

# Frühes Lernen Kindergarten und Grundschule kooperieren



Grafik: Pia Seddigh

**Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen**

**ERSTER ZWISCHENBERICHT  
DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG  
BREMEN, IM JANUAR 2004**

---

Wissenschaftliche Leitung:  
Prof. Dr. Ursula Carle und Barbara Berthold

Bearbeitung:  
Britta Bischoff

Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der wissenschaftlichen Leitung.

Universität Bremen  
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
Bibliothekstraße  
Gebäude GW2, Raum A2520-2522  
Postfach 330440  
28359 Bremen  
Tel. (0421) 218-4136  
Sek. (0421) 218-3057  
Fax (0421) 218-4043  
eMail [ucarle@uni-bremen.de](mailto:ucarle@uni-bremen.de)  
[www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de)

Projekthomepage :  
[www.fruehes-lernen.de](http://www.fruehes-lernen.de)

Im Auftrag des  
des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales  
und des Senators für Bildung und Wissenschaft

## Inhaltsübersicht

---

<b>1</b>	<b>Projektkontext des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“</b>	<b>5</b>
1.1	<i>Die politische Ausgangslage für den Projektbeginn nach PISA 2000</i>	5
1.1.1	Ressortübergreifende Empfehlungen und Beschlüsse	6
1.1.2	Beschluss des Senats für den Bereich „frühkindliche Bildung“	7
1.1.3	Die Projektausschreibung	7
1.2	<i>Entstehung der Projektkonzeption im Gegenstromverfahren</i>	8
1.2.1	Wo soll das Projekt begonnen werden?	10
1.2.2	Wie soll im Projekt entwickelt werden?	11
1.2.3	Was soll im Projekt entwickelt werden?	13
1.2.4	Wie soll das Projekt in die Breite wachsen?	14
1.2.5	Wie soll sich die neue Entwicklung stabilisieren?	14
1.2.6	Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung	15
<b>2</b>	<b>Übergänge am Schulanfang? Theoretische und empirische Befunde</b>	<b>16</b>
2.1	<i>Was sind Übergänge?</i>	16
2.2	<i>Kontextbezogene Beschreibungsmodelle für Übergänge</i>	17
2.2.1	Der Schuleintritt als ökologischer Übergang	17
2.2.2	Türwächter an den Übergangsschwellen – das Gatekeeping-Konzept	19
2.2.3	Biografische Akteure im Potentialdreieck von Sozialisation, Institution und persönlicher Erfahrung	20
2.3	<i>Kindbezogene Beschreibungsmodelle für Übergänge</i>	21
2.3.1	Bildungspassagen als Übergang zu einer neuen Qualität des Selbst	22
2.3.2	Übergang zu neuen Qualitäten des Wissens	23
2.3.3	Ko-Konstruktion: Motor und Spiegel	24
2.3.4	Bindungsforschung und Bildungsübergänge	26
2.3.5	Erkenntnisse der Hirnforschung als Bestätigung der dargestellten Ansätze	27
2.4	<i>Was folgt aus den theoretischen Modellen für die Konkretisierung der praktischen Projektziele?</i>	27
2.5	<i>Das Projekt „Frühes Lernen“ selbst als Übergang - Umbau des Schiffes auf hoher See</i>	29
2.6	<i>Hätte man die Beteiligten vor Projektbeginn für das Projekt ausbilden können?</i>	30
<b>3</b>	<b>Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems</b>	<b>32</b>
3.1	<i>Anlage der wissenschaftlichen Begleitung</i>	32
3.2	<i>Die Arbeit des Unterstützungssystems ZUS</i>	36
3.2.1	Aufgabenverteilung und Ressourcen im ZUS	36
3.2.2	Teamintegration	37
3.2.3	Bisherige Arbeit des ZUS	38
<b>4</b>	<b>Entwicklungen im Kernprojekt im Jahre 2003</b>	<b>40</b>
4.1	<i>Der Kooperationsverbund Oslebshausen</i>	40
4.1.1	Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn	46
4.1.2	Projektplanung im Verbund	47
4.1.3	SWOT-Analyse und Hospitationen im Projektverbund Oslebshausen	47
4.1.4	Zielbezogene Auswertung der Erhebungen im Verbund Oslebshausen	55
4.1.5	Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Oslebshausen	58

4.1.6	Fazit	59
4.2	<i>Der Kooperationsverbund Rönnebeck</i>	60
4.2.1	Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn	63
4.2.2	Projektplanung im Verbund	65
4.2.3	SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Rönnebeck	65
4.2.4	Zielbezogene Auswertung der Erhebungen im Verbund Rönnebeck	69
4.2.5	Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Rönnebeck	71
4.2.6	Fazit	71
4.3	<i>Der Kooperationsverbund Vahr</i>	72
4.3.1	Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn	74
4.3.2	Projektplanung im Verbund	76
4.3.3	SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Vahr	77
4.3.4	Zielbezogene Auswertung der Erhebung im Verbund Vahr	79
4.3.5	Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Vahr	81
4.3.6	Fazit	81
4.4	<i>Der Kooperationsverbund Mitte</i>	82
4.4.1	Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn	83
4.4.2	Projektplanung im Verbund	84
4.4.3	SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Mitte	85
4.4.4	Zielbezogene Auswertung der Erhebung im Verbund Mitte	86
4.4.5	Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Mitte	87
4.4.6	Fazit	87
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	<b>89</b>
5.1	<i>Zielbezogene Voraussetzungen im Projekt Frühes Lernen</i>	89
5.1.1	Aufbau von Kooperationsstrukturen	89
5.1.2	Verstärkung der Elternarbeit	91
5.1.3	Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule	91
5.1.4	Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren	91
<b>6</b>	<b>Empfehlungen für nächste Schritte</b>	<b>93</b>
6.1	<i>Nächster Schritt für alle</i>	93
6.2	<i>Empfehlungen an die Auftraggeber</i>	93
6.3	<i>Empfehlungen für die Leitung des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“</i>	94
6.4	<i>Empfehlungen an das Zentrale Unterstützungssystem ZUS</i>	95
6.5	<i>Empfehlungen für die Ebene der Kooperationsverbünde (Leitungen der Einrichtungen)</i>	95
6.6	<i>Empfehlungen für die LehrerInnen und ErzieherInnen in den Schulen und Kindertagesheimen im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“</i>	96
6.7	<i>Vorhaben des Teams der Wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2004</i>	96
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>98</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>102</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	<b>107</b>

## 1 Projektkontext des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ startete in der Stadtgemeinde Bremen mit dem Schuljahr 2003/2004 und hat eine Laufzeit von zwei Jahren. Beteiligt sind zur Zeit 75 Kindertagesstätten und Grundschulen. Damit profitieren etwa 12% der bremischen Schulanfänger des Einschulungsjahrgangs 2004/2005 von diesem Projekt<sup>1</sup>. Das Kernprojekt (25 Einrichtungen) wird von der Universität Bremen wissenschaftlich begleitet.

Ziel des Projektes ist es, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule förderlicher zu gestalten und dafür eine Kooperationsstruktur im Projektverbund aufzubauen. Der ökosystemische Ansatz des Vorhabens geht insofern über ähnliche Versuche in den 1980er Jahren hinaus, als anerkannt wird, dass nicht nur das Kind, sondern auch die Familie, die Schule und die Kindertagesstätte<sup>2</sup> am Übergang beteiligt sind und ihn folglich kooperativ gestalten müssen. Weiter ist neu, dass auch persönlichkeits- und wissensbezogene Übergangsprozesse eingeschlossen werden. Im Kontext der Erstellung von Bildungs- und Erziehungsplänen für den Kindergarten ist das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ als ein Entwicklungsprojekt einzuordnen, das auf der Ebene der Einrichtungen nach Möglichkeiten sucht, den neuen Ansprüchen eines aufbauenden Bildungsangebots vom Elementarbereich zum Primarbereich gerecht zu werden.

Projektbegleitend wird ein interdisziplinäres Unterstützungssystem aus FachberaterInnen des Bildungs- und des Sozialbereichs aufgebaut, das durch spezifische Beratung, Prozessmoderation und Fortbildung die Entwicklung in Kindertagesheimen und Grundschulen des Projekts kooperativ unterstützen soll.

### 1.1 Die politische Ausgangslage für den Projektbeginn nach PISA 2000

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ ist eines von mehreren PISA-Projekten<sup>3</sup>. Deshalb wird es aus PISA-Mitteln finanziert, die durch das Land Bremen im Anschluss an die schlechten Ergebnisse im PISA 2000 Ländertest zusätzlich zur Verfügung gestellt wurden<sup>4</sup>. Das Projekt muss also zur Steigerung des Bildungsniveaus junger Menschen in Bremen beitragen. Es basiert auf mehreren bildungspolitischen Beschlüssen und Empfehlungen, die nicht immer deckungsgleich waren, jedoch alle das Ziel verfolgten, das Bildungsniveau im Lande Bremen anzuheben. Um eine Übertragbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, erscheint es uns wichtig, diese Entstehungsbedingungen zu dokumentieren, auch wenn diese vor Beginn der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts lagen.

---

<sup>1</sup> In Bremen gibt es 5150 Erstklässler im Jahr 2003/4 und 4995 Zweitklässler. 260 Kinder kommen aus den KTHs des Kernprojekts, das sind 5% der Schulanfänger im Stadtbereich, aus dem erweiterten Projekt kommen ca. weitere 365 Schulanfänger. Das entspricht insgesamt ca. 12% der bremischen Schulanfänger. 18 Kinder kommen auf eine Lehrerstelle (Vollzeitäquivalent). Quelle: Eigene Berechnungen nach Projektdaten und Datenbestand der Schnellmeldung 2003-2004 für öffentliche und private allgemein bildende Schulen in der Stadtgemeinde Bremen. Kameraler Stellenplan der Stadtgemeinde Bremen

<sup>2</sup> Im folgenden Text wird synonym zum Begriff „Kindertagesstätte“ der Begriff „Kindertagesheim“ gebraucht, weil dieser im Lande Bremen eingeführt ist.

<sup>3</sup> PISA heißt: Programm for International Student Assessment. Untersucht wurden 15-jährige Jugendliche.

<sup>4</sup> Auch die am 28. 01.2004 erschienene IGLU-Länder-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, untersucht wurden Viertklässler) bestätigt die Notwendigkeit einer besseren frühen Bildung in Bremen.

### 1.1.1 Ressortübergreifende Empfehlungen und Beschlüsse

Im Lande Bremen wurde ein Runder Tisch eingerichtet<sup>5</sup>, der darüber beriet, welche Möglichkeiten es in der Stadt gibt, um die Bildung der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Im Zusammenhang mit den (zu diesem Zeitpunkt noch nicht endgültig fixierten) Empfehlungen des „Runden Tisches Bildung“ beschloss der Senat am 10.09.2002 (Beschluss Nr. 804) gemäß dem Beschluss des Koalitionsausschusses vom 08.09.2002 PISA-Folgemaßnahmen<sup>6</sup>:

- Stärkung der Leistungsbereitschaft
- Zusammenarbeit Schule / Elternhaus
- Verbesserung des Unterrichts
- Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz
- Gezielte Fördermaßnahmen
- Ausbau des Qualitätsmanagements und verstärkte Leistungskontrollen
- Größere Eigenständigkeit der Schulen
- Ganztagsangebote
- Bildungskonzept für den Elementarbereich (Bildungsplan, Sprachstandserhebung, Sprachförderung, ErzieherInnenfortbildung)
- Stärkung der Grundschule (1 Std. mehr Unterricht in Mathematik und Deutsch, Fortführung des Englischunterrichts ab Kl. 3, Ausbau der Verlässlichen Grundschule)
- Lehrerbildung
- Neue Chancen durch Strukturveränderungen
- Finanzielle Rahmenbedingungen

Diese Folgemaßnahmen sollten vom Senator für Bildung und Wissenschaft in Abstimmung mit dem Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales bereits vorab und parallel mit den Empfehlungen vorbereitet und eingeleitet werden (vgl. Mitteilung des Senats v. 06.05.2003).

Der „Runde Tisch Bildung“ gab am 15.10.2002 nach kontroverser Diskussion<sup>7</sup> seine schriftliche Empfehlung an den Senat der Freien Hansestadt Bremen, der darauf hin am 10.12.2002 beschloss, zur Frage der Umsetzbarkeit folgende Arbeitsgruppen einzusetzen:

- (1.1) Kritisches Lesen, eigenständiges Urteilen und selbstständiges Lernen
- (1.2) Förderprogramm „Sprach- und Lesekompetenz“
- (1.3) Strukturelle Stärkung des Elementar- und Primarbereichs
- (2.1) Aktionsprogramm „Schulen in kritischer Lage“
- (2.2) Stärkung der Schulversuche
- (3.1) Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zur Aufgabe aller machen
- (3.2) Schulleitungen stärken und Qualitätsmanagement der Einzelschulen

Die Arbeitsgruppen bekamen den Auftrag, bis Ende Mai 2003 einen abschließenden Bericht über ihre Arbeit vorzulegen. Den Arbeitskreisen gehörten in der Regel<sup>8</sup> keine WissenschaftlerInnen an, sondern ausschließlich Fachleute aus der Praxis.

---

<sup>5</sup> Die Mitglieder sind im Bericht des Runden Tisches aufgelistet, wobei uns unklar ist, wie die Zusammensetzung zustande kam. Die gehaltenen Impulsreferate sind zwischenzeitlich im Internet zugänglich <http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/PDF/Impulsreferate.doc> (Zugriff 01.01.2004)

<sup>6</sup> Sie wurden vom Zentralen Elternbeirat ZEB (Schulen) mit Antwort vom 26.9.2002 als unzureichend kritisiert.

<sup>7</sup> Protokollauszug der Sitzung des Runden Tisches <http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/PDF/Protokollauszug.pdf> (Zugriff 01.01.2004)

<sup>8</sup> Ausnahme war der AK „Sprach- und Lesekompetenz“, dem Prof. Kretschmann angehörte. Auch hier ist uns aufgrund der vorhandenen Datenlage nicht nachvollziehbar, nach welchen Kriterien und wie die Arbeitsgruppen zusammengesetzt waren, zumal unter <http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/Arbeitsgruppen.htm> (Zugriff 1.1.04) in der für das Projekt relevanten AG 1.3 keine KTH VertreterInnen genannt sind, Rainer Metzke aber dieser AG angehörte.

### 1.1.2 Beschluss des Senats für den Bereich „Frühkindliche Bildung“

Zuvor schon, am 13. August 2002, hatte der Senat die Vorlage des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales zum Tagesordnungspunkt „Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie für den Bereich frühkindlicher Bildung in Bremer Kindertageseinrichtungen“ beschlossen, indem folgende Handlungsfelder (Programme / Projekte) vorgeschlagen wurden:

1. Entwicklung eines verbindlichen Rahmenbildungsplanes / Curriculums für den Elementarbereich (Definition von Bildungsaufgaben)
2. Entwicklungsförderung im Bereich der Sprachkompetenz
3. Unterstützungsprogramm für Familien / Eltern
4. Systematisierung / Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule
5. Qualifizierung / Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte
6. Weitere Fördermaßnahmen im Rahmen eines frühkindlichen Bildungsplanes einschließlich eines Programms zur Anhebung des Betreuungsniveaus von Kindern ausländischer Herkunft

Parallel zu den Beratungen der Arbeitskreise des „Runden Tisches Bildung“ wurden also die Vorarbeiten für Projekte getroffen, die eine Verbesserung einleiten sollten. Dazu gehörten auch die Vorarbeiten für das Kooperationsprojekt zwischen der Bildungs- und der Sozialbehörde „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“. Auf Einladung von Frau Dr. Heidemarie Rose<sup>9</sup> und Frau Lotta Ubben<sup>10</sup> nahm die Wissenschaftliche Begleitung erstmals im September 2002 an einem Treffen einer Arbeitsgruppe teil, die erste Vorarbeiten übernahm (Rose, Ubben, Carle, Kurp, Meyer-Wiedemann, Rentzow, Peppel u.a.). Auf der Basis des Senatsbeschlusses vom 13.08.2002 „Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie für den Bereich frühkindlicher Bildung in Bremer Kindertageseinrichtungen“ (Vorlage 344/02) erarbeiteten Martin Kurp, Organisationsentwickler am Landesinstitut für Schule und Hubert Meyer-Wiedemann, Mitarbeiter des Bereichs Planung, Qualifizierung, Qualitätsmanagement vom Amt für Soziale Dienste einen ersten Projektplan für ein Projekt zur Systematisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Dieser enthielt die Idee einer Leitungsgruppe aus je einem Standortvertreter der beteiligten Einrichtungen, der Wissenschaftlichen Begleitung, des Auftraggebers, OE-Beratern und Fachberatern. Ursula Carle übernahm es, die Inhalte der Deputationsvorlage in den Primarbereich hinein zu „übersetzen“. Beide Papiere entstanden ohne genauere Kenntnis der Debatten beim „Runden Tisch Bildung“. Im Laufe des Diskussionsprozesses wurde beschlossen, dass eine Ausschreibung erfolgen soll, um das Interesse an einem solchen Projekt abzufragen.

### 1.1.3 Die Projektausschreibung

Der Ausschreibungstext nahm explizit auf den Beschluss des Senats vom 13. August 2002 Bezug und den damit verbundenen Auftrag, dass „unter Federführung der beiden zuständigen Ressorts Bildung und Soziales die Anforderungen der Systematisierung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich projekthaft für die Stadtgemeinde Bremen entwickelt werden sollen“ (vgl. Ausschreibungstext). Drei Bereiche der Entwicklung werden genannt: 1. Inhalte (Curriculum)/ Methoden, 2. Elternarbeit, 3. Arbeits- und Kooperationsstrukturen. Zu den Zielsetzungen und Methoden des Projekts wird in der Antragsstellung ausgeführt:

Zu 1: „Zielsetzung ist, dass die beiden „Curricula“ perspektivisch so aufeinander abgestimmt sind, dass ein Kind nicht nach Alter, sondern mit seinem jeweiligen Entwicklungsstand vom Elementar- in den Primarbereich wechseln kann. Dazu sind zu entwickeln: abgestimmte aufbauende Inhalte, abgestimmt gestaltete Lernumgebungen, gemeinsame Grundsätze der Binnendifferenzierung, förderungsbezogene Diagnostik und eine durchgängige individualisierte Entwicklungsdokumentation für jedes Kind vom Kindergarten an.“

---

<sup>9</sup> Leiterin Abteilung Junge Menschen und Familie in der Sozialbehörde sowie Leiterin der Obersten Landesjugendbehörde

<sup>10</sup> Senator für Bildung und Wissenschaft, Grundschulreferentin in Bremen und zugleich im Regionalteam West

Zu 2.: „Eltern nehmen eine Schlüsselrolle in der Unterstützung der Kinder in der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule ein. Hier sind gemeinsame Konzepte der Unterstützung der Eltern durch beide Institutionen von Bedeutung. Dazu gehören neben der gemeinsamen Ausgestaltung von Elternabenden die Umsetzung einer Beratungsform für Eltern durch den Kindergarten und die Schule.“

Zu 3.: „Verschiedene Konzepte der Verzahnung des Elementar- und Primarbereiches verlangen nach abgestimmten Arbeits- und Kooperationsformen. Dazu gehören:

- gemeinsame Gestaltung von (Unterrichts-)Einheiten in Kindergarten und Schule
- Beratungsgespräche zu einzelnen Kindern
- gemeinsame Planungen und inhaltliche Abstimmung
- gemeinsame Durchführung von Projekten
- Hospitationen

Kooperationsvereinbarungen sind zwischen den Einrichtungen zu treffen, in denen die Arbeitsweisen konkretisiert werden.“

Weiter heißt es: „Im Verlauf des Projektes gilt es, Lösungen zu entwickeln für

- rechtliche Voraussetzungen für die Umsetzung von erprobten Elementen (z.B. Einschulungsdatum, Überwindung der externen Förderung in der Vorklasse)
- eine flächendeckende Umsetzungsstrategie
- Qualifikationsbedarfe beider Institutionen.

Eine Evaluation des Projektes durch die Universität Bremen ist angestrebt.“

Diese Ausschreibung wurde durch den Senator für Bildung und Wissenschaft, vertreten durch Lotta Ubben, und den Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales vertreten durch Dr. Heidemarie Rose, erstellt und am 15. Januar 2003 an alle Grundschulen und Kindertageseinrichtungen im Lande Bremen versandt. Diese wurden gebeten, sich um die Teilnahme am Projekt „Systematisierung / Harmonisierung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich“ zu bewerben. Voraussetzung für die Annahme des Antrags war, dass er von mindestens einer Grundschule mit mindestens einem Kindertagesheim erarbeitet worden ist. Bewerbungsschluss war der 30. Januar 2003.

Parallel wurden Martin Kurp und Hubert Meyer-Wiedemann beauftragt, einen Fachtag am 13./14. Februar 2003 vorzubereiten. Die Arbeitsgruppe traf sich am 20.11.2002 und plante den Ablauf. Ursula Carle wurde neben Rudolf Kretschmann als Referentin eingeladen, zu dem dort vorgestellten Modell Kaleidoscoop Stellung zu nehmen. In Folge des Fachtages lud die Arbeitsgruppe 1.3 des „Runden Tisches Bildung“ Ursula Carle am 24. Februar 2003 zu einem Informationsaustausch ein. Die konkrete Projektierung des Entwicklungsprojektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“ begann erst danach und bezog die Anträge der Schulen und Kindertagesheime sehr stark ein.

## 1.2 Entstehung der Projektkonzeption im Gegenstromverfahren

Ein Gesamtprojekt alleine aus den Anträgen der Einrichtungen heraus zu konzipieren wäre nicht möglich gewesen, denn die Anträge waren einerseits sehr heterogen, andererseits in den meisten Fällen noch nicht so weit entwickelt, dass daraus unmittelbar und ohne weitere Unterstützung Projekte im Sinne der Ausschreibung hätten erwachsen können. Insbesondere war der organisatorische Gesamtrahmen noch unklar. Es stellte sich also die Frage: Wie können die Einzelinitiativen unter den gemeinsamen Zielen organisatorisch zusammen gefasst werden?

