildung 2012: 31). Der Aktionsrat Bildung empfiehlt diesbezüglich verpflichtende Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Personals als selbstverständlichen Standard (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 71).

6.2.2 Entwicklung der Strukturqualität

Auf Basis der Forschungsauswertung und deren wissenschaftlicher Einordnung werden zwei Handlungsebenen für die Implementierung als besonders bedeutsam eingeschätzt. Dies sind

zum einen die Ebene der lokalen Akteure vor Ort, der Multiplikatoren im Elementar- und Primarbereich und zum anderen die politische Handlungsebene.

Strukturelle Voraussetzungen schaffen

- Eine Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Schulen muss durch die entsprechende **Bereitstellung von Budgets** durch die beteiligten Ministerien abgesichert werden.
- Um eine kontinuierliche Basis für die Kooperation zu schaffen und damit auch für die qualitative Entwicklung in der Zusammenarbeit, bildet die **rechtliche Verbindlichkeit der Bildungsgrundsätze** in allen Handlungsfeldern eine unabdingbare Voraussetzung.
- Eine fachliche Steuerung und Begleitung muss, bspw. durch professionelle Koordination, durch die Träger der Institutionen gewährleistet sein.
- Um die Nachhaltigkeit zu sichern, erscheint die Kooperation im Kontext der Personengruppen wichtig, die sowohl im Elementar,- als auch im Primarbereich entscheidende Funktionsträger sind. Dies bezieht sich sowohl auf die beteiligten Ministerien als auch auf die Einbeziehung von Schlüsselpersonen vor Ort, wie die Leitungen der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nicht zuletzt im Kontext des „Offenen Ganztages“, die Akteure in Jugendämtern, die Schulaufsicht, die Fachberatungen sowie die Träger von Kindertageseinrichtungen (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 9).
- Es wird durch die Anbindung von Praxisforschung eine begleitende Evaluation der Implementierung als Qualitätsmonitoring aller drei Qualitätsdimensionen empfohlen (siehe Bsp. Berlin Preissing 2010: 55, Nubbek 2012: 15)
 - Interne Evaluation: Die Träger der Kindertageseinrichtungen und Schulen werden verpflichtet diese regelmäßig durchzuführen, fachlich zu unterstützen und sich daraus ergebende Unterstützungsbedarfe zu realisieren.
 - Externe Evaluation: Die zuständigen Ministerien sichern regelmäßige externe Evaluationen (Zufallsstichproben).

Lokale Netzwerke stärken

- Sehr sinnvoll erscheint die Nutzung der vorhandenen lokalen Strukturen, wie sie beispielsweise mit den regionalen Bildungsnetzwerken oder der Zusammenarbeit zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung bestehen als externe Moderatoren der angestrebten interinstitutionellen Zusammenarbeit.
- Die lokalen Akteure, die Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen und die beteiligten Eltern sollten gemeinsam vor Ort an der Erarbeitung einer Kooperationskultur beteiligt werden.
- Für die Umsetzung benötigen die Netzwerke einen klar definierten Auftrag und entsprechende zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen.

6.2.3 Entwicklung der Prozessqualität

Unterstützung des institutionellen Fachdiskurses

Durch fachliche Unterstützung in Form von Beratung, Moderation, Teamfortbildungen oder Coaching durch die Träger ist ein kontinuierlicher Auseinandersetzungsprozess in den Kindertageseinrichtungen, Ganztagsbetreuungen und Schulen anzuregen und zu begleiten um die Überarbeitung der bestehenden Einrichtungskonzeptionen und die Anpassung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen an die neuen Grundsätze zur Bildungsförderung zu gewährleisten. Eine Konzeption ist die verbindliche Niederlegung pädagogischer Inhalte und der Arbeitsweise einer Institution. Sie beschreibt zugrunde liegende pädagogische Orientierungen, Ziele, den Umfang der pädagogischen Arbeit und die Arbeitsweise eines Teams. (vgl. Möller/Schlenther-Möller 2007: 225; Tietze et al. 2008: 37) Dieser Prozess sollte von den Trägern mit personalen Ressourcen bspw. Fachberatung unterstützt werden. *„Die personale, interaktive Begleitung durch praktisch und wissenschaftlich kompetente Moderatoren muss das Ziel aller bleiben, die Praxis verbessern wollen“* (Dollase 2010: 88). Zur Wahrnehmung dieser Schlüsselrolle wird ein Coaching der Fachberatungen durch überörtliche, trägerübergreifende Instanzen bspw. Landschaftsverbände empfohlen. (vgl. Behr 2012: 49f)