In der Auswertungsphase der Anträge der Einrichtungen stellte die Wissenschaftliche Begleitung in der Lenkungsgruppe, der damals Dr. Heidemarie Rose, Lotta Ubben, Martin Kurp, Hubert Meyer-Wiedemann, Reiner Metze, Ilse Peppel, Marita Sickinger und Prof. Ursula Carle angehörten, mehrere alternative Konzepte vor, wie ein die Einzelinitiativen verbindendes Projekt gestaltet werden könnte. Da das Team der wissenschaftlichen Begleitung die Auswertung der Anträge vorgenommen hat, wer-



den in diesem Abschnitt auch ihre konzeptionellen Überlegungen vorgestellt, um den Kontext zu verdeutlichen, in dem das Ergebnis der Aufteilung in äußeres und inneres Projekt zustande kam<sup>11</sup>.

Im März 2003 sichtete das Team der wissenschaftlichen Begleitung die 19 eingegangenen Anträge von mehr als 60 Einrichtungen (Grundschulen und Kindertagesheimen), um daraus Hinweise für den Aufbau des Gesamtprojekts zu erschließen.



**Abbildung 1: Bewerbungen für das Projekt "Frühes Lernen" (Anschriften siehe Anhang)**

Es zeigten sich auf der Organisationsebene zwei Muster der beabsichtigten Kooperationen:

- Großverbünde, in denen nahezu alle Grundschulen und Kindertagesheime innerhalb eines „natürlichen“ Einzugsgebiets ein gemeinsames Konzept anstrebten
- Kleinverbünde, wo jeweils eine Schule mit nur einem bzw. wenigen Kindertagesheimen das Projekt gemeinsam beantragt hatten

Aus der Vielzahl der Anträge ergab sich die schwierige Lage, dass eine wissenschaftliche Begleitung aller mit der avisierten Finanzierung von 0,5 Stelle (Wiss. Mitarb.) nicht zu schaffen ist. Andererseits sollte kein Antragsteller abgewiesen werden. Es wurde daher vorgeschlagen, einen inneren Kreis mit und einen äußeren Kreis ohne wissenschaftliche Begleitung zu unterscheiden, wobei aber allen Einrichtungen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung prozessbegleitend bekannt gemacht werden sollten. Das aufzubauende Unterstützungssystem sollte auch dem erweiterten Kreis zur Verfügung stehen.

Inhaltlich fielen die Anträge im Detail sehr unterschiedlich aus. Drei Bereiche, die die AntragstellerInnen ausbauen wollten, dominierten ausschreibungskonform:

<sup>11</sup> vgl. Papier vom 16.2.03 Systematisierung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich -Erste Projekt-skizze für eine wissenschaftliche Begleitung –

1. Die Entwicklung von Arbeits- und Kooperationsstrukturen zwischen Kindertagesheim(en) und Schule(n)
2. Elternarbeit
3. Arbeit an gemeinsamen Bildungsinhalten (Themen)

Um aus der Vielzahl der Anträge ein Gesamtprojekt zu konzipieren, musste vorab geklärt werden:

- Wo soll das Projekt begonnen werden?
- Wie soll im Projekt entwickelt werden?
- Was soll im Projekt entwickelt werden?
- Wie soll „Systematisierung des Übergangs“ in die Breite wachsen?
- Wie soll sich die neue Entwicklung stabilisieren?

### 1.2.1 Wo soll das Projekt begonnen werden?

Es wurde geprüft, welche „Muster“ sich ergeben, wenn man die interessierten Kooperationsverbände auf das Stadtgebiet verteilt. Wo sind mögliche „Keimzellen“ für das Neue, also solche Verbände, die gemessen an ihrem Antrag schon relativ weit in ihrer Entwicklung vorangekommen zu sein scheinen? Ist eine gleichmäßige Verteilung der wissenschaftlich begleiteten Anfangsprojekte auf ganz Bremen möglich? Das hätte den Vorteil gehabt, dass von dort aus, jeder Stadtteil nach und nach erschlossen werden könnte. Es ist nämlich anzunehmen, dass erfolgreiche Projekte andere Projekte nachziehen und deren Prozess unterstützen können. Voraussetzung dafür wäre, dass die dafür notwendige Netzbildung von Beginn an mitgedacht und nicht aus dem Auge verloren wird. Dies kann dadurch geschehen, dass die Verbreitung gleich von Beginn im Entwicklungsauftrag verankert ist, z.B. durch Entwickeln übertragbarer Modelle von Teilbereichen durch jedes „erste“ Projekt. Solche Überlegungen haben weitreichende Folgen für das Gesamtprojekt. Es ist daher Aufgabe des Projektmanagements, die Vernetzung gezielt zu projektieren.

Aus solchen Überlegungen ergaben sich Kriterien, nach denen entschieden wurde, welche Verbundprojekte in das wissenschaftlich begleitete Kernprojekt aufgenommen werden und welche zum erweiterten Projekt gehören sollten. Das Kernprojekt sollte aus maximal 24 Einzeleinrichtungen bestehen. Es sollten sowohl Groß- als auch Kleinverbände wissenschaftlich begleitet werden. Die Projekte im Kern sollten gut über die Stadt verteilt liegen. Basale Auswahlkriterien waren:

- Verfolgt das Projekt im Sinne der Projektausschreibung besonders innovative Ziele?
- Lässt das Projekt Entwicklungen erwarten, von denen andere profitieren können?
- In welcher Projektbeschreibung arbeiten schon sehr viele Institutionen eines Stadtteils zusammen („Großverbund“= 6 – 12 Institutionen)?
- In welchen Anträgen ist eine „gewachsene“ Kooperation sichtbar und muss nicht erst installiert werden?

Dem erweiterten Kreis wurden vorab alle Anträge zugewiesen,

- in denen nur allgemeines Interesse bekundet wurde
- in denen Spracherwerb im Mittelpunkt stand (da hierfür ein anderes Projekt existiert)

Die entstandene Auswahl für das Kernprojekt wurde auf drei regionalen Foren im Mai 2002, zu denen alle Antragsteller eingeladen waren, ebenso korrigiert, wie die Zahl der Bewerbereinrichtungen. Letztlich kamen folgende Einrichtungen in das Kernprojekt:



**Abbildung 2: Die 26 Einrichtungen im Kernprojekt mit wissenschaftlicher Begleitung**

Auf diesen Foren wurde auch darüber informiert, welche Aufgaben den Mitgliedern im Kernprojekt und denen im erweiterten Projekt zufallen. Mit der Aufnahme in das Kernprojekt war die Verpflichtung verbunden, aktiv an der Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung mitzuarbeiten und übertragbare Produkte zu entwickeln. Dafür erhielten die Einrichtungen, bis auf die kath. St.-Joseph-Schule eine bessere Stundenausstattung für das Projekt als die Teilnehmer des erweiterten Kreises, deren Aufgabe sich im planvollen Entwickeln eines selbstdefinierten Projekts im Sinne der Ausschreibung erschöpft. Der regelmäßige Austausch über die Ergebnisse der Arbeit sowohl im Kernprojekt als auch im erweiterten Projekt ist ebenfalls verpflichtend und findet während zentraler Foren statt, die vom Unterstützungssystem vorbereitet werden.

### 1.2.2 Wie soll im Projekt entwickelt werden?

Zu unterscheiden sind in der Modellvorstellung vom Aufbau des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“ unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu Kernprojekt oder erweitertem Kreis vier verschiedene Projektebenen, die hinsichtlich ihrer Arbeit im Prinzip eigene Projekte mit je unterschiedlichen Aufgaben darstellen:

1. die Ebene des Gesamtprojekts (alle Bewerber in Folge der Ausschreibung) im Lande Bremen
2. die Ebene der Verbundprojekte (Verbünde zwischen Grundschulen und KTHen mit gemeinsamem Antrag)
3. die Ebene der Einzelprojekte, denn die Entwicklungen finden auch in der Einzeleinrichtung statt
4. die Ebene des Disseminationsprojektes, d. h. die sukzessive Erweiterung des Projekts „Systematisierung des Übergangs“<sup>12</sup> auf ganz Bremen

Jedes dieser Teilprojekte (oder jede dieser Ebenen) benötigt nach Auffassung der Wissenschaftlichen Begleitung Ressourcen für die Durchführung. Es muss auf jeder Ebene eine Leitung aufgebaut wer-

<sup>12</sup> Der Projektname laut Senatsbeschluss vom 13.08.2002 und laut Projektausschreibung wurde in dieser Phase geändert, da Systematisierung suggeriert, hier sollte der Übergang der Kinder vereinheitlicht werden.

den. In der Planungsgruppe war strittig, ob diese Leitungsfunktion durch ohnehin vorhandene Gruppen oder Personen (z.B. der Lenkungsgruppe des Gesamtprojekts, der Leitungsgruppe eines Verbundes, der Leiterin einer Einrichtung) nebenbei bewältigt werden kann. Die Wissenschaftliche Begleitung vertrat die Position, dass für die operative Leitung immer eine verantwortliche Person (und Stellvertretung) benannt werden sollte. Die anfallende operative Leitungsarbeit darf nicht unterschätzt werden, gilt es doch die eigene „Ebene“ intern und in Bezug zu den angrenzenden Ebenen sowie zu den Serviceeinrichtungen zu koordinieren, die Zielentwicklung voranzutreiben, Entwicklungswege transparent zu machen, Aufgabenverteilung zu moderieren und ihre Einhaltung zu kontrollieren, immer wieder auf die Ziele zu fokussieren sowie den Austausch über die arbeitsteiligen Entwicklungen zu fördern. Ohne grundlegende Projektmanagementkenntnisse ist dies nicht leistbar.<sup>13</sup>

Die 4 Projektebenen müssen durch zwei weitere ergänzt werden, die allerdings keine eigenständige Zielrichtung verfolgen, sondern Serviceeinrichtungen darstellen. Zentral ist dabei das einzurichtende interdisziplinäre Unterstützungssystem, das allen Projekten das notwendige Know-how in Form von Beratungs-, Moderations- und passgenauen Fortbildungsangeboten zur Verfügung stellen soll. Das bedeutet, dass hier ein Unterstützungssystem prozessbegleitend mit entwickelt werden muss, das später – nach Projektende – weiterlebt und maßgeblich den Disseminationsprozess forcieren kann. Eher peripher, aber nicht konsequent projektextern, ist das Projekt der wissenschaftlichen Begleitung angesiedelt, welches vor allem die Aufgabe hat, den Prozess vor dem Hintergrund seiner Bedingungen so zu beschreiben, dass sich daraus übertragbare Schlüsse ableiten lassen. Die Auswertung der Erhebungen soll also Transparenz in das Projektgeschehen bringen und für Folgeprojekte schriftlich zur Analyse zur Verfügung stehen. Es handelt sich demnach um eine prozessbegleitende Evaluation. Eine enge Kooperation mit dem aufzubauenden Unterstützungssystem ist sinnvoll.

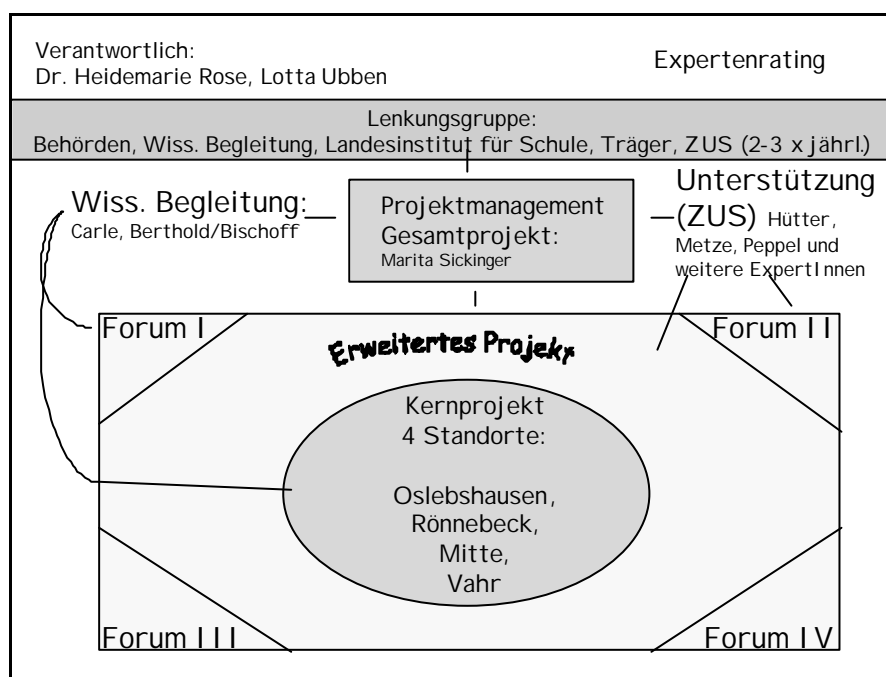


Abbildung 3: Organisationsstruktur des Projekts Frühes Lernen

<sup>13</sup> Dass die Notwendigkeit für Leitung spezielle Zeit und spezielle Kompetenzen zu besitzen kein Gehör fand, hat sicherlich nicht nur damit zu tun, dass die Ressourcen im Projekt knapp sind. Dieses Problem erweist sich auch in Ländervergleichen im Grundschulbereich als typisch deutsches Defizit (Lankes u.a. 2003, S. 53). Zur Abdeckung des notwendigen Zeitaufwands für das Projektmanagement im gesamten Projekt empfahl die Wissenschaftliche Begleitung 0,5 Stellen vorzusehen. Dieser Vorstellung wurde nicht gefolgt. Statt dessen übernahm die im Bereich frühkindliche Bildung ausgewiesene Leiterin sämtlicher PISA-Projekte der Bremer Sozialbehörde zugleich die operative Leitung des Projekts „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“, ohne dass dafür zusätzliche Arbeitszeit eingeplant wurde.

Kontrovers diskutiert wurde der Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung, das Umfeld des Projekts (auf den 4 Ebenen) von vorneherein mit ins Boot zu nehmen und in eine beiratsähnliche Einrichtung mit beratender Funktion zu berufen. Maßgebliche Fachleute aus dem Stadtteil sollten darin vertreten sein, von denen man erwarten konnte, dass sie die Arbeit unterstützen und dennoch kritisch begleiten (Vertreter aller noch nicht „angebundenen“ relevanten Kooperationseinrichtungen Kindertagesheime, Horte, Grundschulen, Förderzentren, Schulmediziner, Schulpsychologen, Eltern, interessierter Betriebe etc. im Stadtteil). Da sich der Vorschlag als noch nicht ausgereift genug erwies, wurde er zunächst zurückgestellt. Vor allem wurde befürchtet, dass der Aufwand zumindest am Anfang nicht den erwarteten Ertrag einbringt. Die Lenkungsgruppe entschied daher, dass zunächst auf zentraler Ebene ein Expertengremium einberufen werden soll, dem ausgewählte Vertreter angehören.<sup>14</sup> Dieses wird auf Einladung der beiden Behörden am 3. März 2004 zum ersten Mal tagen.

Für den Transfer der Entwicklungen wurde in der (erweiterten) Lenkungsgruppe ein System bevorzugt, welches in Bremen bereits Tradition hat. Insgesamt sollten vier Foren während der Projektlaufzeit dem Austausch der Projektteilnehmer dienen und zwar für Kern- und erweitertes Projekt zusammen. Es entstand oben stehende Organisationsplan.

Das Team der wissenschaftlichen Begleitung, Projektmanagement und Zentrales Unterstützungsteam treffen sich regelmäßig an einem Jour Fixe, um sich über den Verlauf des Projektes auszutauschen, den Zeitplan zu koordinieren und auftretende Probleme zu diskutieren.

### 1.2.3 Was soll im Projekt entwickelt werden?

Die folgenden vier, von der Lenkungsgruppe ausformulierten und während der regionalen Foren im Mai 2003 präsentierten Ziele geben dem Gesamtprojekt einen gemeinsamen Rahmen, mit dessen Hilfe der Schulanfang für die Kinder des Einzugsgebiets besser gestaltet werden soll. Diese Vorgaben der Lenkungsgruppe hieben bewusst zurückhaltend, weil die Einrichtungen ihre vorhandenen Stärken für eine eigenständige Konkretisierung der Ziele nutzen sollten.

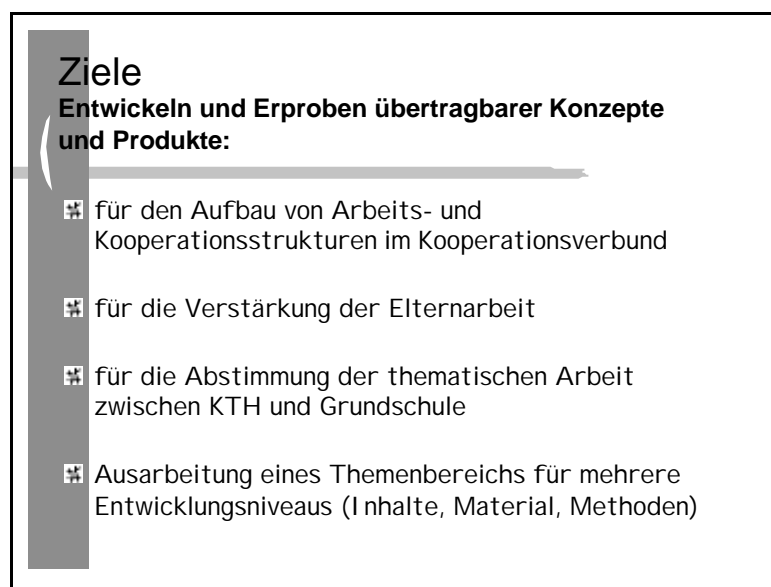


Abbildung 5: Entwickeln und Erproben übertragbarer Konzepte und Produkte<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Eingeladen wurden:

<sup>15</sup> Auf Anregung der wissenschaftlichen Begleitung wurde das dritte (das Curriculum betreffende) Ziel in der Präsentation auf den Foren aus systematischen Gründen noch einmal unterteilt. Kann doch die bloße Abstimmung auf Leitungsebene erbracht werden, wohingegen die Ausarbeitung eines Themenbereichs nicht als rein konzeptionelle Arbeit gedacht war, sondern als forschendes Erarbeiten in der Praxis durch die in den Gruppen

Die Konkretisierung der Ziele muss also in den Verbänden geleistet werden. Für die Moderation des Zielfindungsprozesses steht das ZUS zur Verfügung. Es handelt sich dabei um eine entscheidende Aufgabe.

Fest steht, dass es sich im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ nicht um die einfache Fortsetzung des bereits eingeführten Kooperationsmodells handeln kann.<sup>16</sup> Hinzu kommen müssen solche Komponenten, die im Sinne der wichtigsten PISA-Schlussfolgerung zu mehr Chancengerechtigkeit führen, d.h. die Grundlage sichern, dass alle Kinder die Grundschule mit Erfolg besuchen können. Unter dieser Prämisse stehen der Aufbau der Kooperationsstrukturen, die Erweiterung der Elternarbeit und die Abstimmung der thematischen Arbeit (also des Bildungsplans) zwischen Kindertagesheim und Grundschule, die durch die exemplarische Ausarbeitung eines aufbauenden Themas fundiert wird.

Die Übersetzung der Ziele auf die Verhältnisse der Einrichtungen und Verbände erfordert die Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und folglich eine gute Projektplanung. Beteiligte Einrichtungen wussten das schon zu Beginn. Bereits während der vier regionalen Foren im Mai 2003 wiesen Mitglieder des erweiterten Projekts darauf hin, dass sie Hilfe bei der Erstellung von Projektplänen benötigten, wenn sie planvoll entwickeln sollen. Es wurde verabredet, dass die Verbände im erweiterten Projekt durch das Projektmanagement eine schriftliche Anleitung an die Hand bekommen, die sie in der Erstellung ihrer vorzulegenden Projektpläne unterstützt, während die Verbände im Kern Prozessbegleitung durch das Unterstützungssystem erhalten<sup>17</sup>.

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ wird eine deutliche Erweiterung der Kompetenzen bei allen Beteiligten erforderlich machen, die es aufzubauen gilt

#### **1.2.4 Wie soll das Projekt in die Breite wachsen?**

Geht man von einem Gesamtprojekt aus, das in jedem Stadtteil Teilprojekte hat, dann muss von da aus die Kompetenzentwicklung in die Breite gebracht werden. Es handelt sich dabei nicht um einen einfachen Implementationsprozess, weil Kompetenz nicht implementiert werden kann. Dies ist der Punkt, der in allen Schulentwicklungsforschungen als unbefriedigend gelöst beschrieben wird. Die Ausdehnung in die Breite funktioniert meistens nicht, weil sie nicht in geeigneter Weise konzipiert und projektiert wird (vgl. Carle 2000). Deshalb sollte die Lenkungsgruppe diesem Punkt am meisten Aufmerksamkeit schenken, um alle Ressourcen für die Verbreitung auszuschöpfen und einzusetzen.

Obwohl sich die Frage der Verbreitung zur Zeit noch nicht stellt, denn dazu müssten die Entwicklungen im Kernprojekt deutlich weiter vorangeschritten sein, ist schon heute eine quantitative Erweiterung des Projektes absehbar, denn in den Verbänden schließen sich bisher noch nicht beteiligte Einrichtungen den Projekten an, so dass eine immer größere Vollständigkeit der Kooperationspartner in einzelnen Einzugsgebieten heranwächst.

#### **1.2.5 Wie soll sich die neue Entwicklung stabilisieren?**

Die meisten Projektpläne vergessen die Phase der Stabilisierung, in der weiter Unterstützung aber auch Ruhe benötigt wird, um das ein- oder zweimal gelungene Neue zu festigen und in sichere Bahnen zu bringen. Wenn sich das Neue nicht stabilisieren kann, dürfte es keinen hohen Perfektionsgrad errei-

---

tätigen ErzieherInnen und LehrerInnen. Ein höheres Tätigkeitsniveau ist nur zu erreichen, wenn alle Ebenen ihre konkrete Arbeit verändern und ihre Erfahrungen erweitern.

<sup>16</sup> In Kapitel 2 dieses Berichts wird als Hintergrundinformation ein kurzer Überblick über relevante Forschungsbereiche zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gegeben.

<sup>17</sup> Mangels Zeitressourcen bei der Projektmanagerin kam es nicht zur Überarbeitung von Vorlagen der Wiss. Begleitung für eine Anleitung und zu deren Versand. Daraufhin wurde der Punkt auf einem Jour Fixe zwischen Wiss. Begleitung, Unterstützungssystem (ZUS) und Projektmanagerin noch einmal aufgegriffen. Das ZUS wurde beauftragt, die Arbeits- und Zeitpläne sowohl im Kern- als auch im erweiterten Projekt anzufordern und gegebenenfalls Unterstützung zu bieten (vgl. internes Memo zum Ergebnisprotokoll vom 4.7.03).

chen können, sondern wieder auf das alte Niveau zurückfallen. Auch darüber ist noch speziell nachzudenken

### 1.2.6 Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung

Im Laufe der Vorarbeiten wurde auch die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung genauer definiert. Das Ergebnis: Hauptaufgabe ist es, Transparenz in den Entwicklungsprozess und seine Bedingungen zu bringen, da er anders nicht zu untersuchen und übertragbar zu beschreiben ist. Zur wissenschaftlichen Begleitung müssen also Methoden eingesetzt werden, mit deren Hilfe der Entwicklungsprozess transparenter wird. Denn zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung gehört es, den Prozess der Entwicklung zu erheben, zu protokollieren und zu Berichten zu verdichten. Dabei sollen die Schwierigkeiten und der Gewinn der Entwicklung herausarbeitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung ist zu verstehen als prozessbegleitende und unterstützende Evaluation (formative Evaluation). Das geschieht in enger Kooperation mit dem Unterstützungssystem (Fachberatung, Schulentwicklung). Konkret heißt das: Die Kooperationsverbände im Kernprojekt (Oslebshausen, Rönnebeck, Vahr, Mitte) werden wissenschaftlich begleitet und die daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse allen Einrichtungen – auch schon im Prozess, nicht erst am Ende (Berichte, regionale und zentrale Foren, Internet etc.) – zugänglich gemacht. Zentrale Fragestellungen der Wissenschaftlerinnen sind:

- Welche strukturellen, pädagogischen und qualifikatorischen Veränderungen sind im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ erforderlich?
- Wie können die Erfahrungen im Kernprojekt anderen zugänglich gemacht werden?
- Welche Arbeiten sind hierfür im Detail zu erbringen?
- Welche Hilfen können anderen Verbänden zur Verfügung gestellt werden (Erfahrungsberichte, Produkte)?

Die Wissenschaftlerinnen gehen einmal pro Jahr in die Einrichtungen um zu hospitieren und in speziellen Gruppendiskussionsverfahren, sowie mit Video- und Fotodokumentation o.ä., die Erhebungen durchzuführen. Im Jahr 2003 wurde die Erhebung eine sogenannte Stärken-Schwächen-Analyse sein, im Jahr 2004, sind Engpass-Analysen vorgesehen. Ebenfalls einmal im Jahr werden die Basisdaten der Einrichtung per Fragebogen erhoben.

Die aus allen Erfahrungen und Ergebnissen gewonnenen Erkenntnisse fassen zwei Zwischen- bzw. ein Abschlussbericht zusammen. Diese beiden Berichte werden vor ihrer Veröffentlichung in den Einrichtungen kommunikativ validiert.

Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, erwartet das Team der wissenschaftlichen Begleitung von allen Beteiligten

- Bereitschaft zur Kooperation
- Zustimmung der Projektbeteiligten (MitarbeiterInnen, Eltern) zum Projekt
- Teilnahme an allen Erhebungen und den Foren
- Verbindlichkeit
- Verantwortungsübernahme
- Einsatz (Arbeitskraft, Zeit etc.)

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen bedürfen der Interpretation vor dem Hintergrund des Stands der Forschung auf dem jeweiligen Gebiet. In einem entwicklungsbegleitenden Evaluationsprojekt ist es sinnvoll, allen Beteiligten den berücksichtigten Stand der Forschung bekannt zu machen. Das folgende Kapitel dient dazu.

## 2 Übergänge am Schulanfang? Theoretische und empirische Befunde

Man könnte meinen, es sei an dieser Stelle zu spät, den Stand der Wissenschaft zum Projektthema darzustellen. Unsere Überzeugung ist, dass es wenig Sinn gemacht hätte, zum Beginn eines Projekts quasi aus der Ferne zu rufen, wohin der Weg gehen soll, denn jede Einrichtung, jeder Verbund ist ja bereits auf seinem Weg, auch die Wissenschaftlerinnen haben einen gewohnten Weg. Frühes Lernen zu entwickeln bedeutet für die einzelnen Beteiligten nicht, ihren Weg komplett zu verlassen und sich einen neuen zu suchen. Vielmehr beinhaltet das Projektziel für jede Einrichtung einen Übergang zu Neuem. Durch den Austausch wird es ein Stück weit ein gemeinsamer Übergang. Es könnte auch den Einrichtungen so gehen, wie es nachfolgend beschriebene Theorien für Individuen darstellen. Auch eine Schule, ein Kindertagesheim, könnte durch das Projekt den Übergang zu neuen Qualitäten schaffen: zu neuen Qualitäten der Kooperation, des Wissens, der pädagogischen Atmosphäre.... Auch eine Einrichtung könnte diesen Übergang bewusst durchleben und damit Wissen darüber erwerben, wie sie künftige Neuerungen geschickt angehen kann.

Außerdem haben auch wir Wissenschaftlerinnen Zeit benötigt, um uns zu vergewissern, wie der Stand der Forschung zum Thema „Frühes Lernen“ ist. Wir waren nämlich zu Anfang davon überzeugt, dass wir den anderswo bereits entdeckten Stein des Weisen nur noch nicht kennen und haben uns international auf die Suche gemacht, um möglichst viele interessante Forschungsergebnisse zu sichten. Wir mussten aber feststellen, dass die handlungsrelevanten Ausarbeitungen nicht gerade üppig sind. Welche Untersuchungen, welche Theorien passen zum Ansatz unseres Projektes, passen also zu den groben Projektzielen und zu Bremer pädagogischen Grundüberzeugungen? Wir haben einige, die uns selbst zur Klärung unserer Fragen weiter gebracht haben, ausgewählt und stellen sie im Folgenden sehr kurz zusammengefasst vor.

### 2.1 Was sind Übergänge?

Übergänge sind zwischen etwas. Ihnen kommt im Lebenslauf eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden, strukturbestimmten und der prinzipiell strukturoffenen, zukünftigen Lebensphase zu. An Übergängen verlässt also der Mensch das Gewohnte und ist den Chancen wie Risiken einer für ihn noch nicht so stark strukturierten neuen Welt ausgesetzt. Dabei wurde und wird der Begriff Übergang in verschiedenen Bedeutungen gebraucht.

Im wörtlichen Sinne meint Übergang das physische Überqueren, Hinübergehen, Passieren einer Unwegsamkeit (Berg, Schlucht...) oder die Anlage, die das Hinüberschreiten ermöglicht (Bahn, Brücke, Furt...). Solch ein Übergang im operativen Sinne wäre für das Kind der schlichte Ortswechsel vom Kindergarten in das Schulhaus.

Im übertragenen Sinne hat Übergang mit Entwicklung zu tun und meint den strukturellen Zustandswechsel (z.B. von Wasser zu Dampf), auf Übergänge im menschlichen Leben übertragen, z.B. den Rollenwechsel vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“, den qualitativen Sprung vom „sovereänen Selbst“ zum „zwischenmenschlichen Selbst“ (Kegan) oder vom „konkret-operativen Denken“ zum „formal-operativen Denken“ (Piaget), von der „symbolischen Tätigkeit“ zur „Lerntätigkeit“ (Leontjew).

In der Realität denken wir beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule immer noch zuerst an den physischen Wechsel der Einrichtung. Die Gestaltung besteht dann überwiegend aus einer Reihe von Aktionen, in denen Kind und Eltern mit dem Schulhaus und einigen seiner Hauptakteure bekannt gemacht werden. Bestenfalls gelingt die Brückenfunktion, nämlich eine gemeinsame Steuerung der „Überweisungsvorgänge“ durch Kindergarten und Schule: Z.B. werden gemeinsame Eltern-



abende gestaltet. LehrerInnen und ErzieherInnen tauschen sich über die Kinder aus, mit dem Ziel, festzulegen, welches Kind am besten in welche Klasse "passt".

Die Gestaltung von Bildungsübergängen im pädagogischen Sinne hingegen bildet im Alltag noch die Ausnahme.

Tatsächlich sind jedoch beide Aspekte des Übergangs nicht voneinander zu trennen. Einerseits fordert die Gesellschaft vom Kind, die angestammte Institution zu wechseln. Damit schreibt sie dem Kind (und seinen Bezugspersonen) eine Strukturierung seines (ihres) Lebens vor. Diese Strukturierung ist jedoch nicht komplett willkürlich. Vielmehr greift sie das auf, was der Entwicklung des Kindes entspricht. Allerdings gelingt hier keine völlige Passung, weil die institutionell geforderten Übergänge zeitlich sehr grob getaktet sind, Kinder sich aber in Abhängigkeit ihrer Lebensbedingungen unterschiedlich schnell entwickeln. Daraus ergibt sich, dass Kindergarten und Schule neben dem Übergang als Raumwechsel weitere Übergänge zu beachten haben. Insbesondere sind das:

- der Statuswechsel
- Wechsel von Qualitäten der Persönlichkeit
- Wechsel von Qualitäten des Weltwissens
- Wechsel von Qualitäten des methodischen Vorgehens
- Wechsel von Qualitäten der Kooperation und Kommunikation

Übergänge von einer Institution in die andere, die von uns gefordert werden, strukturieren unser Leben. Sie fordern uns dazu heraus, sie zu bewältigen. Aber wir gehen sie erst aktiv an, wenn wir in unserer persönlichen Entwicklung genügend Ressourcen besitzen, um den Sprung zu wagen. Für unser Tun ist mitentscheidend, wie viel Erfolg wir erwarten und wie hoch wir unsere Einflussmöglichkeiten einschätzen. Im Folgenden skizziere ich kontextbezogene und personbezogene Erklärungsmodelle für Übergänge. Die Perspektive der kontextbezogenen Ansätze ist die Gestaltung des Übergangs aus Sicht der Institution. Personbezogene psychologische Übergangstheorien erklären Persönlichkeitsaspekte des Übergangs.

## 2.2 Kontextbezogene Beschreibungsmodelle für Übergänge

Die hier dargestellten Ansätze verdeutlichen, dass Übergänge gesellschaftlich und bis in das Handeln einzelner Personen hinein über Strukturen vorgeregelt sind. Diese Strukturen können veralten und stehen dann Veränderungsprozessen im Wege, nicht immer im Sinne einer Vorschrift. Sondern sie sind Gewohnheit geworden, alle Einrichtungsgegenstände wurden so gestaltet, dass sie zum alten Modell passen. Und weil alles so gut passt, spendet es Sicherheit. Der Mensch richtet solche Sicherheit spendenden Strukturen in den prinzipiell zukunfts-offenen Übergangssituationen sogar speziell ein. Beispiele dafür sind die Übergangsrituale. Personen spielen bei Übergängen in diesen vorgegebenen Denk- und Handlungsbahnen die Rolle von Gatekeepern, die Türen öffnen und versperren können. Trotzdem ist der Mensch in der Lage etwas zu verändern, denn durch Handeln entwickeln wir die Strukturen und können sie deshalb mit unserem Handeln auch in gewissen Grenzen verändern.

### 2.2.1 Der Schuleintritt als ökologischer Übergang

Der erste Ansatz, den ich hier vorstellen möchte, ist vermutlich der bekannteste. Ein prominenter Vertreter ist Uri Bronfenbrenner. Als engagierter Berater und Mahner der Familienpolitik verstand er seinen wissenschaftlichen Auftrag zugleich als sozialpolitischen. Seine Basisvorstellung vom Ziel seiner Forschung bringt er mit einem Zitat von Alexander N. Leontjew zum Ausdruck: „...wir...versuchen nicht zu entdecken, wie das Kind wurde, was es ist, sondern wie es werden kann, was es noch nicht ist.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 57) Unter persönlicher Entwicklung versteht er:

- eine zunehmend differenziertere, erweiterte, realistischere Umweltwahrnehmung
- eine zunehmend gestaltende Auseinandersetzung mit der Umwelt

Bronfenbrenner skizziert die Entwicklungskontexte des Individuums als Modell konzentrischer Kreise um das Mikrosystem. „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“, in dem das Kind lebt. Er zitiert Untersuchungen, die nachweisen, dass in einem Mikrosystem ein Entwicklungsschritt einer Person einen Entwicklungsschritt der anderen Personen nach sich zieht (1981, S. 80). Kind und Bezugspersonen durchleben entwicklungs-förderliche oder entwickelungshemmende dyadische Zyklen. Bronfenbrenner wies mit einer verglei-chenden Untersuchung russischer und amerikanischer Kinder nach (1970), dass es nicht die Familie alleine ist, die das Kind beeinflusst, sondern dass es einen wesentlichen Unterschied macht, wie sehr die Familie in ein anregendes und sicherndes Umfeld eingebunden ist.

Bronfenbrenner hatte damals die wissenschaftliche Begleitung des Head-Start-Projekts und legte großen Wert darauf, dass nicht nur am Kind gearbeitet wurde, sondern auch die Familie und die Nach-barschaft angeregt wurde. Es entstanden neue gemeinsame Inhalte und Interaktionsformen. Doch in seinem Abschlussbericht musste er feststellen, dass die nachhaltige Wirkung der Programme nur ge-ring war. Spätere Untersuchungen<sup>18</sup> zeigen, dass nur von solchen Programmen eine nachhaltige Wir-kung erwartet werden kann, die in der frühen Kindheit anfangen, stark in die Familie und das Lebens-umfeld (die Nachbarschaft, den Stadtteil) hineinwirken und über einen sehr langen Zeitraum (minde-stens bis zur dritten Grundschulklasse) fortgeführt werden.

Unter solchen Voraussetzungen kann die Förderung von Kindern nicht nachhaltig gelingen, wenn sie nach der Kindergartenzeit endet. Insbesondere unter ungünstigen Voraussetzungen kommt eine weitere Gelingensbedingung dazu: die Eltern und das Nachbarschaftsumfeld müssen in die Entwic-klung einbezogen werden. Kindergarten und Grundschule kooperieren heißt dann wegen der notwendi-gen Kontinuität, dass sie diese Arbeit gemeinsam angehen müssen. Wegen der erforderlichen Wirkung des Projekts in die Familie und das Lebensumfeld der Kinder hinein müssen die Eltern in besonderer Weise beteiligt und unterstützt werden. Für die Übergänge zwischen der einen und der anderen Institu-tion schlägt Bronfenbrenner vor:

- Kinder sollen den Übergang in einen neuen Bereich nicht alleine vollziehen, sondern in Begleitung anderer Personen aus ihrem früheren Lebensbereich
- Alle Beteiligten (Kind, Eltern, ErzieherIn, LehrerIn) sollten schon im Vorfeld mög-lichst gut über das Neue informiert sein, insbesondere darüber, welche Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen dort den Alltag ausmachen
- Das Kind braucht Mentoren, Mitmenschen, die die schwierige Doppelrolle des Her-ausforderns und Unterstützens zugleich und über den Übergang hinweg wahrnehmen können

Horst Nickel bezieht sich u.a. auf Bronfenbrenner und schreibt: Übergänge „können in zweifacher Hinsicht als Weichenstellung betrachtet werden. Einerseits können durch die Konfrontation mit den neuen Lebensbedingungen bereits vorhandene Entwicklungsimpulse gefördert und neue geweckt werden. Andererseits kann auch eine krisenhafte Entwicklung ausgelöst werden...“ (Nickel/Schmidt-Denter 1995, 225). Anforderungen am Übergang besitzen also Schwellencharakter. Das Kind kann sie bewältigen oder auch nicht. Er schlägt vor, die Schwellen variabel zu gestalten, damit kein Kind ver-sagen muss. Andere Länder können uns dabei als Vorbild dienen. Ein schulisches Angebot, das keine Zurückstellungen und kein sitzen bleiben mehr erfordert, wäre die erste Voraussetzung, die es zu schaffen gilt (Prenzel/Geiling/Carle 2001).

- Dazu muss der Unterricht binnendifferenziert gestaltet werden, wobei sich die Diffe-renzierung an der Entwicklung jedes einzelnen Kindes orientieren muss.

---

<sup>18</sup> z.B. Reynolds u.a. (2001). Geförderte Kinder hatten 18 Jahre später einen höheren Bildungsstand, es gab unter ihnen weniger Wiederholer, weniger Schulabbrecher, weniger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Programme, die von der Vorschule bis in das dritte Schuljahr hineinwirkten, waren deutlich erfolgreicher als reine Vorschulprogramme. Bei der Worldbank <http://www.worldbank.org/children/why/table1.htm> sind weitere Studien, die in die gleiche Richtung weisen, zu finden

- Eine Möglichkeit besteht darin, Kindern mehr Zeit zu geben (ohne sie zurück zu stellen), indem eine Schuleingangsphase eingerichtet wird, die jedem Kind ermöglicht ihr Pensum in ein bis drei Jahren zu durchlaufen. Dieses flexible Modell, das zwischenzeitlich in mehreren Bundesländern<sup>19</sup> gesetzlich verankert ist, funktioniert ohne Brüche allerdings nur in jahrgangsgemischten Schuleingangsphasen<sup>20</sup>.

Allerdings weist Nickel darauf hin, dass mit ungünstigen frühkindlichen Lebensbedingungen das Anforderungsniveau der Schule absinken muss, will die Schule auf die Kinder in geeigneter Weise eingehen. Das ist besonders dann der Fall, wenn es sich um ein Einzugsgebiet mit zahlreichen Kindern aus „bildungsfernen“ Familien handelt. Dieser Zusammenhang verweist wieder darauf, wie wichtig eine Kindergarten und Schule übergreifende kontinuierliche Förderung ist, die nicht isoliert am Kind ansetzt, sondern Familie und Wohnumfeld einbezieht.

Folgt man also den ökopyschologischen Modellvorstellungen, dann kann unser Projekt nur erfolgreich sein, wenn wir es als integrierten Teil der zu leistenden Entwicklung im Stadtteil sehen. Das war einer der Gründe für unsere Hypothese, größere, stadtteilübergreifende Verbünde seien einer solchen stadtteilbezogenen Lösung näher als kleinere. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn sich in kleinen Verbänden die Einzugsgebiete der Schule und des Kindergartens nicht decken.

## 2.2.2 Türwächter an den Übergangsschwellen – das Gatekeeping-Konzept

Bildungsübergänge sind immer Übergänge zwischen sozialen Positionen (Statuspassagen), bei denen man durch Kanalisierung nachhaltig gewinnen, ebenso gut aber auch endgültig verlieren kann. Untersuchungen zu Zurückstellungen am Schulanfang zeigen, dass diese Selektion keineswegs rationalistischen Kriterien standhält (Krapp/ Mandl 1973<sup>21</sup>): Kinder werden an den Kindergarten oder in das Elternhaus zurückverwiesen, andere in die Grundschule eingeschult, wieder andere in Vorklassen oder Förderklassen. Es ist nicht nachgewiesen, dass die jeweiligen Maßnahmen die besten sind. Alternative Wege sind den Kindern damit zunächst versperrt. Gleiches geschieht bei späteren Übergängen bis hinein ins Berufsleben. Alle wissen das und dennoch ist es ausgesprochen schwer, die selektiven Verhältnisse zu verändern.

Die psychologische Ökologie nennt maßgebliche Einflüsse auf solche Kanalisierungen "Gatekeeping" (Lewin 1943 und 1951). Gatekeeping wird durch tradierte, scheinbar objektive Verfahrensweisen (z.B. Schulreifetests) legitimiert (Moore, 1985). So bezeichnen Willer/Bredenkamp (1990) das Schulreifekonzept als Gatekeeping-Mechanismus, mit dem solche Kinder von der Schule ferngehalten werden, die das Abschneiden der Schule in Rankings senken könnten. Wo es keine Rankings gibt, führt das Schulreifekonzept dennoch zu Zurückstellungen, nämlich mit der Hoffnung verbunden, den Kindern werde nach einer Zurückstellung am Schulanfang eine bessere Förderung zuteil.

Aber die Gatekeeper-Rolle nehmen am Schulanfang nicht alleine die GutachterInnen im Übergangsverfahren ein. Vielmehr unterscheiden Behrens/Rabe-Kleberg (2000) vier Typen von Gatekeepern, die bei allen Statuspassagen vorkommen. Von Typ 1 nach Typ 4 nimmt die Formalisierung zu und die Dichte der Interaktion ab: Typ 1 wären am Schulanfang Familie und Freunde, Typ 2 LehrerIn/ ErzieherIn und MitschülerInnen, Typ 3 RepräsentantInnen von Organisationen (z.B. Schulleiterin); Typ 4 GutachterInnen (z.B. Schulärztin, Sonderschullehrerin).