Unterstützung der interinstitutionellen Zusammenarbeit

Alle Erprobungsnetzwerke konnten auf bereits vorhandene Kooperationsstrukturen aufbauen. Bei einer flächendeckenden Einführung der Grundsätze zur Bildungsförderung sollten deshalb die folgenden Aspekte beachtet werden:

- Schrittweise Implementierung der Bildungsgrundsätze, bei der aufgrund der festgestellten Unterschiedlichkeit in der Qualität der Kooperation der Aufbau von Netzwerkstrukturen und den dafür benötigten Ressourcen oberste Priorität haben soll.
- Für den Aufbau von Netzwerkstrukturen sollte an die Ressourcen von bereits vorhandenen Kooperationen, wie lokalen Bildungsnetzwerken, Bildungsbüros und lokale Netzwerke angeknüpft werden.
- Für die Zusammenarbeit bedarf es einer fachlichen Begleitung durch eine Steuerungsgruppe und der Moderation. Die Zusammenarbeit sollte die folgenden Themen umfassen:
 - Gegenseitiges persönliches Kennenlernen verbunden mit einem fachlichen Austausch
 - Aufbau gemeinsamer Strukturen mit dem Ziel einer Basis für eine kontinuierliche Zusammenarbeit und fachliche Weiterentwicklung
 - Kennenlernen der pädagogischen Prozesse vor Ort und der jeweiligen Interaktionen mit den Kindern
 - Kennenlernen der jeweiligen konzeptionellen Ansätze in der Bildungsarbeit
 - Gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen auf der Grundlage der Grundsätze zur Bildungsförderung

Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung

- Berücksichtigung der Komplexität der jeweiligen Trägerstrukturen von Kindertageseinrichtungen mit ihrer Vielfalt und den unterschiedlichen Herangehensweisen sowie internen Strukturen und ihren jeweiligen Kooperationsformen mit Tagespflegestellen. Dies gilt auch für den Bereich der Förderschulen und für die Grundschulen und ihre Ganztagsbetreuungen, die je nach Einzugsgebiet plötzlich über eine Vielzahl von Kooperationspartnern verfügen würden, die sich für die praktische Kooperation als schwer überwindbares Hindernis darstellen könnte. Dieser Aspekt sollte bei einer Vorbereitung der Implementierung unbedingt seine Berücksichtigung finden.

Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern

Der Zusammenarbeit mit den Familien kommt bei der erfolgreichen Gestaltung der Übergänge und der Sicherung der Anschlussfähigkeit im Sinne der Erziehungspartnerschaft eine Schlüsselrolle zu. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit und deren rechtliche und fachliche Grundlagen sollten in den Netzwerktreffen vor Ort zum Thema werden. Laut dem Diskussionspapier zum Übergang der AGJ (2010) ist ein kindertageinrichtungs- und schulübergreifendes Rahmenkonzept erforderlich, um den Übergang kind- und familiengerecht zu gestalten. Die Schaffung einer angemessenen Kooperationskultur ist für einen erfolgreichen Übergang unabdingbar (vgl. AGJ 2000: 6, BMFSFJ 2005: 224f).