Alle vier Typen beziehen sich gegenseitig in Entscheidungen aufeinander, interpretieren sich und nutzen Argumente für die eigene Entscheidung. Sie „legen sich in der Regel schalenförmig um den Zugang zu einem Status“ (ebd., S.131). Hinsichtlich des Übergangs am Schulanfang äußern sie sich

---

<sup>19</sup> neuerdings in Thüringen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen

<sup>20</sup> Die Forschungsberichte des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen in Thüringen und Niedersachsen entstanden sind siehe <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/> die Kurzauswertung der Untersuchung in Baden-Württemberg siehe [http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/foren/grundschule/grundschule-bw/saanw/downloads/schulanfang\\_auf\\_gutem\\_weg.pdf](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/foren/grundschule/grundschule-bw/saanw/downloads/schulanfang_auf_gutem_weg.pdf), jeweils Zugriff 7.1.04

<sup>21</sup> bezüglich Migrantenkindern siehe Gomolla/Radtke 2002

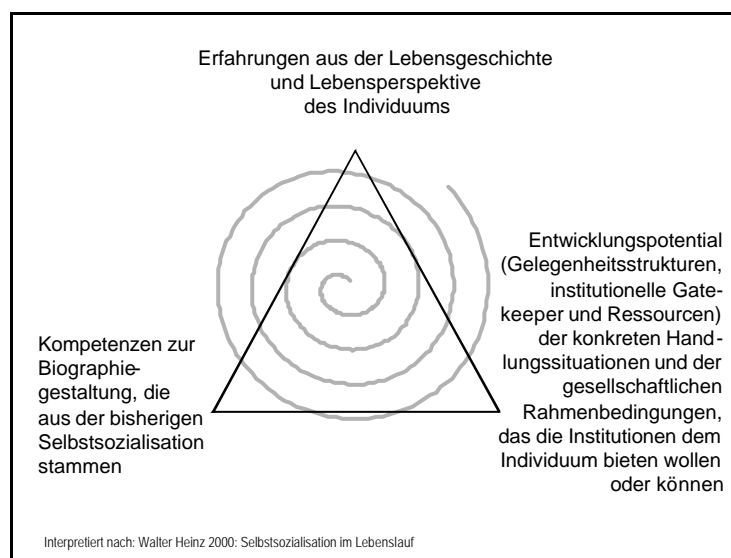
beispielsweise bei Typ 1 durch Aussagen: „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“ oder: „Warte nur, bis du in der Schule bist“ oder: „Wenn du in der Schule etwas nicht kannst, bekommst du eine sechs und bleibst sitzen“ vielleicht auch: „Du kannst schon rechnen wie ein Schulkind“. Typ 2 bietet vermeintlich schulische Aufgaben an, in denen sich die neuen Anforderungen symbolisch darstellen: Arbeitsblätter im Kindergarten, Schulbesuch der Kinder in der Schule. Typ 3, die Schulleiterin beispielsweise, wendet sich an die Eltern und informiert sie über Schulpflicht, Schulregeln o.ä.. Typ 4 wird am Schulanfang u. a. durch die Schulärztin repräsentiert, die an einem einmaligen Termin ein Gutachten abgibt, ob das Kind aus gesundheitlichen Gründen zurückgestellt werden soll.

Um sich auszumalen, wie sich die einzelnen Akteure aufeinander beziehen, stelle man sich ein Kind vor, das einen Spezialkindergarten besucht, durch den es besonders gefördert werden soll. Wie könnte die Tendenz der verschiedenen Gatekeeper von dieser Voraussetzung beeinflusst werden und schließlich: Welchen Einfluss üben sie untereinander aus?

In diesem Modell meinen alle Beteiligten zum Wohle des Kindes zu handeln, darin sichern sie sich gegenseitig ab. Zurückgewiesene Kinder fühlen sich dem Geschehen völlig ausgeliefert. Sie haben keine echte Chance Einfluss auf ihre eigene Situation zu gewinnen, denn die Erwachsenen meinen es ja gut mit ihnen, wenn sie sie von ihren bisherigen Partnerkindern trennen und sie in die Vorklasse überweisen. Diese Einflusserfahrung ist aber von hoher Bedeutung für die Bewältigung künftiger Übergänge.

### 2.2.3 Biografische Akteure im Potentialdreieck von Sozialisation, Institution und persönlicher Erfahrung

Clausen (1993) fand aufgrund biografischer Fallanalysen heraus, dass die Reflexion des durchlebten sozialen und persönlichen Wandels wesentlich zu einer individuellen Kontinuität im Lebenslauf beiträgt. Auf unsere Fragestellung übertragen lässt sich daraus folgende Hypothese ableiten: Kinder, die institutionelle und organisationale Veränderungssituationen und deren Bedingungen reflektieren, erfahren sie dadurch als persönlich beeinflussbar und können daher künftige Wandlungsprozesse aktiver bewältigen, indem sie diese früheren Erfahrungen in die anstehende Prozessbewältigung einbeziehen. Es gilt also, Kinder an der Gestaltung ihrer Übergänge zu beteiligen, denn erst durch ihr Tun, gewinnen sie Einfluss, den sie reflektieren können, sofern es Kommunikationspartner gibt, die mit ihnen darüber sprechen (vgl. dazu auch die folgenden Kapitel).



**Abbildung 6: Potentialdreieck am Übergang**

Walter Heinz (2000, 177 ff.) verwendet für diesen Sachverhalt den Begriff des "Biografischen Akteurs" und beschreibt das zugrunde liegende Geschehen so: Durch Prozesse der Selbstsozialisation

bündeln biografische Akteure ihr Erfahrungswissen zu Handlungsmodi. Diese werden benutzt, um die mit den Übergängen im Lebenslauf verbundenen Anforderungen zu meistern. Man aktiviert also, was man bei früheren Übergängen gelernt hat für künftige Übergänge. Gleichzeitig kann man aus anderen Situationen der Lebensgeschichte Erfahrungen übertragen. Und schließlich bietet die aktuelle Situation besondere Potenziale für ihre Bewältigung. Die drei Möglichkeiten stehen in einem dynamischen Verhältnis. Ressourcen auf der einen Seite können Risiken auf der anderen Seite relativieren.

Ob die Kinder ihre Übergänge in den Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarschule aktiv gestalten dürfen, das wird auf die Entwicklung persönlicher Handlungsmodi des künftigen Übergangshandelns Einfluss haben und ist in diesem Potentialdreieck dann eine Ressource, auf die das Kind später zurückgreifen kann.

Das Kind selbst, als Akteur seiner Entwicklung kommt allerdings bislang im institutionellen Entscheidungsgefüge über Gelingen oder Misslingen seiner Bildungsübergänge kaum vor – und das trotz der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an die biografische Gestaltungskompetenz. Entscheidungen treffen allenfalls seine Eltern für das Kind. Die aufnehmenden Institutionen stehen für Erkundungen nie oder nur dann kurzzeitig zur Verfügung, wenn das Personal sie für die Kinder öffnet. Traut man den Kindern noch nicht zu, dass sie ihre Übergänge aktiv und reflexiv mitgestalten können?

Die vormodernen Institutionen sehen sich selbst als naturnotwendig wandlungsresistent ("Fels in der Strömung"). Erst wenn sich Bildungseinrichtungen für den eigenen Wandel öffnen, einen Wandel, in dem auch die Eigendynamik kindlichen Lebens und Lernens eine zunehmend bestimmende Rolle spielt, macht es für die Einrichtung Sinn, die Kinder an der Gestaltung dieses Wandels im Allgemeinen und der Übergangsgestaltung des Kindes im Besonderen zu beteiligen.

## 2.3 Kindbezogene Beschreibungsmodelle für Übergänge

Zu Beginn habe ich bereits gesagt, dass eines der großen Abstimmungsprobleme darin liegt, dass die chronologischen, durch die Gesellschaft festgelegten Übergänge nicht immer mit den persönlichen Entwicklungen übereinstimmen. Daher kommt z. B. die Schulfähigkeitsdebatte. Denn es ist nicht zu übersehen, wie weit die Entwicklungsspanne der Schulanfänger, ganz unabhängig davon, ob sie nun gleich alt sind oder nicht, reicht. Dabei unterscheiden sich Kinder untereinander (interindividuell), aber genauso offensichtlich ist, dass jedes Individuum sich auch (intraindividuell) hinsichtlich der Entwicklung/ Ausprägung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale unterscheidet<sup>22</sup>. Auch wenn deutlich wurde, dass Übergänge niemals Sache einer einzelnen Person sind, sondern immer im Kontext des Lebensumfeldes zu sehen sind, in dem das Kind seine Erfahrungen machen konnte, so ist doch der Blick darauf, was mit der Persönlichkeit des Kindes in Übergangssituationen geschieht wichtig, um das Kind herausfordern und zugleich unterstützen zu können. Wichtig für unser Projekt ist also nicht zu erkunden, warum das Kind so ist, wie es ist, sondern wie wir es fördern können<sup>23</sup>.

Mit Leontjew gesprochen interessiert uns also nicht, warum ein Kind am Schulanfang einen bestimmten Entwicklungsstand erreicht hat. Vielmehr muss es unser Interesse sein, herauszubekommen, wie wir jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung voranbringen können. Bronfenbrenner's Mentorenmodell eignet sich gut, um die Aufgabe deutlicher zu benennen. Wenn man ein Kind zugleich herausfordern und unterstützen will, dann muss man seine Entwicklung einschätzen können und wissen, worauf es anspricht. Man braucht eine Vorstellung davon, was es als nächstes lernen kann und welche Impulse es dazu anregen. Verschiedene Entwicklungsmodelle erleichtern uns eine solche Vorstellung.

Ich werde mich im Folgenden vor allem auf Robert Kegan (1994) beziehen. Kegan verbindet in seiner Stufentheorie der Entwicklung die Grundpositionen der Entwicklungstheorie Piagets und Kohlbergs mit der von Erikson weiterentwickelten psychoanalytischen Triebphasentheorie Sigmund Freuds. Allen drei Modellen und damit auch dem Stufenmodell von Kegan liegt die gemeinsame Vor-

---

<sup>22</sup> Siehe hierzu z.B. die Diskussion im „multiple Intelligenzen“ (Gardner) oder auch neuere Begabungsmodelle (siehe z.B. [http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/bkz\\_rahmenkonzept.pdf](http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/bkz_rahmenkonzept.pdf), Zugriff 7.1.04)

<sup>23</sup> Dazu sind auch Kenntnisse der Entwicklung des Kindes nötig, nicht jedoch in einem rückwärtsgewandten diagnostischen Sinne.

stellung zugrunde, dass jede Entwicklungsphase für die nächste Phase kritisch ist. Jede folgt also ihren eigenen Entwicklungsaufgaben<sup>24</sup> und bestimmt mit dem dabei erreichten Lösungsniveau die Bewältigung der folgenden.

Kegan sieht „die Entwicklung des Selbst als einen vom Selbst aktiv betriebenen Prozess“ (Krappmann 2001, 362). Mit Piaget verbindet Kegan, dass er sich als Entwicklungspsychologe vor allem für erkenntnistheoretische Fragestellungen interessiert und zugleich eine konstruktivistische und interaktionistische Position vertritt. Wie Erikson versteht Kegan den Entwicklungsprozess als ein Ausbalancieren zwischen zwei Polen, nämlich zwischen psychischen Strukturen, die Unabhängigkeit und solchen die Zugehörigkeit begünstigen: Bei Erikson wäre das etwa um den Schulanfang ‚Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl‘, bei Kegan das ‚Souveräne Selbst‘ versus ‚Koordinierung der Bedürfnisse‘.

Nach Kegan steht daher die Entstehung und Entwicklung des Selbst „in einem direkten Zusammenhang mit der (Möglichkeit zur – d.A.) Reflexion des eigenen Lebens. Diese Reflexion schlägt sich in konstruierten Bedeutungen nieder“ (Flammer 1996, 246). Bildungsübergänge bieten daher die intensive Möglichkeit zur selbstbestimmten Weiterentwicklung des kindlichen Selbst – vorausgesetzt, sie sind pädagogisch gestaltet.

Bildungsübergänge werden vermutlich auch deshalb als so bedeutsam erlebt, weil sie hoch emotionalisierte Momente in sich bergen. Die Zukunft ist ungewiss und vorerst nur in unserer Vorstellung real. Im Übergang begegnen wir nicht nur dem Neuen, sondern müssen auch erkennen, dass unsere bisherige Wirklichkeit mit all ihren Sicherheiten Konstruktion war. Lebensübergänge sind also Ort der Verunsicherung und zugleich intensiver Selbst-Entwicklungs-Erfahrung. Die pädagogische Gestaltung der Übergänge im Kindesalter muss über Informationen weit hinausgehen und vor allem für eine belastungsreduzierende Atmosphäre sorgen, die positive Emotionen hervorruft. Denn Emotionen können das Tätigkeitsniveau anheben und senken. Das spielt in unklaren Situationen eine besondere Rolle, senken doch negative Emotionen das Empfinden, die Situation kontrollieren und reflektieren zu können. "Die negativen Emotionen verlagern den Orientierungsprozess nach >>unten<< auf das konkrete Niveau. Die Stärke der Emotionen entscheidet über die Stabilisierung des kognitiven Prozesses auf dem gegebenen Niveau." (Obuchowski 1982, 329)<sup>25</sup>

### 2.3.1 Bildungspassagen als Übergang zu einer neuen Qualität des Selbst

Menschliche Entwicklung ganz allgemein geschieht in einem fortwährenden Prozess der Differenzierung des Selbst von seiner (angestammten) Umwelt und einer darauf folgenden Integration in die "neue" Welt. Das Selbst wird also durch Veränderungen der Subjekt-Objekt-Beziehung rekonfiguriert, um anschließend eine völlig neue Einheit zu bilden.

Eine solche neue Subjekt-Objekt-Beziehung bleibt so lange bestehen, bis sie nicht mehr haltbar erscheint. „Wenn wir beispielsweise die Phase des ‚konkreten Denkens‘ erreichen, normalerweise im Alter von 6-10 Jahren, sind wir in der Lage, Fakten zu erlernen, immer mehr Fakten, aber eben nur Fakten. Kinder dieser Altersstufe sammeln Baseball-Karten, Käfer und Blätter von Bäumen. Sie erwerben sich ihr Verständnis der sie umgebenden Welt, indem sie deren Objekte erkennen und benennen. Aber es bedarf eines qualitativen Sprungs, einer Transformation dieser Subjekt-Objekt-Beziehung, um jene Fakten in umfassendere abstrakte Ideen, Kategorien und Wertsysteme einordnen zu können... Jeder qualitative Sprung verlagert eine mentale Struktur, die bisher als Subjekt erfahren wurde, so vollständig, dass sie von nun an als Objekt betrachtet wird.“ (ebenda).

Dem qualitativen Sprung, wie er Bildungsübergänge kennzeichnet, gehen Pendelbewegungen zwischen der aktuellen und der neuen, differenzierteren Struktur voraus. Das Individuum verschafft sich dadurch zunehmend Übersicht über die Struktur seiner aktuellen Tätigkeit und erkennt dadurch zunehmend die Struktur der neuen Subjekt-Objekt-Beziehung. "Das gibt uns die Möglichkeit, zu einem neuen Gleichgewicht oder einer Art neuer Erkenntnistheorie voranzuschreiten“ (Kegan 2003, S.3) – eine neue Qualität des Selbst zu gewinnen.

---

<sup>24</sup> Es gibt verschiedene Klassifikationen der Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf. Am bekanntesten ist wohl die von Havinghurst (1982)

<sup>25</sup> auch Holzkamp (1993, 187ff und 251).

### 2.3.2 Übergang zu neuen Qualitäten des Wissens

Während bereichsübergreifende Theorien wie die Kegan's davon ausgehen, dass die Differenzierungs- und Integrationsprozesse die gesamte Person betreffen, hat seit Ende der 1980er Jahre die Frage, wie Kinder Wissen erwerben, zu einer domainspezifischen Umorientierung in der Entwicklungspsychologie geführt. Jüngere Untersuchungen belegen, dass Kinder bereits im Alter von 3 bis 4 Monaten physikalisch mögliche von physikalisch unmöglichen Ereignissen unterscheiden können (Spelke 1994). Susan Carey (1985, 1991) interpretiert diese und andere Befunde der Untersuchungen am Laboratory for Developmental Studies der Harvard University so, dass Kinder mit intuitiven Theorien beginnen: z. B. fließendes Wasser ist leicht, weil es sich leicht anfühlt; Tiere wachsen, weil sie es wollen. Ausgehend von solchen intuitiven und methodischen Theorien entwickeln Kinder durch begriffliche Differenzierungsprozesse alle weiteren Theorien. Diese sind keine einfachen Erweiterungen. Vielmehr pendeln die Kinder über einen langen Zeitraum zwischen der aktuellen und der neuen differenzierteren begrifflichen Struktur.

Erzieherinnen aus Reggio Emilia haben diesen Prozess für das Phänomen Schatten dokumentiert, nachdem sie Kinder zwischen zwei und sechs Jahren in ihrer Auseinandersetzung mit Schatten beobachtet haben. „Da ist ein krabbelndes Kind, das unvermittelt bremst, um nicht mit seinem Schatten zusammen zu stoßen, der plötzlich aufgetaucht ist. Da ist ein Junge, der, während er einen Besen vor sich her schiebt, versucht, ein Gespräch mit dem dunklen Fleck zu beginnen, der am Boden haften bleibt... ein Kind..., wie es erstaunt ausprobiert, ob sein Nachahmer-Schatten in genauso komischer Weise die komischen Stellungen wiederholt, die es einnimmt.“ (Reggio Children 2002, 15)

Offenbar entwickeln sich durch das Verfolgen einer intuitiven Theorie gleich weitere, denn der Schatten wird in Verbindung gebracht mit der Sonne, dem Sonnenstand, mit der Dunkelheit, den Gezeiten, den Gestirnen... Wie die Ausdifferenzierung der intuitiven Theorien des Kindes verläuft, hängt vermutlich maßgeblich davon ab, ob und wie intensiv und methodisch das Kind Hypothesen aufstellt und „testet“ und welche Schlüsse es aus seinen neuen Erkenntnissen zieht. Hierzu gibt es allerdings noch zu wenig empirische Forschung (Sodian, 1998, S. 653).

Bei diesem Voranschreiten kann Kindern bewusst werden, dass sie durch dieses Experimentieren neue Theorien bilden. „Denken wir zum Beispiel an das Mädchen, das seinen Schatten an dem Pfeiler nicht mehr findet, an dem er sich abgezeichnet hatte, und das, nachdem es schließlich den Grund dafür herausgefunden hatte, sagt: ‚Die Sonne hat sich verschoben, und bei mir hat sich meine Meinung verschoben‘... Wir erleben aber auch, dass sie (die Kinder – d.A.) sich immer wieder mit ihren früheren Auffassungen auseinandersetzen, die, wie sie genau wissen, inzwischen überholt sind. Es macht ihnen Spaß, die Gedankengänge, die sie zu Erkenntnissen führten, noch einmal nach zu vollziehen“ (Reggio Children, 2002 S. 22f). Die Bedeutung der Erkenntnis, dass der Schatten wandert, wandelt sich also durch den spezifischen Gebrauch. Das Nachvollziehen des Kindes, wie es zu dieser Erkenntnis gekommen ist, ist eben nicht die Frage nach der Eigenschaft des Schattens, sondern bereits die Reflexion über das eigene Denken darüber.



**Abbildung 8: Lara als Kindergartenkind und als Schulkind**

Kinder entwickeln solche intuitiven Theorien auch über Bildungsinstitutionen und deren Akteure. Lara hat sich im Mai vor ihrer Einschulung Kindergarten (linkes Bild) und Schule (rechtes Bild) so vorgestellt. Im Kindergarten sitzen alle am runden Tisch. Es handelt sich offenbar um eine Gemeinschaft. Aus dieser Gemeinschaft geht Lara weg. Zusammen mit ihrer Freundin Karoline wechselt sie in die Grundschule. In der Schule hat jeder einen eigenen Tisch, seinen Ranzen, und ein Heft, in dem gerechnet wird, was an der Tafel steht. Man zeigt auf, um seine Arbeit der Lehrerin präsentieren zu können. Laras Kommentar: Die Lehrerin ruft gerade „Lara“ auf. Werden sich Laras Vorstellungen von Schule erfüllen? Bildungsübergänge sind für Kinder quasi Feldexperimente mit einem ungeheuren Wissens- und Theorieentwicklungspotential, wenn es denn genutzt würde.

### 2.3.3 Ko-Konstruktion: Motor und Spiegel

Wie kann man sich die Nutzung dieses Feldexperiments "Bildungsübergang" vorstellen? Zurück zu den bereichsübergreifenden Theorien: Erkenntnisse gewinnen Menschen selbstreflexiv in der Auseinandersetzung mit Objekten der gegenständlichen Welt. Diese Auseinandersetzung und Reflexion findet immer in sozialen Beziehungen statt. Das ist für Kegan grundlegend und darin stimmt er auch mit Piaget und Erikson überein. „Innerhalb dieser (sozialen – d.A.) Beziehungen wird das Wissen in Kommunikationsprozessen sozial konstruiert, die die Funktion des Denkens und Begründens übernehmen. Individuen werden sich ihrer Interdependenz bewusst und entwickeln gegenseitige Achtung, indem sie sich an den Prozessen beteiligen und zwecks Validierung des eigenen Standpunktes auf sie vertrauen“ (Youniss 1994, S. 84). Diese kooperative Konstruktion von Wissen heißt "Ko-Konstruktion".

Ko-Konstruktionen des Kindes in einer komplementären Beziehung mit Erwachsenen unterscheiden sich jedoch prinzipiell von der Ko-Konstruktion unter Kindern in eher symmetrisch reziproken Kommunikationssituationen (ebd., S. 80ff). Kinder passen sich den Vorstellungen der Erwachsenen an, wenn diese als fertige Einsichten übermittelt werden, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen sollen. Die Erwachsenen haben ihre Erkenntnisse jedoch auf der Grundlage ganz anderer Erfahrungen als die Kinder gewonnen (vgl. ebd. S. 165). Spiegel und Selter untersuchten, wie Kinder mathematische Aufgaben lösen und belegen, dass Kinder zu den Aufgaben persönliche und situative Bezüge herstellen. Die Autoren schlagen vor, dass Erwachsene die Gedanken der Kinder ernst nehmen in der Überzeugung, „dass bei dem, was in den Ohren der Erwachsenen falsch klingt, zumeist viel richtiges Denken beteiligt ist“ (Spiegel/Selter 2003, S. 13). Dies belegen sie in ihrem Buch mit einer Fülle an Beispielen.

Während Kinder ihre Kommunikations- und Kooperationsregeln ständig verhandeln, wird über Beziehungsregeln zwischen Erwachsenen und Kindern nicht auf gleicher Ebene diskutiert. Machtverhältnisse sind mit im Spiel, wenn es um das Aushandeln neuer Konzepte geht<sup>26</sup>. Es ist deshalb Aufgabe der

---

<sup>26</sup> Robin Stark (2002, S. 33): „Was aus kognitivistischer Perspektive ein Fehlkonzept ist, könnte man in diesem Sinne auch als das Resultat von Machtverhältnissen interpretieren, die verhindern, dass die betroffene Person an



Erwachsenen, einen Schritt auf die Kinder zuzugehen und eine symmetrische Kommunikation anzustreben. Nur dann können sie die klugen Gedanken der Kinder in ihrer Funktion für die nächste Stufe der Entwicklung<sup>27</sup> erkennen und daher die Kinder bei ihrer Wissenskonstruktion unterstützen. Zusätzlich sind auf Seiten der Lehrenden dezidierte Fachkenntnisse über das Experimentierfeld des Kindes erforderlich, um dem Kind die richtigen Fragen zu stellen, mit ihm über seine Theorie zu reflektieren und Aufgaben zu geben, die den Reflexionsprozess erfordern. Es handelt sich z.B. um solche Aufgaben, die Kindern Anregungen zu systematischem Überprüfen ihrer Hypothesen geben. Dazu im Folgenden ein weiteres Schatten-Beispiel:

Vier Kinder, im Alter zwischen 4,7 und 5,7 Jahren hatten das Verhalten ihres eigenen Schattens ausgiebig getestet und waren zu der Überzeugung gelangt, dass der Schatten ihren eigenen Bewegungen folgt. Die Erzieherin ging mit ihnen bei Sonnenschein zu den Arkaden. Sie entdeckten wie die Schatten der Säulen sich streifenförmig auf dem Boden zeigten. Ob sich der Schatten der Säulen verschieben kann? Zwei Meinungen der Kinder standen gegeneinander: „Diese Säulen haben sicher einen unbeweglichen Schatten. Der verschiebt sich bestimmt nicht.“ „Ich glaube, dass er sich verschieben kann.“ „Verstehst Du nicht? Die Sonne kann doch die Säulen nicht umwerfen, um ihre Schatten zu machen?“ Die Erzieherin forderte die Kinder auf, den Schatten einer Säule nachzuzeichnen, damit man später sehen kann, ob er sich verschoben hat. Als sie später zurückkommen ist der Schatten gewandert. „Guck doch mal! Statt dort zu bleiben, ist er spazieren gegangen, der Schatten. – Ich habe gewonnen... Er hat sich noch weiter verschoben, und morgen kommt er hierher zurück (erster Umriss)... Aber die Sonne geht sehr sehr langsam, wenn sie ihre Kreise macht, weil sie vom Mond und vom Wind angeschoben wird...“<sup>28</sup> (Reggio Children. S. 48f.)

Kinder setzen sich in solchen Diskussionen fortwährend darüber auseinander, wie sie ihre Kommunikation und Kooperation regeln wollen. Mit Erkenntnissen über Sachverhalte und Standpunkte bzw. Überzeugungen wachsen auch die Erkenntnisse über die soziale Realität. Wechselseitiges Verstehen, und damit das Erreichen von Intersubjektivität in einer gemeinsamen Situation, beinhaltet aber noch nicht, dass Bedeutungen kooperativ konstruiert werden, sondern lediglich, dass die wechselseitigen Perspektiven klar sind“ (Schuster 1998, S. 39). Ko-Konstruktion ist im Unterschied dazu dadurch gekennzeichnet, dass die Interaktionspartner eine neue gemeinsame Erkenntnis gewinnen. Kinder verhandeln untereinander „wer sie sind, wohin sie gehören, welche Regeln, Normen und Werte Gültigkeit besitzen und sie entwickeln Moralvorstellungen.“ (Völkel 2002, S. 204).

Letztlich ist also die Bewältigung des Übergangs zu neuen Qualitäten des Selbst und zu neuen Qualitäten des Wissens ein gemeinsamer, interaktiver und kein bloß individueller Prozess, der zudem unterschiedliche Phänomene gleichzeitig betrifft. Man könnte sagen, dass Kinder sich kooperativ ein Netz von Theorien aufbauen.

In Reggio Emilia gehört die Dokumentation der pädagogischen Arbeit und insbesondere die Entwicklung der Kinder zum Konzept. In unseren Schulen erfahren die LehrerInnen meist nichts darüber, wie die Kinder sich bis dahin im Kindergarten die Welt angeeignet haben.

Welche Rolle spielt nun ein solcher Aufbau von Wissen für den Erfolg in unseren Bildungseinrichtungen? Weinert und Stefanek (1997, S. 434f.) machen auf der Basis der SCHOLASTIK- sowie der LOGIK-Studie für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule folgende Aussage: „Von den in der Vorschulzeit erfassten Einzelprädiktoren weisen die domänenspezifischen im Vergleich zu den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten engere Zusammenhänge mit den jeweiligen schulischen Lernleistungen auf“ (ebd. S. 438). Dieser Befund liefert ein empirisch untermauertes Indiz für die Notwendigkeit allen Kindern bereits früh im KTH die Möglichkeit zu eröffnen, differenzierte Konzepte auszubilden.

---

Diskursen partizipieren durfte, in denen das wissenschaftlich akzeptierte Konzept zum Einsatz kommt (vgl. Säljö, 1999)“.

<sup>27</sup> Der Begriff stammt von Leontjew und bezeichnet die nächste qualitative Stufe des Handelns, also das, was das Kind ohne Hilfe gerade noch nicht, mit Hilfe aber schon bewältigen kann.

<sup>28</sup> Auch dieses Beispiel zeigt, wie verschiedene Konzepte ineinander greifen: Das Schattenkonzept und der vom Wind angeschobene Mond. Zur Rolle der Animismen im naturwissenschaftlichen Denken der Kinder und im didaktischen Handeln von PädagogInnen siehe Lück, 2003, S. 77 ff.)

### 2.3.4 Bindungsforschung und Bildungsübergänge

Wenn Kinder sich Neues erschließen, bildet die Sicherheit im Vertrauten eine wichtige Grundlage. Die Erschließung einer neuen Bildungseinrichtung gelingt also umso besser, je höher sich die persönliche Sicherheit in der "abgebenden" Einrichtung entwickelt hat. Über den Zusammenhang zwischen Sicherheit und neugierigem Erkunden gibt die "Bindungsforschung" Auskunft. Aus psychologischer Sicht bedeutet Bindung eine spezielle, emotional bedeutungsvolle Beziehung zwischen zwei Menschen. Zentrales Moment ist das Vertrauen, das sich die beiden Personen entgegenbringen. Eine sichere Beziehung ist offenbar in der Lage, Rückhalt für die Bewältigung von kritischen Aufgaben in Bildungsübergängen zu bieten.

John Bowlby, ein bedeutender Vertreter der Bindungsforschung, beschreibt das Bindungsverhalten des Säuglings aus psychoanalytischer und ethologischer Perspektive. Jedes Kind, ist demnach von Geburt an mit einer Verhaltensdisposition ausgestattet, sich die Nähe einer Bezugsperson zu suchen und zu sichern. Dieses Bindungsverhalten des Kindes, das sich je nach Alter und Situation z.B. in Anklammern, Anschmiegen, Hinlaufen zeigt, ruft bei der Bezugsperson Fürsorgeverhalten hervor. Bindungen entstehen aus diesem Zusammenspiel. Verhält sich die Bezugsperson besonders feinfühlig und zugewandt und erfüllt sie zuverlässig die kindlichen Bedürfnisse, dann gewinnt die Bindung eine höhere Qualität, vermittelt dem Kind mehr Sicherheit und ruft paradoxerweise eine größere (temporäre Trennungs- und) Explorationsbereitschaft hervor. Diese Beziehungsqualität ist vermutlich auch Voraussetzung für kreative Ko-Konstruktion und damit eine bedeutsame Ressource für die kindliche Wissensentwicklung. Man nimmt an, dass sich das Kind ein mentales Modell der Bindungsbeziehung (Arbeitsmodell) schafft, das es in Interaktionssituationen überprüft.

Ainsworth und Bell untersuchten das Bindungsverhalten von Kindern. Sie beobachteten, wie das Kind auf fremde Personen bei Anwesenheit oder Abwesenheit der Mutter reagiert und wie es anschließend auf die Mutter zuzuging (Ainsworth/Bell 1970). Dabei kristallisierten sie vier Bindungstypen heraus:

- sichere Bindung, wenn das Verhalten der Mutter prompt, zuverlässig und freundlich zugewandt war
- ängstlich-vermeidende Bindung, wenn das Verhalten der Mutter eher ablehnend war, sie Nähe und Körperkontakt eher vermied
- ambivalent-widerständige Bindung, wenn die Mutter sich inkonsistent zugewandt und abweisend verhielt, zugleich aber häufig eingriff
- unsicher-desorganisierte Bindung, wenn bestrafendes Verhalten oder der Versuch einer Umkehr der Mutter-Kind-Rolle im Vordergrund stand

Es handelt sich aber nicht um einen einfachen Determinismus zwischen dem Verhalten der Bezugsperson und der Entwicklung des Kindes. Das belegen Längsschnittuntersuchungen in Bielefeld und Regensburg. Dennoch gibt es einen deutlichen Einfluss der Bindungsgeschichte eines Kindes auf sein Verhalten im Kindergarten (Sprangler/Grossmann 1995).

Sicher gebundene Kinder spielten länger konzentriert, hatten weniger Streit bzw. lösten Konflikte selbstständiger und kommunikativer. Sie waren besser integriert, initiierten häufiger Gruppenspiele und wirkten gelöster, neigten eher zu einer positiven Weltsicht. Unsicher gebundene Kinder neigten eher dazu, anderen feindselige Absichten zu unterstellen und aggressiv zu reagieren. Es ist zu vermuten, dass Kinder harmonische Umgangsformen, die sie im Elternhaus gelernt haben, auf den Kindergarten übertragen können. Bindungserfahrungen wirken sich offenbar vor allem auf das spätere Sozialverhalten aus, wie amerikanische Langzeitstudien zeigen (Ogawa u.a. 1997). Nicht nur bei Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen, auch bei Trennungsstress ist die Kommunikation von Kindern mit sehr unsicherer Bindung erheblich eingeschränkt. Es gelingt ihnen schlechter über ihre Probleme zu sprechen. Sie entwickeln Strategien um Ärger bei emotionaler Belastung zu unterdrücken (vgl. Magai, S. 140ff.). Man kann im Umkehrschluss vermuten, dass die Qualität der Interaktion zwischen Bezugspersonen und Kind - nicht nur wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde für die Ausbildung immer anspruchsvollerer subjektiver Theorien verantwortlich ist – sondern auch einen entscheidenden Faktor für die Entwicklung sicherer Bindungen darstellt

Eine Regensburger Langzeitstudie weist allerdings nach, dass im Jugendalter kein Zusammenhang mehr mit dem frühkindlichen Bindungsmuster festgestellt werden kann. Kindergarten und Schule können offenbar einiges wettmachen. Bedeutend für eine Voraussage ist die Anzahl der erlebten Risikofaktoren (Zimmermann u.a. 1995). Solche Risikofaktoren sind neben einer fortgesetzt ambivalent-widerständigen oder einer unsicher-desorganisierten Bindung im Kindesalter insbesondere konkrete Verlusterfahrungen.

Das Bindungskonzept erklärt demnach bei Kindern, die fortgesetzt unsicherere Bindungen erfahren, zweierlei: Zwar wirkt sich Unsicherheit auf die Möglichkeiten des Kindes zur gemeinsamen Welterschließung mit seinen Bezugspersonen ungünstig aus. Das Kind kann dadurch in seiner gesamten Entwicklung benachteiligt werden. In Übergangssituationen zwischen Institutionen entsteht das Problem, dass das Kind die früher gewonnenen Erfahrungen einbringt und es den neuen Bezugspersonen schwer macht, Beziehungen zu ihm aufzubauen. Wir können aber nicht von einer unsicheren Bindungserfahrung eines Kindes in der frühen Kindheit auf seine lebenslange Benachteiligung in Übergangssituationen schließen. Denn offenbar sind Kinder in der Lage, vielfältige Risiken zu kompensieren. Erst im konsekutiven Zusammenwirken mehrerer negativer Einflüsse besteht für Kinder die Gefahr, dass ihnen Lebensübergänge generell nicht gelingen.

### **2.3.5 Erkenntnisse der Hirnforschung als Bestätigung der dargestellten Ansätze**

Die moderne Hirnforschung kann die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Erkenntnisse zwischenzeitlich mit ihren Forschungen bestätigen, in denen sie die Abläufe und Entwicklungen im menschlichen Gehirn untersucht. Das betrifft auch die Bedeutung positiver Emotionen für die Steigerung des Tätigkeitsniveaus. Man kann heute auch mit Bezug zu diesen Untersuchungen fordern, die Bezugspersonen der Kinder und ihr Lebensumfeld möglichst früh anzuleiten, wie negative Einflüsse vermieden und gute Entwicklungsbedingungen für die Kinder geschaffen werden können (Roth 2001).

„Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und es lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert. Und da fast alles, was ein heranwachsender Mensch lernen kann, innerhalb des sozialen Gefüges und des jeweiligen Kulturkreises direkt oder indirekt von anderen Menschen "bezogen wird" und der Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen "dient", wird das Gehirn auch nicht in erster Linie als Denk-, sondern als Sozialorgan gebraucht und entsprechend strukturiert. Und wenn das so ist, dann werden die wichtigsten Erkenntnisse und Erfahrungen, die ein Mensch in seinem Leben machen kann und die in seinem Gehirn in Form bestimmter neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster verankert werden (und sein weiteres Denken, Fühlen und Handeln, seine Einstellungen und Bewertungen im weiteren Leben bestimmen), eben nicht in der Schule, sondern im Leben, und nicht ab 6 Jahren, sondern vom ersten Tag an gemacht.“ (Hüther 2003)

## **2.4 Was folgt aus den theoretischen Modellen für die Konkretisierung der praktischen Projektziele?**

Ich fasse zunächst zusammen, welche relevanten Aspekte sich aus den vorgestellten Entwicklungsmodellen ableiten lassen.

1. Wer gelingende Übergänge möchte, muss die Entwicklung der Kinder *und* ihres Umfeldes unterstützen. Kontextmerkmale, beispielsweise die Selektivität der Gesellschaft, die Kooperation und Wandlungsfähigkeit der beteiligten Institutionen, die Qualität des sozialen Netzwerkes des Kindes beim Übergang, dürfen nicht ausgeblendet, sondern müssen gezielt mit entwickelt werden.
2. Bei jungen Kindern sind die vorangegangenen Bindungserfahrungen bedeutsamer als bei älteren. Das Mentorenmodell von Bronfenbrenner könnte bei Kindern mit unsicheren Bin-

- derungserfahrungen helfen in Übergängen Beziehungskontinuität abzusichern (Mentoren als Übergangsbegleiter).
3. Vorausgegangene Erfahrungen mit Übergängen, ihre Qualität und Erfolgsbilanz sind die Grundlage für die Ausbildung von übergangsbezogenem Erfahrungswissen. Es ist also wichtig, die Kinder an der Gestaltung ihrer Übergänge zu beteiligen und ihnen eine Erfolgsbilanz zu ermöglichen.
  4. Für einen gelingenden Übergang wichtige allgemeine Personmerkmale, wie die kognitive Strukturiertheit, Explorationsbereitschaft und -fähigkeit, das konkrete und realitätsnahe Wissen über die Situation hinter der Schwelle, die Überzeugung, die neue Situation meistern zu können und die Fähigkeit die Potentiale der jeweiligen Handlungssituation zu erkennen und zu nutzen, können nur langfristig aufgebaut werden.
  5. Lehrplanner müssen lernen, das Scheitern scheinbar fachlich exzellent aufgebauter Curricula zu verstehen (vgl. Carey 2000, S. 17). Damit suggerieren sie Stoffvermittlung sei der Königsweg. Richtig wäre statt dessen die ko-konstruktive Konzeptentwicklung der Kinder herauszufordern und zu unterstützen (in Projekten mit Ernstcharakter und hoher sozialer Qualität, vgl. z.B. Krieg u.a. 2002).
  6. Damit diese Herausforderung kontinuierlich und ohne Brüche gelingen kann, wäre eine Dokumentation der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sinnvoll, die das Kind vom Kindergarten in die Schule mitbringt. Das könnten auch Portfolios mit Arbeiten der Kinder sein oder Lerngeschichten (Carr 1999).
  7. Es ist langfristig sinnvoll eine jahrgangsgemischte flexible Schuleingangsphase mit individualisiertem Unterricht einzuführen, damit keine Kinder am Schulanfang durch Zurückstellung sozial ausgeschlossen werden, sie dann aber in der Schule auch nicht mit Anforderungen konfrontiert sind, die sie nicht bewältigen können.

Merkmale des Überganges selbst, insbesondere, dass dem Kind Gestaltungsmöglichkeiten geboten werden, dass das Kind im sozialen Raum beider Institutionen verortet ist, dass es mit seinen Freunden zusammen den Übergang bewältigen kann, dass die neue Institution an die Möglichkeiten des Kindes anschließt und der Übergangsprozess von allen Beteiligten in geeigneter Weise vorbereitet ist, sind wesentliche Gelingensbedingungen. Die Qualität der unmittelbaren Auseinandersetzung mit dem Übergang, z.B. wie intensiv sich das Kind mit der Bewältigung des Übergangs befasst, ob es ihm gelingt, den Übergang mit Hilfe anderer Kinder und verständnisbereiter Erwachsener handelnd durchzuspielen, zu reflektieren und in die vorhandenen Konzepte einzuordnen, entscheidet nicht nur über die Bewältigung des aktuellen Übergangs, sondern legt den Grund für künftiges Übergangshandeln und schafft positive Lernvoraussetzungen. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist kein bloßes Hinübergehen, sondern ein Übergang zu neuen Qualitäten. Er spielt sich im sozialen, kognitiven und institutionellen Bereich begleitet von Emotionen ab.

Ressourcen auf der einen Seite können Risiken auf der anderen Seite relativieren, darauf deuten alle hier vorgestellten neueren Übergangstheorien hin. Sind also die strukturellen Bedingungen nicht in geeigneter Weise zu beeinflussen, muss doch zumindest das Kind als Person für die große Aufgabe gerüstet sein. Insofern kommt eine weitere Kompetenz hinzu, die die Grundlage für jegliche positive Wirkung bildet, die Kompetenz der Kinder, trotz möglicher hoher Belastungen Übergänge zu bewältigen, d.h. vor allem die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern (Resilienz, Werner 2000) gegenüber Übergangsrisiken.

Resilienzmerkmale bilden sich im sozialen Kontext heraus: Dazu gehören eine stabile und positive emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, die einen durch Wertschätzung, Akzeptanz, Strukturierung und Unterstützung gekennzeichneten Erziehungsstil pflegt. Resiliente Kinder haben positive Vorbilder, die ihnen zeigen, wie man Probleme lösen kann und die prosoziales Handeln vorleben (Rutter 2000; Überblick: Fölling-Albers 2001, Carle 2001). Um Benachteiligungen in der frühen Kindheit zu vermeiden, müssen Familien, wenn nötig, ausgebildet werden.

Nun kann man aus Modellen und Theorien keine deduktiven Schlussfolgerungen für Aufgaben von Schule und Kindertagesheim im Projekt „Frühes Lernen“ ableiten, kann also auch keine Hand-

lungsanweisungen aus Theorien ableiten. Vielmehr leisten Modelle und Theorien nur Hilfen für ein Verständnis des Feldes, in dem sich das Projekt entwickelt. Vieles von dem, was hier vor der Folie der präsentierten Modellvorstellungen gefordert wird, ist in den Einrichtungen im Projekt bereits vorhanden. Aus dieser Erfahrung heraus, kann man eine Brücke zu den vorgestellten Modellen schlagen und begründete Ziele formulieren. Es gilt dafür zunächst herauszufinden, in welchen Bereichen ein Kooperationsverbund genügend Ressourcen vorzuweisen haben, um die Veränderungsarbeit zu beginnen. Die Projektziele müssen vor dem Hintergrund dieser Ressourcenlage durch die Verbünde spezifiziert und in Form von Aufgabenpäckchen in den Einrichtungen erarbeitet werden (Ziel-Maßnahme-Pläne). Dabei wird es sich nicht um einen linearen Prozess handeln, sondern um ein ständiges Pendeln zwischen aktuellen Problemen und sich weiter entwickelnden Zielmodellen, also Vorstellungen davon, wie das Neue aussehen könnte (Beispiel siehe bei Carle 2000, 410 ff).

## **2.5 Das Projekt „Frühes Lernen“ selbst als Übergang - Umbau des Schiffes auf hoher See**

Ein Projekt, das sich mit der Veränderung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule befasst, befindet sich selbst in einem Übergangsprozess und gestaltet ihn. Beide Organisationen sollen ihre Arbeit qualitativ auf ein neues Niveau bringen und zwar unter Realbedingungen. Es bleibt also keine andere Wahl als das Schiff des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule bei voller Last und mitten im PISA-Sturm umzubauen.

Wandel von Organisationen im ununterbrochenen Leistungsprozess bedeutet für deren Mitglieder eine gigantische Herausforderung. Geht es doch darum, das Neue erst noch zu entwickeln und dabei das alte, routinierte, gut funktionierende Handlungsgefüge zugunsten dieses noch nicht bekannten neuen sukzessive umzubauen, zugleich aber den Leistungsprozess auf hohem Niveau aufrecht zu erhalten. Ein solches Entwicklungsprojekt stellt an seine Akteure unvermeidbar die Forderung Stabilität und Flexibilität gleichzeitig zu verwirklichen.

Im Projekt „Frühes Lernen“ betrifft diese Ambivalenz nicht nur die Einrichtungen vor Ort, sondern alle Beteiligten: die Senatorischen Behörden, die Wissenschaftliche Begleitung, die Mitglieder des Unterstützungssystems, die Kindertagesheime, die Grundschule und weitere beteiligte Einrichtungen. Insofern stellt sich die Frage, ob nicht das Team der wissenschaftlichen Begleitung zu Beginn ein ausgearbeitetes Zielmodell „Frühes Lernen“ hätte vorlegen sollen, welches von allen Beteiligten einfach übernommen werden kann. Ein solches Ansinnen übersieht die Komplexität und Historizität der Strukturen, die sich keineswegs nur im organisatorischen Aufbau oder in den formulierbaren Zielsetzungen findet. Alle spontanen oder gelenkten Entwicklungen, die wir lange vor Beginn des Projekts bewältigt haben, das gesamte Gefüge des Alltagsgeschäfts ist Struktur geworden und gibt die Bahnen vor, für das, was wir tagtäglich tun, und auch während der Umbauphase weiter tun müssen. Die Behäbigkeit des Tradierten wird auf allen beteiligten Ebenen gespürt und tritt in den Erhebungen zutage.