7. Literaturverzeichnis

AGJ (2010): Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Download unter: [http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Uebergang%20 Kita Grundschule%20%284%29.pdf](http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Uebergang%20Kita%20Grundschule%20%284%29.pdf)

Aktionsrat Bildung (2012): Zentrale Empfehlungen des Aktionsrates Bildung. S. 13 f. / Bedeutung der Qualifikationen des Fachpersonals – Zielvorstellungen und Forschungsstand, S. 19-32 In: Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Waxmann Verlag: Münster

Attelander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Berlin

Behr, Svenia (2012): Die Rolle der Fachberatung im Implementierungsprozess der Grundsätze zur Bildungsförderung in NRW- aus Trägerperspektive. Hochschule Niederrhein: Mönchengladbach

Bortz, Jürgen / Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin (u.a.): Springer Verlag

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang / Littig, Beate (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bülow von, Karin (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2004): Standards für Evaluation. – Köln

Diskowski, Detlef (2005): Neuer Schwung für die Bildungsdebatte. In: Ja mach mal einen Plan Verein für Kommunalwissenschaften e.V. Berlin

Dollase, Rainer (2010): Erfolgchancen erhöhen- Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen. In Hense, Margarita (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen: Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, S. 79-90

Literaturverzeichnis

Eckerth, M., Hanke, P., Hein, A.K. (2012): Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule - Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In: Pohlmann-Rother, S., Franz, U. (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Carl Link, Köln, S. 57-70

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Herrnberger, G., Schubert, Ch. (2010). Qualität für die Kleinsten. Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Hoffmann, Hilmar (2010): Bildungspläne- ein essayistischer Ausblick. In nifbe (Hrsg.) Starke Kitas- starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Herder, Freiburg i.B., S. 115-123

Krenz, Armin (2012): Zwischen Reformen und „Reförmchen“- Die Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte in der Diskussion. Kita aktuell 11/2012, S.259-264

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Datenanalyse. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kuper, Harm (2004): Evaluation – Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.). Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 177-196

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. neugestaltete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Möller, Jens-Christian / Schlenther-Möller, Esta (2007): Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. Sozialmanagement. Berlin: Cornelson Scriptor

Paritätischer Wohlfahrtskatalog für die Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen (2008)

Pfeiffer, Dietmar K. / Püttmann, Carsten (2006): Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Literaturverzeichnis

Preissing, Christa (2010): Vom Programm zur Entwicklung. In: nifbe (Hrsg.) (2010): Starke Kitas- starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Herder, Freiburg i.B., S.51-60

Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Vom Programm zum Prozess. In: nifbe (Hrsg.) (2010): Starke Kitas- starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Herder, Freiburg i.B., S.41-50

Sellitz, Claire / Jahoda, Marie / Deutsch, Morton / Cook, Stuart W. (1972): Untersuchungsmethoden der Sozialforschung. Teil I und II. Neuwied: Luchterhand Verlag

Studie zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick, Download unter: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>

Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne / Dittrich, Irene / Grenner, Katja / Groot-Wilken, Bernd / Sommerfeld, Verena / Hanisch, Andrea (2008a): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. (3., aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Berlin: Cornelson

Tietze, Wolfgang et al (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen. Sächs. Staatsministerium für Soziales, Dresden

Viernickel, Susanne / Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Berlin

Viernickel, Susanne (2010): Die Fachkraft-Kind-Relation. In: nifbe (Hrsg.) (2010): Starke Kitas- starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Herder, Freiburg i.B., S.61-74
Weischer, Christoph (2007): Sozialforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994

Zimmer, Renate (2010): Bildungspläne zwischen Verbindlichkeit und Beliebigkeit. In: nifbe (Hrsg.) (2010): Starke Kitas- starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt. Herder, Freiburg i.B., S.11-18