Dieses historisch gewordene Gefüge befindet sich nicht nur in den Behörden oder zwischen den Leitungen der Kindertagesheime und Schulen, es ist in gleichem Maße präsent in den Handlungen der Kinder, der ErzieherInnen, der LehrerInnen und in den Erwartungen der Eltern. Selbst die per Definition Flexibilität verkörpernde Arbeit der eingerichteten Veränderungsgruppen (Lenkungsgruppe, Zentrales Unterstützungssystem, Wissenschaftliche Begleitung, Leitungsgruppe in den Verbänden) können nicht umhin, am gesellschaftlichen Stand ihrer „Zunft“ und den speziellen Erfahrungen und Bedingungen ihrer bisherigen Arbeit anzusetzen. Das aber bedeutet, dass zu Beginn eines solchen Projekts weder die neuen Ziele noch die erforderlichen Operationen Bestandteil des organisationalen und persönlichen Selbstkonzepts sein konnten. Je krasser die Differenz zwischen neuen Anforderungen und tradiertem Gefüge sich dann gestalten, umso schwieriger wird es für die Mitglieder die von ihnen geforderte Ausgewogenheit zwischen Beibehalten der Qualität des bisherigen Leistungsprozesses und der gleichzeitigen Erneuerung desselben zu leisten.

Im Projekt „Frühes Lernen“ müssen die Anforderungen an die Reichweite der Veränderung hoch angesetzt werden. Geht es doch im Kern um die Abstimmung und qualitative Absicherung der Bildungsprozesse im frühen Lebenslauf der Kinder. Setzt man ein Projekt nun zu sanft an, um die betei-

lichten Akteure nicht zu überfordern, wird die notwendige Reichweite der Veränderung nicht sichtbar. Startet es zu straff, verpufft zu viel Energie im (Ambivalenz verwirklichenden) Widerstand der Mitglieder der beteiligten Organisationen. Ob die Projektinitiative von unten (also durch die Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen) oder durch die zentrale Projektleitung geschieht, ist beim Finden des richtigen Maßes nicht entscheidend, keiner weiß es besser. Wichtig ist aber, dass jede Ebene ihre eigenen Ziele für ihr Aufgabengebiet im Projekt definiert und zwar in Abstimmung mit den umgebenden Ebenen.

- Ebene der Behörden
- Ebene der Verbundleitungen
- Ebene der Einzeleinrichtungen

Für diese Abstimmung der Ziele müssen Verfahrensweisen entwickelt werden.

Schließlich ist es erforderlich, dass das Unterstützungssystem in Anspruch genommen wird, denn nur wenn es herausgefordert ist, Unterstützung zu entwickeln, kann es seinen Auftrag erfüllen und ein Unterstützungskonzept mit geeigneten Angeboten ausarbeiten.

## **2.6 Hätte man die Beteiligten vor Projektbeginn für das Projekt ausbilden können?**

Die Aufgabe des Zentralen Unterstützungssystems ZUS wurde nach eingehender Diskussion in der Projektentwicklungsgruppe dahingehend definiert, dass es einerseits In-Prozess-Begleitung in den einzelnen Einrichtungen sowie in den Leitungsgruppen der Verbünde durchführen und andererseits ein Fortbildungsprogramm für alle – auch künftige – Projekte zum „Frühen Lernen“ prozessbegleitend konzipieren soll. Man könnte nun die Frage stellen, ob es nicht klüger gewesen wäre, aufgrund des gesellschaftlich vorhandenen Wissens zunächst alle künftig beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen aus den Einrichtungen fortzubilden, um ihnen einen theoretischen Unterbau für die künftige Arbeit mitzugeben. Zu dieser Frage gibt es einen umfangreichen Forschungsstand im Bereich der Lehrerfortbildung, der allerdings bisher nur sehr zögerlich zum Ausbau praxisrelevanter Angebote und genau so zögerlich zur Inanspruchnahme des Angebots geführt hat. Er ist dokumentiert im Artikel von Lilian Fried im Band „Brennpunkt: Lehrerbildung – Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext“ (Hrsg. v. Bayer/Carle/Wildt 1997) und erweitert bei Heike Hahn (2003) in ihrem Buch „Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung“<sup>29</sup>. Kurz zusammengefasst kann für die Lehrerbildung gesagt werden, dass

1. wissenschaftliche Studien zur Professionalisierung des Lehrerberufs i. d. R. zu wenig praxisrelevantes Wissen generieren, statt dessen untersuchen sie den Status quo und formulieren Sollensvorgaben
2. sich Lehrerinnen und Lehrer inhaltlich praxisrelevante Fortbildungsangebote, Praxissimulationen und Praxiskontakte wünschen; werden solche jedoch durch Fortbildungsinstitutionen angeboten, ist deren Frequentierung eher bescheiden (z.B. Graudenz/Plath/Kodron 1995)
3. Lehrerinnen und Lehrer die eigentliche Funktion der Fortbildung in der ständigen Aktualisierung ihres fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens sehen (BALSTER 1990, 264 - 269; HAENISCH 1992), pädagogische Angebote werden geringer wertgeschätzt (KÜRTEN 1984, 263 - 273; RECKMANN 1992, 27 ff. und 169 ff.; BALSTER 1990, 264 - 269)
4. von Lehrerinnen und Lehrern seit den 1980er Jahren praktisch brauchbares diagnostisches Wissen zur Einordnung und Beurteilung des Lern- und Entwicklungsstandes von Schülern gefordert, aber nicht angeboten wird (GÖVERT/ MÜHLHAUSEN 1987; HAENISCH 1992; GRAUDENZ/ PLATH/ KODRON 1995)
5. Fortbildung im traditionellen Verständnis dezentrale Angebote zur persönlichen berufsbezogenen Qualifizierung von Einzelpersonen umfasst bzw. als SCHILF (schulinterne Lehrer-

---

<sup>29</sup> Das Forschungsprojekt untersuchte die Wirkung der Einführung des Fortbildungsbudgets für die Einzelschule im Lande Thüringen, Betreuung der Dissertation: U. Carle, Universität Bremen.

fortbildung) die Qualifizierung eines Kollegiums im Rahmen des Schulprogramms dieser einzelnen Institution.

Das Projekt „Frühes Lernen“ zielt jedoch auf die Systematisierung des Schulanfangs in Regionen. Darüber liegen bisher praktisch keine Untersuchungen vor (s.o.). Folglich sind auch die spezifisch erforderlichen Fortbildungen zumindest empirisch nicht generierbar. Eine ausschließlich theoriebezogene Ableitung notwendiger Angebote hätte sich der Gefahr ausgesetzt, die Praxis aus dreierlei Gründen nicht zu erreichen: 1. Wäre die Sensibilisierung für einen Fortbildungsbedarf, den es faktisch im täglichen Tun noch nicht gibt, erforderlich gewesen. 2. Hätte das angebotene Wissen hinsichtlich seiner tatsächlichen Praxisrelevanz im lediglich geistig vorweggenommenen aber noch nicht durchgeführten Fortbildungsprozess auf schwachen Füßen gestanden. 3. Hätte eine Form gefunden werden müssen, die Teilnahme an der vorangehenden Fortbildung für alle künftigen Projektakteure verbindlich vorzuschreiben, was vermutlich den Kreis der potenziell beteiligten Einrichtungen stark reduziert hätte, zumal der Stand der Projektentwicklung in den Einrichtungen sehr unterschiedlich weit gediehen ist.

Entwickelt man hingegen das Unterstützungssystem (mit allen Angeboten) theoretisch und empirisch fundiert prozessbegleitend, dann nimmt man zwar in Kauf, dass die ersten Angebote noch nicht perfekt passen. Sind sie jedoch anhand transparenter Kriterien und vorweggenommener Wirkungen geplant gewesen, so kann man aus den gewonnenen Erfahrungen für die Zukunft passgenauere Angebote ableiten. Entscheidend ist dann allerdings, dass eine systematische Entwicklung erfolgt und gelegheitsdefinierte ad hoc Angebote so weit möglich vermieden werden, auch dann, wenn noch so schöne Inhalte eingekauft werden könnten.

### 3 Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems

Nach einem Jahr steht das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ am Ende seiner Planungsphase. Das folgende Kapitel gibt den Stand der Arbeiten am Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung und des Unterstützungssystems wieder.

#### 3.1 Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung im ersten Projektjahr war die Unterstützung der Projekteinrichtung und die Erhebung der Ausgangslage im Projekt, denn nur auf der Basis einer gesicherten Ausgangslage lässt sich Entwicklung feststellen. Darüber hinaus sind übertragbare Aussagen nur möglich, wenn die Bedingungen genau genug beschrieben sind, unter denen die Einrichtungen arbeiten. So ist es eine völlig andere Situation, ob an einer Schule ausreichend Möglichkeiten zur Doppelbesetzung im ersten Schuljahr bestehen, oder ob dort in die Schuleingangsphase keine zusätzlichen Ressourcen fließen (können).

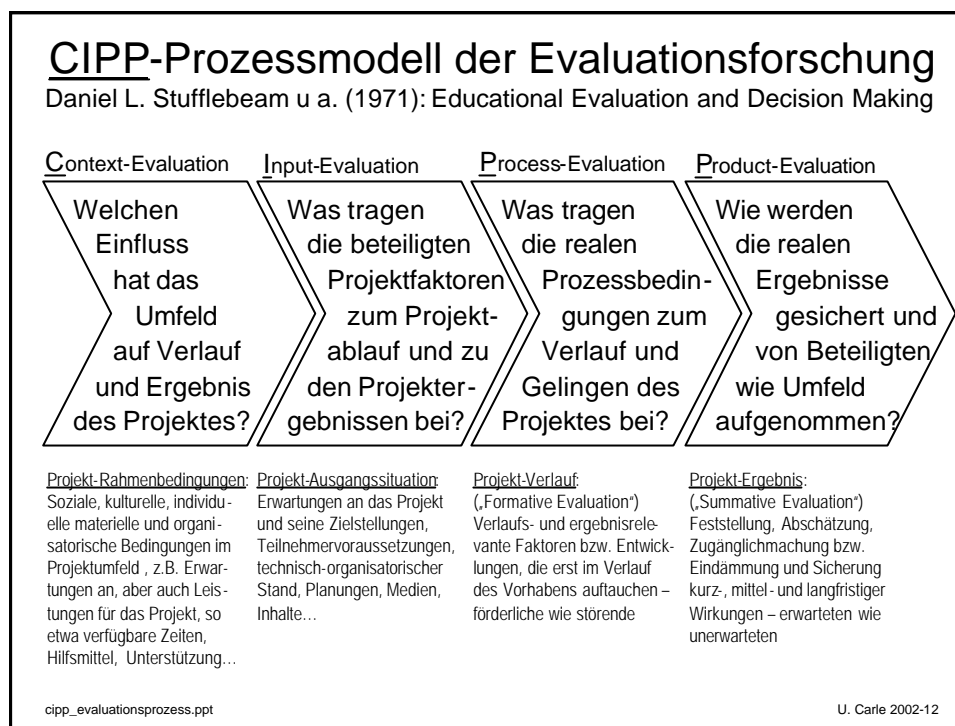
Unsere Vorgehensweise möchten wir mit Bezug auf ein Modell verdeutlichen, das Stufflebeam u.a. 1971 entwickelt haben. Die Erhebung der Ausgangslage umfasste danach vor allem die Projektrahmenbedingungen zu Beginn und die Projektausgangssituation.

Wir haben den Anspruch, dass unsere Untersuchungen den im Jahre 2002 veröffentlichten Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGeVal) entsprechen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Um das zu erreichen müssen Evaluationsvorhaben fünf tätigkeitsspezifischen Logiken folgen, die aber - bis auf die erste - allesamt bei anderen, zum Teil etwas älteren Professionen entwickelt wurden:

- der inhaltlichen Programmlogik von Entwicklungsprojekten (z.B. Leeuw 2000)
- der zeitlichen Prozesslogik von Produkt- und Prozessentwicklungen (z.B. Bösenberg / Metzen 1992, 167 ff)
- der Erhebungslogik explorativer und sozialwissenschaftlicher Studien (z.B. Kromrey 1990)
- der Zielfindungs- und Entscheidungslogik von Entwicklungsprozessen (z.B. Wotta / Thierau 1998, 83 ff)
- der Programmlogik umfangreicher Entwicklungsprojekte, was in diesem Falle nicht zutrifft (z.B. Hobbs 2001)

Wenn Evaluation der Programmlogik des Entwicklungsprojektes folgen soll, muss sie auch Verschiebungen und neue Wege mitverfolgen und im Sinne der Projektlogik interpretieren. Das hat zur Folge, dass die Evaluation mit dem Ablauf des Projektes zeitlich getaktet werden muss. Es sind nicht nur die Ferienzeiten der Einrichtungen zu beachten, sondern in diesem Falle auch die Ablaufpläne der Vorhaben der Einrichtungen und Verbünde. Deshalb ist eine qualitativ hochwertige Evaluation nur möglich, wenn im Projekt eine transparente Planung erfolgt, in diesem Falle abgestimmt über die beteiligten Ebenen. Notfalls muss die Wissenschaftliche Begleitung eine solche Planung einfordern.





**Abbildung 9: Bereiche der Evaluation**

Folgt das Evaluationsprojekt dem Entwicklungsprojekt, so muss es an derjenigen Ebene ansetzen, auf der die Veränderung sichtbar wird. In diesem Fall ist das nicht die individuelle Ebene, d.h. es ist nicht vorgesehen, die Entwicklung der beteiligten Kinder zu untersuchen oder den Kompetenzzuwachs der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und zwar deshalb, weil es hier im Wesentlichen um ein Veränderungsprojekt geht, d.h. die Veränderung selbst zu untersuchen ist, obwohl diese Veränderung natürlich individuelle Entwicklungen erfordert und nach sich zieht. Die Zielbereiche des Projekts: Aufbau von Arbeits- und Kooperationsstrukturen im Kooperationsverbund, Verstärkung der Elternarbeit, Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule sowie die Ausarbeitung eines Themenbereichs für mehrere Entwicklungsniveaus (Inhalte, Material, Methoden) machen es erforderlich, die Ressourcen der Einrichtungen und Verbünde in Bezug zu den Zielen zu beschreiben und die Problemlagen, die bei der Projektarbeit entstehen zu ermitteln. Dafür sind – soweit der Verlauf des Projektes selbst das zulässt - folgende Detailerhebungen vorgesehen:

- Stärken-Schwächen-Analysen auf der Ebene der Verbünde (Beschreibung siehe Kapitel 4.1)
- Erhebung der Ausgangslage durch Hospitationen und Gruppendiskussionen in allen Einzeleinrichtungen (2003)
- Engpassanalysen auf der Ebene der Verbünde (2004)
- Verlaufsbezogene Gruppendiskussionen und Hospitationen in den Einzeleinrichtungen (2004)
- Abschlusserhebung in den Einzeleinrichtungen und auf der Ebene der Verbünde (2005)
- Fragebogenerhebung der zahlenmäßigen Rahmendaten (2003/2004, 2004/2005)
- Gruppendiskussionen mit den Mitgliedern des Unterstützungssystems ZUS (2003, 2004, 2005)
- Leitfaden gestützte Befragung der Projektleitung (2003, 2004, 2005)

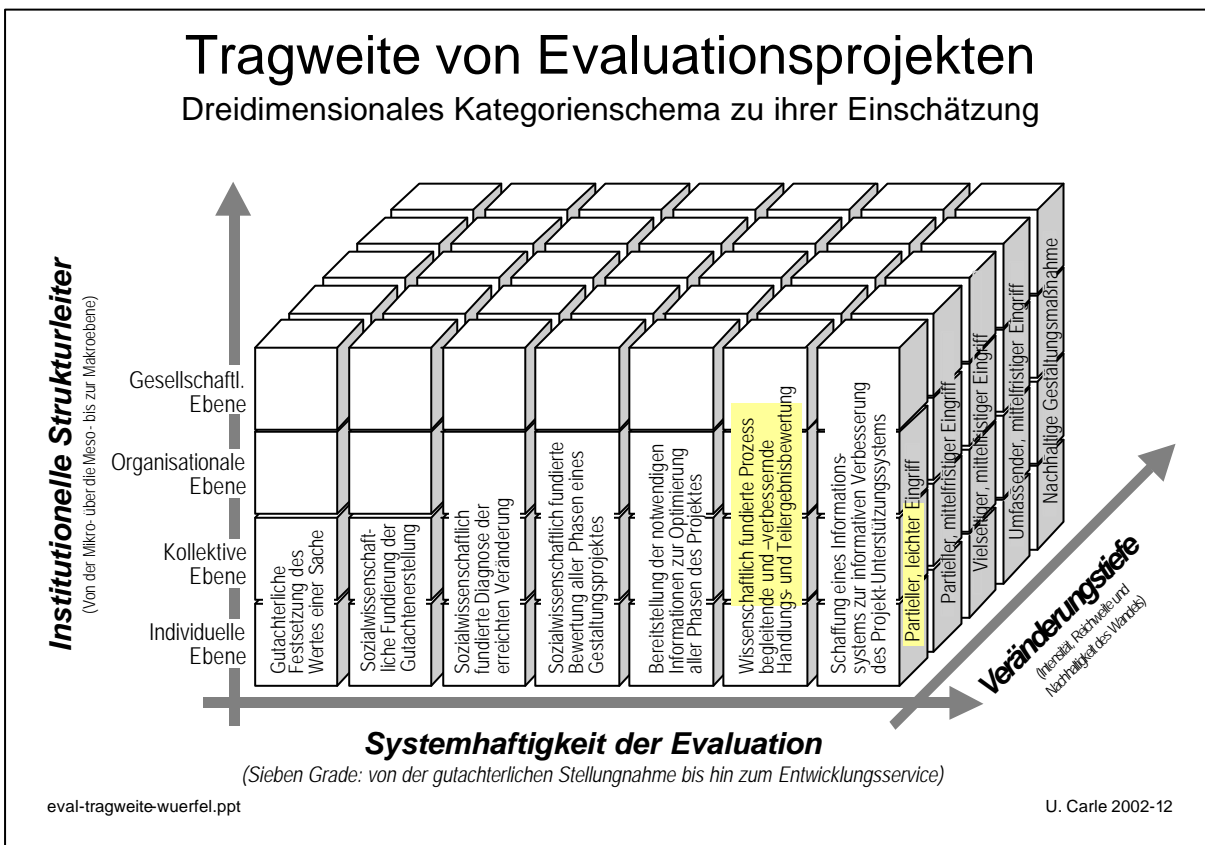
Sämtliche personenbezogenen Daten werden unmittelbar nach der Erhebung anonymisiert. Das führt allerdings dazu, dass die Beteiligten sich nicht immer in den Berichten persönlich wiedererkennen, in denen die Daten zusammengefasst und interpretiert dokumentiert werden. Dennoch wird der Bericht den Beteiligten zur kommunikativen Validierung vorgelegt, allerdings ohne Bekanntgabe des Daten-

codes. Die Beteiligten werden nach einem bewährten Verfahren gebeten, innerhalb einer relativ kurzen Zeit ihre Kritik am Bericht festzuhalten und uns zuzusenden. Durch die Beteiligten kritisierte Mängel werden daraufhin geprüft, ob es sich im Bericht um einen sachlichen Erhebungs- oder Auswertungsfehler handelt oder um eine abweichende Interpretation (Sichtweise). Im ersten Fall wird der Fehler korrigiert. Im zweiten Fall werden beide Ansichten nebeneinander in den Bericht aufgenommen. Erst danach wird der Bericht veröffentlicht.

Es handelt sich bei dieser Vorgehensweise um eine prozessbegleitende Erhebung und Bewertung von Teilergebnissen unter Berücksichtigung der Perspektive der Projektbeteiligten. Durch Rückmeldeprozesse soll die Arbeit transparenter und einer breiteren und tieferen Reflexion zugänglich gemacht werden.

In der folgenden Würfelgrafik ist die Tragweite von Evaluationsprojekten in drei Dimensionen dargestellt. Diese hängt von der Systemhaftigkeit der Evaluation ab, aber ebenso von der Veränderungstiefe des zu evaluierenden Projektes und von dessen struktureller Ausdehnung. Die größte Tragweite hätte danach ein Evaluationsprojekt, welches

1. alle institutionellen Strukturebenen einbezieht, von der individuellen Arbeit bis hinein in die gesellschaftlichen Verhältnisse
2. nicht nur einmalig evaluiert, sondern zugleich ein Informationssystem anlegt, welches die zentralen Akteure auch künftig mit Informationen über die Qualität der Arbeit versorgt,
3. nachhaltige Gestaltungsmaßnahmen betrifft, die Fortbestand und permanente Weiterentwicklung des Entwickelten sichern



**Abbildung 10: Systemhaftigkeit des Evaluationsprojekts und Veränderungstiefe des Entwicklungsprojekts**

Verortet man das Projekt „Frühes lernen“ in dieser Matrix, so wird deutlich, dass es sich nicht um ein Projekt mit sehr großer Tragweite handeln kann. Es sind keine strukturellen Veränderungen beabsichtigt, die über die kollektive Ebene hinausgehen, denn weder Schule noch Kindertagesheim sollen sich als Einrichtungen verändern. Beide bleiben bestehen. Ändern soll sich die Kooperation zwischen und

in den Einrichtungen und mit den Eltern. Hinsichtlich der vorgesehenen Veränderungen in den Einrichtungen des Projektes kann allenfalls von einer leichten Veränderungstiefe ausgegangen werden, da aufgrund der kurzen Laufzeit auch hier keine grundsätzlichen Strukturveränderungen verbindlich vorgesehen werden konnten, wie beispielsweise die Einführung eines den Kindergarten und die Schuleingangsphase übergreifenden Rahmenplans und dessen Umsetzung in regionale abgestimmte Bildungspläne, oder die Umsetzung des Konzepts der flexiblen und jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, oder die Verbindung zur Familienbildung und damit die Etablierung der Kindergarten und Schuleingangsphase übergreifenden familieneinbeziehenden Förderung. Insofern kann das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ nur als Vorläuferprojekt für die eigentlich notwendigen Maßnahmen angesehen werden, für die das Evaluationsprojekt dann Hinweise geben kann. Ob es sich um eine nachhaltige Gestaltungsmaßnahme handelt, hängt davon ab, wie gut der Wandel abgesichert wird. In zwei Jahren ist nicht zu erwarten, dass ein Gefüge, welches sich seit 200 Jahren entwickelt und erfolgreich gegen grundsätzliche Veränderungen abgeschottet hat, eine neue Gestalt gewinnt. Die Evaluation selbst, ist ebenfalls nicht so ausgelegt, dass sie die größtmögliche Tragweite erreicht. So ist nicht beabsichtigt, ein Informationssystem zu installieren, welches auch nach der Zeit der wissenschaftlichen Begleitung fortbesteht. Vielmehr handelt es sich um eine wissenschaftlich fundierte Prozessbegleitung und –verbesserung.