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rücklaufquote Strukturbefragung Kita.....	10
Abbildung 2: <i>Rücklaufquote Strukturbefragung Schule</i>	10
Abbildung 3: Rücklaufquote Fachberatung.....	11
Abbildung 4: Rücklaufquote untere Schulaufsicht.....	11
Abbildung 5: Rücklaufquote Abschlussbefragung Erprobungsnetzwerke.....	12
Abbildung 6: Rücklaufquote Abschlussbefragung Kita	13
Abbildung 7: Rücklaufquote Abschlussbefragung Schule.....	13
Abbildung 8: Forschungsnetzwerk R 8.....	18
Abbildung 9: Forschungsnetzwerk R 25.....	18
Abbildung 10: Forschungsnetzwerk W 4.....	19
Abbildung 11: Forschungsnetzwerk W 12.....	20
Abbildung 12: Forschungsnetzwerk W 18.....	20
Abbildung 13: Einschätzung des notwendigen Überarbeitungsbedarfs.....	32
Abbildung 14: Überarbeitung BiG aus fachlicher Außensicht.....	34
Abbildung 15: Praxisrelevante Berücksichtigung aus Sicht der Kitas und Schulen.....	39
Abbildung 16: Prozessverantwortung aus Sicht der Fachberater_innen	56
Abbildung 17: Prozessverantwortung aus Sicht der Schulamtsdirektor_innen	56
Abbildung 18: Schwerpunkte der Erprobungsnetzwerke	62
Abbildung 19: Qualitätsmodell nach Viernickel und Schwarz 2009	74
Abbildung 20: Strukturelle Verankerung der Fachberater_innen	80
Abbildung 21: Schlüsselpersonen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen	85
Abbildung 22: Schlüsselpersonen für Implementierung aus fachlicher Außensicht	87
Abbildung 23: <i>BMBF- Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (Informationen unter www.kompetenzprofile-bik.de)</i>	91

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Veränderungsbedarf Bereich aus der fachlichen Außensicht.....	35
Tabelle 2: Veränderungsbedarf Bildungsbereiche aus der fachlichen Außensicht	35
Tabelle 3: Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung und Praxisrelevanz der einzelnen Inhalte aus der fachlichen Außensicht.....	41
Tabelle 4: Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung und Praxisrelevanz der einzelnen Bildungsbereiche aus der fachlichen Außensicht	41
Tabelle 5: Praxistauglichkeit aus fachlicher Außensicht	42
Tabelle 6: Auseinandersetzung mit den Inhalten aus Sicht der Kitas und Schulen.....	55
Tabelle 7: Hilfreiche Aspekte für die Netzwerke aus der fachlichen Außensicht.....	57
Tabelle 8: Entwicklung der Kooperation aus der Sicht der Erprobungsnetzwerke	67
Tabelle 9: Aspekte gelingender Kooperation aus Sicht der Kitas und Schulen.....	69
Tabelle 10: Wichtige Aspekte für gelingende Kooperation aus der fachlichen Außensicht....	69

Tabelle 11: Einschätzung der Kooperation vor Ort aus der fachlichen Außensicht	70
Tabelle 12: Faktorenanalyse für die Skala „Innovationsbereitschaft für Kooperationsaktivitäten“	71
Tabelle 13: Faktorenanalyse für die Skala „Kooperation zwischen pädagogischen Mitarbeiter_innen und Lehrkräften“	72
Tabelle 14: Faktorenanalyse für die Skala „Zufriedenheit mit der Kooperation“	72
Tabelle 15: Faktorenanalyse für die Skala „Wichtige Aspekte in der Kooperation“	73
Tabelle 16: Entscheidende Bedingungen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen	85
Tabelle 17: Ressourcen für Implementierung aus Sicht der Kitas und Schulen	86
Tabelle 18: Entscheidende Bedingungen für Implementierung aus fachlicher Außensicht....	87
Tabelle 19: Ressourcen für Implementierung aus fachlicher Außensicht	88

10. Anhang

Offene Angaben des Frageblocks 3 der Erprobungsnetzwerke

„Das Kind steht im Mittelpunkt – Pädagogische Grundlagen und Ziele“

Ergänzung, und zwar... (E3.1d1)

- Keine
- im Bereich der konkreten praktischen Umsetzung
- das eigene pädagogische Handeln in den einzelnen Institutionen
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Berücksichtigung der Möglichkeiten von Familien aus "sozialen Brennpunkten".
- Best-Practice-Beispiele

Umformulierung, und zwar... (E3.1d2)

- Dargestellt alltagstauglicher; strukturierter, übersichtlicher

„Kinder sind kompetent“

Ergänzung, und zwar... (E3.2d1)