In der folgenden Tabelle sind die Tätigkeiten des Teams der Wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2003 dargestellt:

Vorgang	Anfang	Ende	Dominierende Arbeiten
Vorbereitungsphase	Feb.  April	März	Teilnahme am ersten Forum (Fachtag) Auswertung der eingegangenen Anträge der Verbünde, Erhebung der Rahmendaten aus vorliegenden Statistiken, Prüfung der Verteilung und Vollständigkeit der Verbünde <sup>30</sup> , Erarbeitung eines Vorschlags für die Struktur des Projekts und die Aufnahme der Einrichtungen ins Kernprojekt oder in das erweiterte Projekt (Carle) Arbeit an der Projektkonzeption (Projektgruppe) Arbeits- und Zeitplan (Projektgruppe) Ressourcenplanung (Projektgruppe)
Beginn der Erhebung der Ausgangslagen	Mai  28.05.03  26.06.03	  05.06.03  18.09.03	Regionaltreffen – Rückmeldung über den geplanten Projektverlauf an alle Projekte (Leitung, Projektgruppe) Feldorganisation SWOT-Erhebung im Kernprojekt (Berthold) Erstellung der Homepage (Berthold) Erarbeitung der SWOT1-Instrumente für die Eingangserhebung (Carle, Berthold) Erhebung und Hospitation im Kooperationsverbund Rönnebeck und in den Einzeleinrichtungen, Transkripte und Protokolle (Carle/ Berthold) Erhebung und Hospitation im Kooperationsverbund Oslebshausen und in den Einzeleinrichtungen, Transkripte und Protokolle (Carle/ Berthold/ Bischoff)

<sup>30</sup> Verwendet wurden folgende nicht in den Anträgen enthaltenen Hintergrundinformationen: 1. die projektrelevanten Angaben der Einrichtungen auf ihren Internetseiten, 2. die öffentlich zugänglichen Daten des Schulinformationssystems <http://www.bildung.bremen.de/tui/schulinfosys/plbz/pbhb.asp>, 3. der Benachteiligtenindex, 4. in denjenigen Stadtteilen, die nach den Auswahlkriterien in Frage kamen, eine Erkundung der Lage der Einrichtungen und Vollständigkeit der möglichen Kooperationspartner.

Ausgangslagen- erhebungs- und Zielvereinbarungs- phase	10.09.03		Erhebung und Hospitation im Kooperationsverbund Vahr und in den Einzeleinrichtungen, Transkripte und Protokolle (Carle, Berthold)
	16.09.03		Erhebung und Hospitation im Kooperationsverbund Mitte und in den Einzeleinrichtungen, Transkripte und Protokolle (Carle, Berthold)
	Okt.		Auswertung SWOT1, Anfertigung von „Auswertungslandkarten“ (Carle/Berthold)
	17.12.03		Erarbeitung und Versand des Ausgangsfragebogens zur Erhebung der Basisdaten der Projektteilnehmer unter Berücksichtigung der SWOT1-Ergebnisse(Carle/Berthold)
	05.01.04		Befragung (leitfadengestützte/s Gruppeninterview) des Zentralen Unterstützungssystems/ ZUS (Bischoff)
Erste Auswertungs- phase	Nov.	Dez.	Befragung der Projektleitung (Carle) Auswertungsanlage für den Fragebogen (Berthold/ Bischoff) Auswertung Fragebogen (Bischoff) Auswertung der Befragung des ZUS (Bischoff) Zwischenbericht Abgabe 01/04 (Carle/Bischoff/Berthold)
Projektgruppenarbeit	Sep.	Dez.	Klärung der Verzahnung des Unterstützungssystems, der Projektlei- tung und Wissenschaftlichen Begleitung, gemeinsame Erarbeitung einer Kooperationsroute (Jour Fixe am 09.09.03 /30.10.03 / 28.11.03 / 11.12.03, Lenkungsausschuss 15.12.03)

**Abbildung 11: Arbeitsplan des Teams der wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2003**

Folgende Personen arbeiteten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt: Prof. Dr. Ursula Carle, Barbara Berthold seit 1.2.03, Britta Bischoff seit 1.11.03, zeitweise half uns Corinna Meyer bei der Auswertung. Für die Arbeit steht 0,5 Stelle BAT IIa zur Verfügung.

### 3.2 Die Arbeit des Unterstützungssystems ZUS

Das zentrale Unterstützungssystem (ZUS) begann seine Arbeit in den Einrichtungen etwa zeitgleich mit unseren Erhebungen. Es bot sich an, dass möglichst immer ein oder zwei Mitglieder des Teams bei unseren SWOT-Erhebungen dabei waren, um einen Einblick in die Einrichtungen zu bekommen. Einige Erhebungen konnten wir gemeinsam nachbesprechen. Dabei wurde deutlich, wie umfangreich der Entwicklungs- und damit auch der Unterstützungsbedarf im Projekt ist. In diesem Prozess konnten wir die drei Hauptverantwortlichen: Ilse Peppel, Rainer Metze und Ulrich Hütter näher kennen lernen. Darüber hinaus nahm einmal Ursula Wehr und ein anderes Mal Hajo Kuckero teil. Inwieweit weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hintergrund in die Arbeit eingebunden sind, sollte bei der nächsten Erhebung erfragt werden.

#### 3.2.1 Aufgabenverteilung und Ressourcen im ZUS

Im September 2003 gaben Ilse Peppel, Ulrich Hütter und Rainer Metze die Zusammensetzung des ZUS und die Adressen der AnsprechpartnerInnen allen Projektmitgliedern bekannt. In enger Zusammenarbeit mit drei SchulentwicklungsberaterInnen des Landesinstitutes für Schule (LIS) wurden zwei Beratungstrios gebildet, die sich wie folgt zusammen setzen:

- Ilse Peppel/Ulrich Hütter/Hajo Kuckero
- Rainer Metze/Gabriella Novello/Ursula Wehr

Es bearbeiten jeweils zwei der drei BeraterInnen die Anfrage zu Projektberatung/ Fortbildung/ Moderation, wobei immer ein/e BeraterIn aus dem Elementar- und eine/r aus dem Grundschulbereich dabei sein sollte. Seither stehen die Teams allen Projektmitgliedern zur Verfügung. Von der Arbeit in dieser Zusammensetzung versprechen wir uns großen Erfolg, der sich bereits darin zeigt, dass immer mehr Projekte – auch aus dem erweiterten Projekt – Unterstützung anfragen.

Gleichzeitig wurden die Zuständigkeiten für die Unterstützung der mehr als 60 Einrichtungen im Projekt „Frühes Lernen“ festgelegt.

<p>Ilse Peppel KITA-Fachberaterin beim Amt für Soziale Dienste Tel. 361-19518, 361-2796 <a href="mailto:ilse.peppel@afsd.bremen.de">ilse.peppel@afsd.bremen.de</a></p>	<p>Ulrich Hütter Schulentwicklungsberater beim LIS Tel. 361-7185 <a href="mailto:ulrichhuetter@yahoo.de">ulrichhuetter@yahoo.de</a></p>	<p>Rainer Metzke Bezirkskoordinator beim Landesverband evang. KITAS Tel. 3461632 <a href="mailto:rmetze.beklv@kirche-bremen.de">rmetze.beklv@kirche-bremen.de</a></p>
<p><u>Kernprojekt:</u>  Vahr Bremen-Mitte</p> <p><u>Erweiterter Kreis:</u>  Osterholz Östliche Vorstadt Walle Horn-Lehe</p>	<p><u>Kernprojekt:</u>  Blumenthal 4</p> <p><u>Erweiterter Kreis:</u>  Veogesack 1 Veogesack 2 Blumenthal 1 – 3 Burglesum</p>	<p><u>Kernprojekte:</u>  Oslebshausen</p> <p><u>Erweiterter Kreis:</u>  Woltmershausen Hemelingen Neustadt Gröpelingen</p>

**Abbildung 12: Verteilung der Zuständigkeiten im ZUS**

Für diese Arbeit steht Ulrich Hütter dem ZUS mit 10,5 Zeitstunden zur Verfügung. Aus dem Beratungskontingent des Landesinstituts für Schule (LIS) können bei Bedarf Ursula Wehr, Hajo Kuckero und Gabriella Novello dem Projekt noch jeweils 7,5 Zeitstunden zur Verfügung stellen. Die Projektauftraggeber haben außerdem mit dem städtischen und dem evangelischen Träger eine Vereinbarung über je 10 Stunden/Woche für das Unterstützungssystem getroffen. Tatsächlich reicht der dafür zur Verfügung gestellte Betrag jeweils für 8 Stunden Freistellung für die Arbeit im Projekt „Frühes Lernen“. Allerdings hat Ilse Peppel bislang in ihrer Tätigkeit als KITA-Fachberaterin keine Vertretung bekommen, so dass sie tatsächlich zwei Aufgaben gleichzeitig wahrnehmen muss.

Das Team gibt an, dass das zur Verfügung stehende Zeitkontingent noch ausreicht, um die Aufgaben zu bearbeiten. Allerdings ist nach Erfahrung der Wissenschaftlichen Begleitung zu erwarten, dass die Anfragen mit steigender Bekanntheit stark ansteigen werden.

### 3.2.2 Teamintegration

Offensichtlich ist das engere Team bereits gut integriert und hat mit der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Trägern ebenso wenig Probleme wie mit den verschiedenen professionellen Voraussetzungen. Die heterogenen Kompetenzen und Wissensbereiche werden als wichtige Beiträge zur Teamarbeit betrachtet. Das Team sieht seine Stärken so:

- Erfahrungen und Wissen kann aus unterschiedlichen Bereichen, die sich ergänzen und auch widersprechen, eingebracht werden.
- Gegenseitige Akzeptanz – Offenheit für neue Impulse, Interesse an den Erfahrungen des jeweils anderen ist vorhanden.
- Die ZUS-MitarbeiterInnen bringen Kompetenz in den Bereichen Erwachsenenbildung, Beratung, Prozessbegleitung und Moderation mit. Sie besitzen umfangreiche Feldkompetenz in den Bereichen KITA und Schule.
- Zielorientiertes Vorgehen in der Gruppe gelingt.
- Die Gruppe ist fähig zu gemeinsamer Reflexion.
- Ein gutes Maß an Selbstbewusstsein als ZUS – Team ist bereits vorhanden.
- Bei der Aufgabenverteilung nutzen sie die verschiedenen (auch bürotechnischen) Backgrounds.

Als Anfangsschwierigkeit wurde es empfunden, die Aufgaben, Ziele und Standpunkte der Lenkungsgruppe, der Wissenschaftlichen Begleitung und des ZUS zu klären und voneinander abzugrenzen. Die

anfangs noch unklare Personzuordnung im Landesinstitut für Schule und die immer noch nicht geklärte Vertretung von Ilse Peppel in ihrer Tätigkeit als Fachberaterin verzögerten den Start.

Die wissenschaftliche Begleitung und die damit u.a. gegebene Möglichkeit des inhaltlichen Austausches wird vom ZUS als bereichernder Faktor gesehen.

Durch den Zeitdruck, der durch die kurze Laufzeit des Projekts vorhanden war, durch die Professionalität und das Engagement der beteiligten Personen, gelang es innerhalb eines halben Jahres (erstes ZUS – Treffen am 17. Juni 2003), das ZUS zu formieren, die Zielsetzung festzulegen und die Arbeit in den Verbänden strukturiert zu beginnen. Ein weiterer hilfreicher Faktor war die zügige Verteilung der Verantwortlichkeiten.

Zu den anregenden aber auch hinderlichen äußeren Umständen gehört für die Mitglieder des ZUS die fehlende gemeinsame Basis, sowohl an Wissen als auch an Ausstattung in der Informationstechnik.

### 3.2.3 Bisherige Arbeit des ZUS

Auf die Phasen ihrer Zusammenarbeit angesprochen, kam das Team überein, sich in der zweiten Phase der Zusammenarbeit zu befinden, der Zielsetzungsphase des ZUS. Für die nächste Phase, die sie als Konsolidierungsphase bezeichnen würden, wünschen sich die drei verantwortlichen Mitglieder des ZUS noch mehr fachlichen Austausch untereinander, insbesondere über die Qualität ihrer eigenen Arbeit. Es ist ihnen dabei wichtig, dass auch ihre Art zu unterstützen und zu beraten im Team reflektiert wird.

Auf die Frage nach einem Konzept für die Arbeit des ZUS, verwies das Team auf den Januar 2004. Das Konzept sei bereits in Arbeit. Nicht unstrittig ist im ZUS, ob es richtig war, parallel mit dem Projekt die Fortbildung der Beteiligten zu beginnen, oder ob dies besser hätte vor Projektbeginn geschehen sollen. Hat sich doch während der ersten Erhebungen und Besprechungen des ZUS in den Einrichtungen herausgestellt, dass dort ein sehr unterschiedliches Vorwissen über die Bedeutung des Übergangs für die Kinder besteht (vgl. hierzu Kap. 2.6). Wichtig ist den ZUS Mitgliedern für ihre Arbeit im nächsten Jahr, dass sich die Projektziele in den Verbänden konsolidieren, dass auch mehr inhaltlich zum Übergang von den Verbänden gearbeitet wird, und dass die Motivation der Projektteilnehmer durch die Arbeit des ZUS verstärkt wird.

Die folgende Tabelle fasst die Arbeit des Zentralen Unterstützungssystems zusammen:

Vorgang	Anfang	Ende	Dominierende Arbeiten
Vorbereitungsphase	Feb.	Mai	Entwicklung der Projektorganisation/-struktur; Zielentwicklung (Projektgruppe) Arbeits- und Zeitplan (Projektgruppe) Ressourcenplanung (Projektgruppe) Regionaltreffen – Rückmeldung über den geplanten Projektverlauf (Leitung, Projektgruppe)
Orientierungsphase ZUS-Team	Juni	August	Erste konstituierende Arbeitssitzungen Klärung des Aufgabenbereichs
Beginn der Unterstützungsarbeit	Sep.	Okt.	Kontaktaufnahme zu den Projektverbänden und erste Arbeitstreffen KICK-OFF Kernprojekt des ZUS im Universum am 08.10.03
Zielvereinbarungsphase	Sep.	Dez.	Klärung der Verzahnung des Unterstützungssystems der Projektleitung und wissenschaftlichen Begleitung und gemeinsame Erarbeitung einer Kooperationsroute (Projektgruppentreffen am 09.09.03 /30.10.03 / 28.11.03 / 11.12.03) Unterstützung der Zielklärung und des Projektmanagements in den Einzelprojekten durch die ZUS-MitarbeiterInnen Beginn der Arbeit am ZUS-Konzept (Fertigstellung Jan. 2004)

## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

---

			Erste Aktivitäten im erweiterten Projekt Vorbereitung des Forums im Februar 2004
Resümee der Arbeit des ersten Projekt- jahres	17.12.03		Befragung des Zentralen Unterstützungssystems ZUS durch die Wissen- schaftliche Begleitung

**Abbildung 13: Arbeit des zentralen Unterstützungssystems im Jahr 2003**

Abschließend kann festgestellt werden, dass alle Verbünde und Einrichtungen im Kernprojekt das ZUS während einer Kick-Off-Veranstaltung im Universum am 8. Oktober 2003 kennen gelernt haben. Die beiden großen Verbünde im Kernprojekt haben das Angebot zur Moderation der Besprechungen im Verbund (Leitungsebene) angenommen. Im Kooperationsverbund Mitte war schon vor Projektbeginn Ursula Wehr als Schulentwicklungsmoderatorin tätig und arbeitet dort auch weiterhin. Zunehmend machen Einrichtungen aus dem erweiterten Projekt von den Angeboten des Unterstützungssystems Gebrauch. Zum Ende des Jahres 2003 waren das die Projektverbünde Neustadt, Woltmershausen und Hemelingen, Horn-Lehe und Burgdamm. Inwieweit die ursprünglich angedachte Moderation des Verbunds Walle durch Frau Blumenberg (SGL Junge Menschen) im erweiterten Projekt angelaufen ist, ist uns nicht bekannt.

## 4 Entwicklungen im Kernprojekt im Jahre 2003

Noch vor Beginn des Projekts wurde für jede Einrichtung ein anonymisiertes Datenblatt erstellt, in dem die Grunddaten zur Größe der Einrichtung, zu relevanten Ausstattungsmerkmalen, zur Lage im sozialen Umfeld, zu bildungsrelevanten Daten des Einzugsbereichs und zu den Partnereinrichtungen in Bezug auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gesammelt werden. Diese Arbeit ist noch nicht abgeschlossen, da von einem Kindertagesheim und von vier Grundschulen/Dependancen zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch Fragebogen fehlten. Zwischenzeitlich sind alle Fragebogen eingegangen, konnten aber in diesem Bericht nicht mehr in vollem Umfang eingearbeitet werden. Alle anderen Erhebungen sind wie geplant ausgewertet worden.

Im folgenden stellen wir zunächst die einzelnen Verbünde und Einrichtungen vor. In einem zweiten Schritt erfolgt der (personenbezogen) anonymisierte Teil der Auswertung.

### 4.1 Der Kooperationsverbund Oslebshausen

Den Antrag des Kooperationsverbundes Oslebshausen vom 28.1.2003 unterzeichneten folgende Einrichtungen, die schon seit fünf Jahren eng kooperieren:

Schule An der Oslebshauer Heerstraße mit Dependance Humannstraße Oslebshauer Heerstr. 115 28239 Bremen 361-9280 089@bildung.bremen.de Leitung: Magdalena Bossaller-Meyhöfer	Schule Auf den Heuen An der Fuchtelkuhle 15 28239 Bremen 361-9275 010@bildung.bremen.de Leitung: Gudrun Wienberg-Pawlik
KTH Am Nonnenberg Am Nonnenberg 38 28239 Bremen 361-9296 regina.jeschke@kth.bremen.de <a href="http://www.kindergarten-nonnenberg.de">http://www.kindergarten-nonnenberg.de</a> Leitung: Regina Jeschke	KTH Am Kammerberg Am Kammerberg 12a 28239 Bremen 6918036 kammerberg@hwst.de Leitung: Uli Bahr-Gräber
KTH Auf den Hunnen Auf den Hunnen 32 28239 Bremen 361-9295 Leitung: Jürgen Ansorg <a href="mailto:Juergen.Ansorg@kth.bremen.de">Juergen.Ansorg@kth.bremen.de</a>	KTH Schwarzer Weg/ KTH Wischhusenstraße Schwarzer Weg 26b 28239 Bremen 361-9277 Leitung: Jens Hager <a href="mailto:Jens.Hager@kth.bremen.de">Jens.Hager@kth.bremen.de</a>

Als weitere Kooperationspartner wurden im Antrag genannt:

Ev. KTH Oslebshausen Ritterhuder Heerstr. 1-3 28239 Bremen 640272 Leitung: Kirsten Koch	Verein Kinderleben Adelenstr. 68 28239 Bremen 6167020 Leitung: Annegret Glienke
Kath. St.-Joseph-Schule Alter Heerweg 35 28239 Bremen 640495 Leitung: Arnold Jahnke	Kindertagesheim im Nachbarschaftshaus "Helene Kaisen" Beim Ohlenhof 10 28239 Bremen 0421/6914581



## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

st.-joseph-schule-bremen@t-online.	Leitung: Andrea Torke
KTH St.-Nikolaus Beim Ohlenhof 17 A 28237 Bremen 61 25 56 st.-nikolaus@kiki-bremen.de <a href="http://www.ka.kiki-bremen.de/einrichtungen_005.html">http://www.ka.kiki-bremen.de/einrichtungen_005.html</a> Leitung: Gesa Lehmsus	Förderzentrum Am Oslebshauer Park 1-3 28239 Bremen 0421-361-9265 Ansprechpartnerin: H. Kaufhold 202@bildung.bremen.de

Ins Kernprojekt aufgenommen wurden alle Einrichtungen, die der Einladung gefolgt sind und am Regionaltreffen im Mai 2003 sowie an der SWOT-Analyse im Juni 2003 teilnahmen. Das KTH im Nachbarschaftshaus Helene Kaisen konnte leider nicht mehr nachträglich aufgenommen werden.

Damit handelt es sich um einen heterogenen Verbund mit 3 Grundschulen, eine mit Dependance, 1 Förderzentrum und 7 Kindertagesheimen, eines mit Dependance. Zählt man die Dependancen extra sind es insgesamt also 13 Einrichtungen. Es sind insgesamt 5 verschiedene Träger zuständig:

- die Bildungsbehörde
- das Amt für Soziale Dienste
- der Katholische Gemeindeverband Bremen
- der Landesverband evangelischer Kindertageseinrichtungen
- ein Elternverein
- die Hans-Wendt-Stiftung

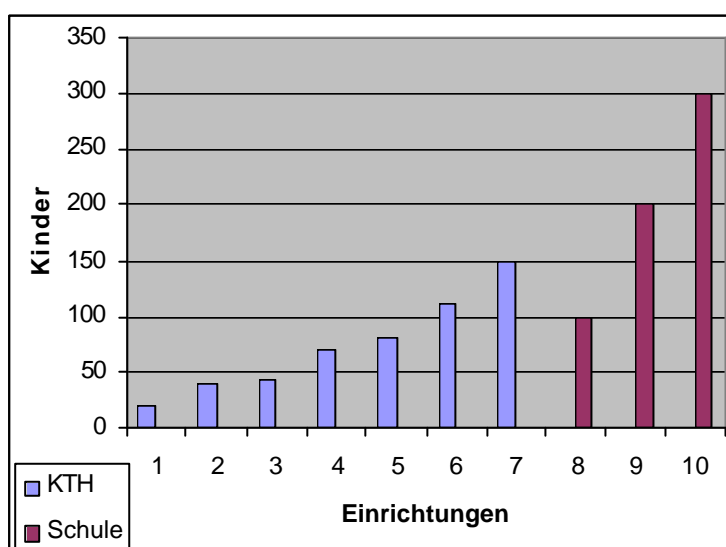


Abbildung 14: Größe der Einrichtungen<sup>31</sup>

Sowohl Schulen als auch Kindertageseinrichtungen sind unterschiedlich groß (s. Abb.). Die Gruppengrößen liegen in den Kindertagesheimen bei 14 (Integrationsgruppen) bis 20, im ersten und zweiten Schuljahr der staatlichen Schulen im Verbund zwischen 18 und 23 Kindern.