- mehr praktische Beispiele
- Hinweis auf die Eröffnung von Möglichkeiten in Einrichtungen und Schule
- Keine
- Der Abschnitt ist eigentlich ein Theorieteil und beinhaltet keine Praxisvorschläge. Das muss auch nicht so sein, daher ist ihre Fragestellung ungenau
- Keine
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Kinder aus Familien mit besonderen Problemlagen werden zu wenig berücksichtigt
- ebenfalls mehr Praxisbezug

Neuformulierung, und zwar... (E3.2d3)

- kürzer

„Kinder eignen sich die Welt an und werden begleitet“

Ergänzung, und zwar... (E3.3d1)

- Die letzte Frage ist irrelevant, da theoretische Einführung
- In der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, Tieren und Sachen in unterschiedlichen Situationen

Anhang

- diese Befragung reicht mir nicht!
- weitere Praxisbeispiele
- mehr Personal, mehr Geld da die Unterstützung der Eltern nicht gegeben ist. Neuformulierung: wenn Elternbegleitung fehlt.

Umformulierung, und zwar... (E3.3d2)

- kürzer

Neuformulierung, und zwar... (E3.3d3)

- Satz 3 Selbstbildung...

„Bildungsprozesse werden geplant und gestaltet“

Ergänzung, und zwar... (E3.4d1)

- Umsetzungsmöglichkeiten Grundschule zu schlagwortartig genannt; Literaturhinweise in Fußnoten ergänzen und Fortbildungshinweise ergänzen
- S.12 letzter Abschnitt Kommunikation und Kooperation
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Kinder aus Migrantinnen- und bildungsfernen Familien im Blick behalten.
- Praxisbeispiele für Kita- und Grundschulprojekte
- Hinweise auf Fortbildungsmöglichkeiten

Umformulierung, und zwar... (E3.4d2)

- subjektive Bedeutung und persönliche Bedeutung ändern
- kürzer

„Jedes Kind geht seinen Weg – Herausforderung und Chance“

Ergänzung, und zwar... (E3.5d1)

- Spezifische Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte werden durch gezielte (gemeinsame) Fortbildungen gewährleistet.
- Anforderungen an Gestaltung der Bildungsprozesse im Schulalter hinsichtlich Wahrnehmung von und Umgang mit Vielfalt und damit an Kompetenzen der Lehrkräfte
- Theoretische Einführung
- Auch im Hinblick auf die inklusive Förderung beeinträchtigter Kinder
- müsste noch mehr die Individualität herausgestellt werden. Ebenso das jedes Kind auf seine Weise lernt
- keine
- diese Befragung reicht mir nicht!
- weitere Praxisbeispiele
- Darstellung der Probleme von Kindern aus schwierigen Lebenslagen berücksichtigen.

Anhang

- Übergänge beachten
- Inklusion und ihre Umsetzbarkeit

Umformulierung, und zwar... (E3.5d2)

- Kürzer

„Vielfalt ist eine Chance“

Ergänzung, und zwar... (E3.6d1)

- mehr praktische Vorschläge
- Für die individuelle Förderung im Primarbereich reicht ein "Förderkonzept" nicht aus, die gesamte Unterrichtsgestaltung muss den Vorgaben ind. Förderung gerecht werden. Dabei sind nicht nur besonders begabte sondern alle Kinder in den Blick zu nehmen.
- Theorieteil
- Keine
- diese Befragung reicht mir nicht!
- weitere Praxisbeispiele
- Bildungsferne Familien aus verschiedenen kulturellen Bereichen mehr berücksichtigen.
- Übergänge beachten
- Inklusion

Umformulierung, und zwar... (E3.6d2)

- Kürzer

„Bildung erfordert Bindung von klein auf“

Ergänzung, und zwar... (E3.7d1)

- Keine
- diese Befragung reicht mir nicht!
- die Umsetzung erfordert mehr Geld für genügend + kontinuierliches Personal und verringerte Gruppengröße
- S.32 hinter Behutsamkeit das Wort Feinfühligkeit ergänzen und neuen Punkt einfügen Qualitätsstandard(EU) z.B. Personal-Kind Relation finanzielle Ausstattung etc.

Umformulierung, und zwar... (E3.7d2)

- Kürzer

Neuformulierung, und zwar... (E3.7d3)

- KiBiz: Personalvereinbarung aufnehmen und Hinweis auf notwendige Erhöhung des Personalschlüssels Aufzählung S.33: "sollte" ändern in "muss/müssen"

„Kinder brauchen eine „Kultur des Übergangs““

Ergänzung, und zwar... (E3.8d1)

- praktische Beispiele gelungener Übergänge
- von der KiTa in die GS: Aufgabe der Fach- und Lehrkräfte im Rahmen des Übergangs KiTa-GS ausführlicher darstellen, dabei Verpflichtendes und Wünschenswertes aufnehmen.
- Da diese Bildungsvereinbarung von 0 - 10 Jahren geht, könnten die einzelnen Übergangsphasen ausführlicher dargestellt werden.
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Eltern unbedingt intensiver mitnehmen
- Möglichkeiten des Austausches der Institutionen und die rechtlichen Bedingungen

Umformulierung, und zwar... (E3.8d2)

- mehr Praxisbeispiele

Neuformulierung, und zwar... (E3.8d3)

- S.35 die sogenannte Schulfähigkeit..." abändern, Inhalt trifft nicht zu. Es geht nicht um Schulfähigkeit sondern um Alter/Schulpflicht

„Starke Kinder – Basiskompetenzen und grundlegende Ziele“

Ergänzung, und zwar... (E3.9d1)

- Keine
- Theorieteil
- Praxisbeispiele
- weitere Beispiele wären günstig
- Bitte nicht nur Fragen stellen, sondern konkrete Vorschläge, Beispiele aufnehmen.
- diese Befragung reicht mir nicht!
- "unsere Kinder" finden wir da nicht wieder

„Aktive Kinder – 10 Bildungsbereiche“

Ergänzung, und zwar... (E3.10d1)

- siehe Hinweis im vorherigen Abschnitt
- diese Befragung reicht mir nicht!

Umformulierung, und zwar... (E3.10d2)

- kürzer

exemplarischer Bildungsbereich - Einleitungstext

Ergänzung, und zwar... (E3.11d1)

- keine
- diese Befragung reicht mir nicht!
- sächliche Ausstattung nicht entsprechend gegeben
- Satz 2 überarbeiten, der Lernpfad von 0-10 muss eingefügt werden mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen der unterschiedlichen Altersstufen; unter Leitidee: was sind bedeutungsvolle Kontexte?; es fehlen Ausführungen zur Sprachstandsfeststellung
- konkrete Beispiele im Sinne des Best-Practice

exemplarischer Bildungsbereich - Bildungsmöglichkeit

Ergänzung, und zwar... (E3.12.d1)

- durch Dokumentation (z.B. Forscherbuch)
- Beobachtung und Maßnahmen zur Prävention von Lernschwierigkeiten
- zu wenig und zu undifferenziert (Bildungsbereich 2)
- diese Befragung reicht mir nicht!
- systematisches Regelwerk der Sprache
- konkrete Beispiele im Sinne des Best-Practice

exemplarischer Bildungsbereich – Materialien/Settings als Denkanstöße

Ergänzung, und zwar... (E3.13d1)

- Einbeziehen von externen Experten(Laborfuchse)
- Anregungen ja, aber überwiegend Schwerpunkt Ernährung
- diese Befragung reicht mir nicht!
- sächliche +räumliche Ausstattung nicht an den tatsächlichen Möglichkeiten der Einrichtungen orientiert.
- Diagnostik fehlt(SES und DAZ Kinder)Vernetzung fehlt; Lernpfad bei Settings berücksichtigen
- siehe oben

exemplarischer Bildungsbereich - Leitfragen

Ergänzung, und zwar... (E3.14d1)

- Literaturhinweise in Form von Fußnoten aufnehmen
- Die Leitfragen sind zu oberflächlich
- noch konkretere Anregungen
- diese Befragung reicht mir nicht!
- wie ermögliche ich Kindern Rollenspiele als Ausdrucksform kindlicher Erlebnis-und Verarbeitungsprozesse zu nutzen?

„Bildung findet im Team statt – Akteure, Partnerschaft und Kooperation“

Ergänzung, und zwar... (E3.15d1)

- Beispiele
- Keine
- Ihre Fragestellung ist ungenau. Bezieht sich 3.15 wieder nur auf die ersten 4 Zeilen oder auf das gesamte Kapitel? Was sollen dann die nächsten Punkte?
- Beispiele zur Zusammenarbeit auf Augenhöhe
- Es handelt sich doch nur um einleitende Zeilen, so dass die Fragen nicht passen!
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Seite 92 rot umrandetes Kästchen: dieser Satz gilt nur für 10% unserer Kinder/ wo werden die anderen 90% berücksichtigt?
- neuer Punkt: Qualitätsstandards für Aus- und Fortbildung einfügen

Neuformulierung, und zwar... (E3.15d3)

- Eltern und Familien sind nicht in der Regel, aber im Idealfall Experten und aktive Partner

„Eltern und Familie sind Experten und aktive Partner“

Ergänzung, und zwar... (E3.16d1)

- konkrete Angaben, nicht nur allgemein formuliert
- Neue Strukturen und Ressourcen müssen erarbeitet werden die Kooperation mit den Eltern zu ermöglichen (z.B. OGS: Personal- und Zeitressource über Betreuungszeit hinaus)
- Wie geht man mit Schwierigkeiten, Ablehnung seitens der Eltern oder Desinteresse um
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Hinweise auf Fortbildungsmöglichkeiten oder Medienlisten zur Einarbeitung ins Thema

Neuformulierung, und zwar... (E3.16d3)

- Eltern und Familien sind nicht in der Regel, aber im Idealfall Experten und aktive Partner

„Die Besten für unsere Kinder – Fach- und Lehrkräfte arbeiten zusammen“

Ergänzung, und zwar... (E3.17d1)

- Gegenseitige Wertschätzung und Austausch auf Augenhöhe sind die wesentlichen Voraussetzungen für professionelles Handeln

Anhang

- S.94/95: Aus- und Weiterbildung im Elementarbereich und Anbieter für Fortbildungen im Elementarbereich ergänzen
- geht das nicht zum Billigtarif: das Bildungssystem muss endlich vom Kopf auf die Füße gestellt werden.
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele
- Zeitressourcen fehlen in allen Bereichen/ Einrichtungen

Neuformulierung, und zwar... (E3.17d3)

- viele fachspezifische Wörter besser durch deutsche verständlichere Wörter ersetzen

„Regionale Bildungsnetzwerke“

Ergänzung, und zwar... (E3.18d1)

- durch gelungene Netzwerke
- Es sind gar keine Praxisvorschläge vorhanden
- diese Befragung reicht mir nicht!
- wir arbeiten intensiv in allen angegebenen Handlungsfeldern
- Qualitätsstandards für alle Bereiche formulieren

Umformulierung, und zwar... (E3.18d2)

- Verzicht auf Worthülsen,
- konkrete Praxisbeispiele

Neuformulierung, und zwar... (E3.18d3)

- es fehlen verbindliche Strukturen und Qualitätsstandards

„Kinder wahrnehmen – Beobachten und Dokumentation“

Ergänzung, und zwar... (E3.19d1)

- Literaturtipps
- Konkreter
- Auch hier fehlen konkrete Beispiele, Dokumentationsbögen, Hinweise zur Machbarkeit im Alltag, dass man nicht nur noch mit dem "dicken Ordner" des Kindes beschäftigt ist usw.
- diese Befragung reicht mir nicht!
- Praxisbeispiele

Materialanhang

Im Materialanhang befinden sich die sieben Fragebogen sowie die drei Interviewleitfäden. Der Materialanhang wird als PDF-Dokument zur Verfügung gestellt.