Alle Grundschulen sind vierjährig, die überwiegende Zahl der Kinder der staatlichen Grundschulen wechseln anschließend in das Schulzentrum Pestalozzistraße oder die Gesamtschule West. Angedacht ist ein Schulverbund Oslebshausen der Klassen 1 bis 10. 95% der Kinder der St.-Joseph-Schule besuchen ab Klasse 5 die katholische St.-Johannis-Schule, Sekundarstufe 1.

<sup>31</sup> Die Zahlen für die Schulen stammen aus dem Schulinformationssystem, da die Angaben der Schulen bei der Auswertung noch nicht vorlagen.

### Versorgung der Kinder über den Tag

Sechs von sieben Kindertagesheimen bieten Ganztagsgruppen an.

Beide staatlichen Schulen sind „Verlässliche Grundschulen mit einer garantierten Öffnungszeit bis 12.50 Uhr bzw. bis 14.30 Uhr und Mittagsverpflegung. Beide staatlichen Grundschulen kooperieren mit Horten, um ihre Öffnungszeiten garantieren zu können. Zudem arbeitet in einer Schule ein KTH Mitarbeiter als Betreuungskraft. Darüber hinaus wird Hortbetreuung angeboten. Das KTH Auf den Hunnen betreibt einen Hort, den Kinder aus der Schule An der Oslebshauer Heerstraße besuchen, auf deren Schulgelände er liegt. Kinder aus der Schule Auf den Heuen besuchen den Hort Wohler's Eichen, der sich in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule befindet. Beide Schulen streben an, Ganztagschulen zu werden. In der katholischen Privatschule findet eine verlässliche Betreuung von 7.50 Uhr bis 13.15 Uhr statt, einige Kinder nutzen anschließend Hortangebote verschiedener Einrichtungen.

### Potenzial für die Einrichtung einer flexiblen Schuleingangsphase

Die 6 Kindertagesheimen, von denen uns die Angaben rechtzeitig vorlagen, arbeiten altersgemischt (3-6 Jahre). Die Kinder sind das gewohnt, wenn sie in die Grundschule wechseln. Alle Grundschulen haben hingegen Jahrgangsklassen und beabsichtigen laut Fragebogen derzeit auch keine Jahrgangsmischung. Erstaunlich hoch ist die Zahl der vorzeitig eingeschulter Kinder im laufenden Schuljahr (GS an der Oslebshauer Heerstraße: 21%, GS Auf den Heuen 17%). Niedrig ist die Zahl der Zurückstellungen. Sie liegt unter 5%. In mehreren Klassen konnten wir während der Hospitation gute Ansätze zur Binnendifferenzierung beobachten. Die ehemalige Vorklassenlehrerin arbeitet u.a. unterstützend im Unterricht. Es gibt in beiden staatlichen Schulen eine Kooperation mit dem Förderzentrum, auch durch Doppelbesetzung. Erfahrungen mit der Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Professionen in der Klasse liegen also vor. In der katholischen Schule werden kaum Kinder vorzeitig eingeschult (2002/03: 1 Kind), da bei den relativ hohen Anmeldezahlen (Angebotsschule über Oslebshausen hinaus) fast nur die schulpflichtigen Kinder einen Platz erhalten. Die Klassenfrequenz liegt mit 26-28 Kindern relativ hoch, eine Doppelbesetzung oder Unterstützung durch Sonderpädagogen kann dort zur Zeit nicht angeboten werden.

### Wege der Kinder zwischen den Einrichtungen Kindertagesheim und Grundschule

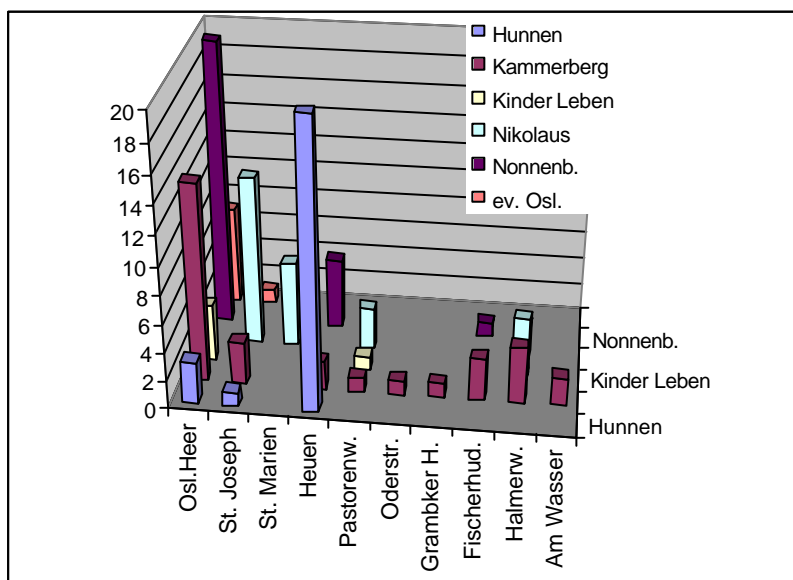


Abbildung 15: Verteilung der Kinder von Kindergärten auf Schulen im Jahre 2003<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Die Anzahl der abgehenden KTH-Kinder in eine bestimmte Schule variiert von Jahr zu Jahr.

Für die Kooperation im Projektverbund Oslebshausen ist es entscheidend, wie die „natürlichen“ Beziehungen zwischen Kindertagesheimen und Grundschulen aussehen, d.h. in welche Schule die Kinder entlassen werden und von welchem Kindertagesheim sie aufgenommen werden.

Es zeigten sich im Jahre 2003 eindeutige Schwerpunkte. So gehen die meisten Kinder des Kindertagesheims Auf den Hunnen in die Grundschule Auf den Heuen. Dabei müssen die Kinder die Oslebshäuser Heerstraße überqueren. Die Angaben zu den soziokulturellen Voraussetzungen von Schule und Kindertagesheim decken sich entsprechend. Dieses „Paar“ ist im gesamten Kernprojekt dasjenige mit dem höchsten pädagogischen Förderbedarf.

Einige Kinder aus dem Kindertagesheim Auf den Hunnen besuchen die Oslebshäuser Heerstraße, ganz wenige St.-Joseph. Die Grundschule St.-Joseph bekommt ihre Schülerinnen und Schüler etwa zur Hälfte aus dem ebenfalls katholischen Kindergarten St.-Nikolaus, sieben aus anderen Kindergärten des Verbunds und sechs weitere aus Einrichtungen außerhalb Oslebshausens. Kinder aus dem Kindertagesheim am Nonnenberg besuchen überwiegend die Grundschule an der Oslebshäuser Heerstraße. Demgegenüber wechseln Kinder aus dem Kindertagesheim am Kammerberg in neun verschiedene Grundschulen. Die größte Gruppe besucht die Schule an der Oslebshäuser Heerstraße (davon die Hälfte die Dependance Humannstraße). Knapp 10% der Erstklässler an den beiden staatlichen Schulen haben kein Kindertagesheim besucht, die der Privatschule waren vor ihrer Einschulung alle in Kindertagesheimen angemeldet

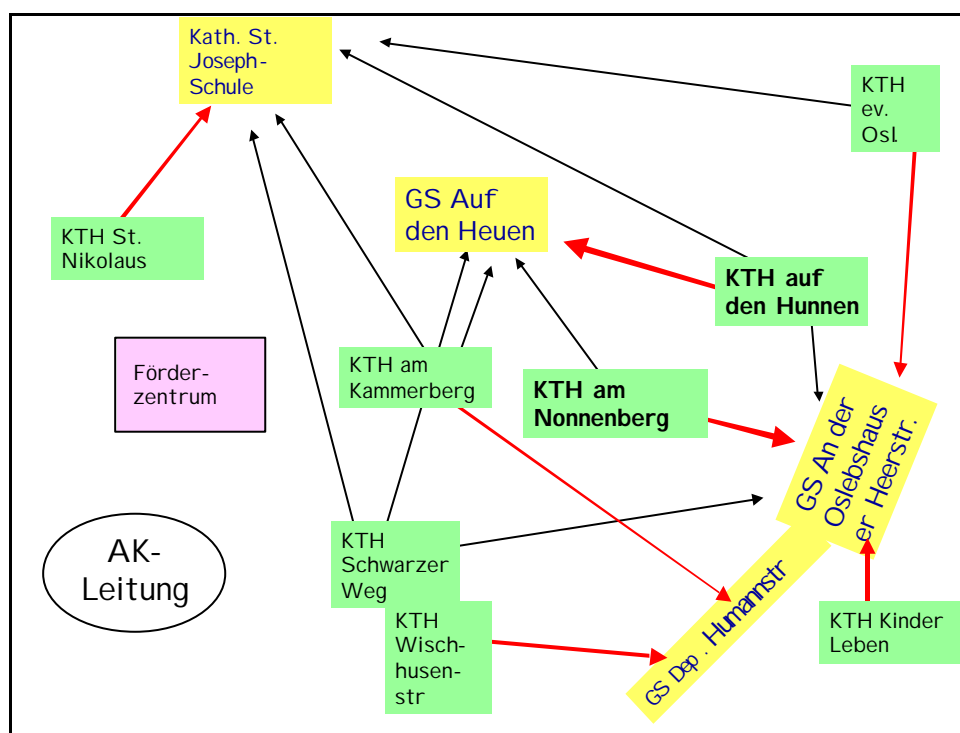


Abbildung 16: „Natürliche“ Kooperationspartner in Oslebshausen

Die relativ klaren Zuordnungen, wie sie auch aus der obigen Grafik ersichtlich sind, können eine gute Voraussetzung für das Kooperationsprojekt sein. Die größte Streuung der Herkunftskindertagesheime hat die vierzügige Schule An der Oslebshäuser Heerstraße. Was wir vor der Auswahl des Verbundes für das Kernprojekt angenommen haben, nämlich dass es sich insgesamt um ein in sich relativ eindeutiges Einzugsgebiet handelt, wird durch die angegebenen Zahlen bestätigt.

### Besonderer Förderbedarf

Alle Kindertagesheime geben an, von Kindern mit besonderem Förderbedarf besucht zu werden. Im gesamten Verbund (Basis 6 Einrichtungen) sind es zur Zeit 35 Kinder (das sind 7,4%), davon 22 Jungen. Überwiegend handelt es sich um Kinder mit einem allgemeinen Entwicklungsrückstand, vor allem in den Bereichen Sprache, Kognition, (Sozial-)verhalten, Ausdauer, (Fein-)motorik. Sie werden

durch speziell geschulte Fachkräfte (Integrations-, Behinderten-, HeilpädagogInnen) zusätzlich gefördert. Die besondere Förderung wird in den staatlichen Schulen fortgesetzt, wobei zu hinterfragen wäre, ob es sich um ein aufbauendes Angebot handelt. Im Unterschied zu den Kindertagesheimen gibt eine Schule an, dass ca. 15% der Kinder Probleme in der Körperkoordination zeigen. An der katholischen Schule sind adäquate Fördermaßnahmen zur Zeit nicht möglich, entsprechend ist die Zahl besonders zu fördernder Kinder relativ gering. Diese sind neben normaler unterrichtlicher Betreuung u.a. auf externe Hilfen angewiesen.

Beide Schulen haben Kooperationsklassen (Schwerpunkt Lernen und Verhalten) und kooperieren mit dem Förderzentrum Am Oslebshäuser Park. So ist es in der Schule an der Oslebshäuser Heerstraße in der Hälfte der Unterrichtsstunden pro Jahrgang möglich, eine Doppelbesetzung durch die Kollegen vom Förderzentrum zu gewährleisten. Individuelle Lernpläne für die einzelnen Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten werden erstellt, Einzelhilfen und Trainingsprogramme (z.B. Mundmotorik) bei Bedarf durchgeführt.

### Soziokulturelle Voraussetzungen der Kindergartenkinder

Die soziokulturellen Voraussetzungen sind in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich.

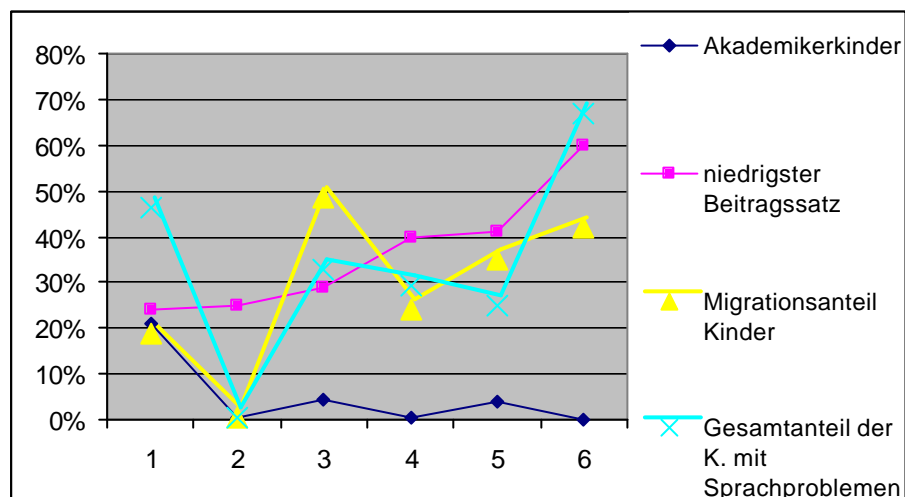


Abbildung 17: einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen in den 6 KTHen

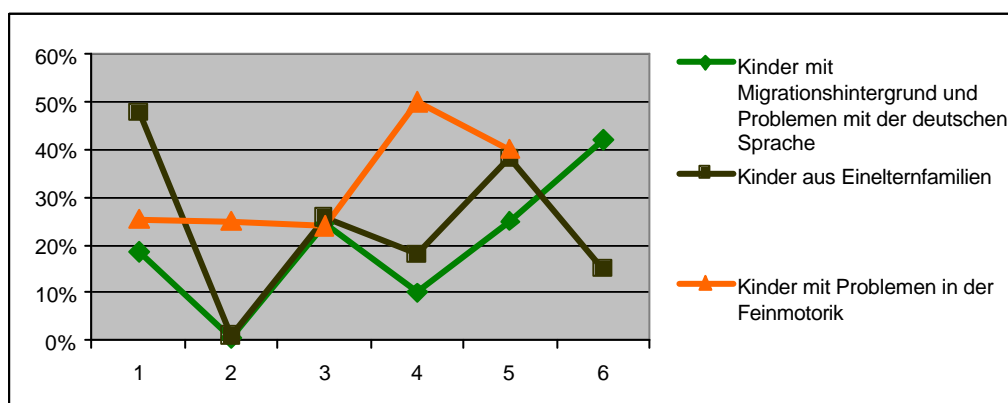


Abbildung 18: weitere Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen in den 6 KTHen

Auch in den soziokulturellen Voraussetzungen der Einrichtungen zeigt sich also ein heterogenes Bild. Die Angaben verdeutlichen insgesamt, dass es sich um einen Stadtteil mit hohem Investitionsbedarf in Bildung handelt. Allerdings fallen die Angaben, wenn man nach Kindern mit Merkmal xy fragt, deutlich höher aus als bei der allgemeineren Frage nach dem besonderen Förderbedarf. Besonders fällt der extrem niedrige Akademikeranteil unter den Eltern in 5 Einrichtungen auf.

### MitarbeiterInnen

Die Kindertagesheime haben zwischen 2 und 16 MitarbeiterInnen, auf den Verbund gesehen überwiegend in Teilzeit, jedoch mit erheblichen Unterschieden in den Einrichtungen. Das Durchschnittsalter der KTH-MitarbeiterInnen liegt in Oslebshausen wie im gesamten Projekt im Mittel bei etwas über 40 Jahre.

In den beiden staatlichen Grundschulen arbeiten etwas mehr als ein Drittel der Grundschullehrerinnen mit vollem Deputat an der Schule. Das Durchschnittsalter liegt an der einen Schule bei 44 und der anderen bei knapp 48 Jahren. Es arbeiten dort außerdem: SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen, HortnerInnen, Referendare und Sportübungsleiter.

Die angegebenen Ausbildungen der 56 MitarbeiterInnen in den Kindertagesheimen verteilen sich im Verbund Oslebshausen wie folgt<sup>33</sup> (Angaben im Uhrzeigersinn):

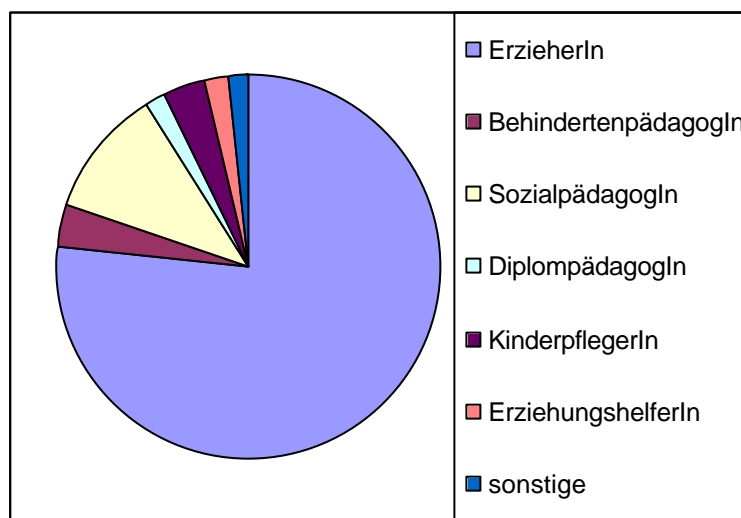


Abbildung 19: Verteilung der Berufsbezeichnungen in den Kindertagesheimen im Kooperationsverbund Oslebshausen

Die meisten HeimleiterInnen haben ein Fachhochschulstudium Sozialpädagogik. Knapp ein Fünftel der MitarbeiterInnen können eine Zusatzqualifikation vorweisen: Zusatzausbildung Behindertenpädagogik, Heilpädagogik, Integrationspädagogik, ein zusätzliches Studium, Zusatzausbildung systemische Familienberatung, Sozialfachwirt, Fortbildung zum Teamcoaching, in Erwachsenenbildung, Elternbildung und Spielpädagogik. Das ist für ErzieherInnen nicht untypisch.

Demgegenüber wird von den Schulen nur eine Person mit einer pädagogischen Zusatzqualifikation (Montessori-Ausbildung) genannt.

### Projekte, Konzepte

Alle Kindertagesheime besitzen ein ausformuliertes pädagogisches Konzept. Keine der beiden staatlichen Schulen hat ein solches Konzept schriftlich formuliert.

Das Kindertagesheim Kinder Leben e. V. führt jährlich in der Zeit von April bis zu den Sommerferien ein Projekt "Zirkus" in der Kindergruppe durch. Zusätzlich wird ein "Zirkus Projekt" für Eltern angeboten. Als Abschluss gibt es dann eine gemeinsame "Zirkusvorstellung".

Zwei Kindertagesheime nehmen derzeit an weiteren Projekten teil:

- Kindertagesheim Auf den Hunnen: Projekt „Ins Lesen und Schreiben hinein“
- Kindertagesheim Am Kammerberg: Projekt „Elementare Naturwissenschaften“ (Universum)

Die Schulen arbeiten wie bereits oben angeführt an der Einrichtung einer Ganztagschule und eines Schulverbunds Oslebshausen.

<sup>33</sup> 1 KTH ohne Angaben

Rainer Metze und Gabriella Novello aus dem Zentralen Unterstützungssystem sind für den Kooperationsverbund zuständig.

#### 4.1.1 Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn

Der Kooperationsverbund Oslebshausen hat schon vor Projektbeginn zusammen gearbeitet. Laut Antrag gab es eine Arbeitsgruppe AG/KTH, die Kriterien der Schulfähigkeit erarbeitet hat sowie einen gemeinsamen Aktionsplan für den Übergang (Eltern, Kinder besuchen Schule, Gespräche Lehrer/Erzieher über Kinder). Laut Antrag will der Verbund dies ausbauen.

Zur Regionalkonferenz am 23. Mai 2003 legte der Verbund eine Konkretisierung der bisherigen Arbeitsweise vor:

- Schulhospitationen – die zukünftigen Schulkinder besuchen die Schule und erleben eine Schulstunde mit
- Hospitationen im Falle besonderen Förderbedarfs und gemeinsame Gespräche über eine adäquate Beschulung
- Namenslisten für die Schulen, welche Kinder vom KTH in die jeweilige Schule wechseln werden
- Fortsetzung der im Antrag genannten Arbeitsgruppe
- Gemeinsame Informations-Elternabende in KTH oder Schule
- Erzieherinnen kommen im Laufe des ersten Schuljahrs in die Schule und sprechen über die jetzigen Erstklässlerinnen, die früher ihre KTH Gruppe besuchten, mit den Lehrerinnen

Zur Verbesserung dieser Kooperation planten sie zu diesem Zeitpunkt:

- Feste Ansprechpartner in KTH und Schule, die für die Umsetzung der Kooperation verantwortlich sind
- Intensivierung der Elternberatung im sozio-kulturell benachteiligten Gebiet
- Intensiven Austausch über Inhalte von KTH und Schule, Vergleich der Bildungspläne
- Frühere gemeinsame Veranstaltung von Elternabenden, schon zu Beginn des KTH Jahres für die künftigen Erstklässler
- Gemeinsame Entwicklung eines Bogens für die Feststellung von Schulreife
- Bessere Übergangsgestaltung: Geht eine Kollegin für einen Monat mit in die Schule?
- Gemeinsame Elternberatung bei unsicheren Fällen
- Gemeinsame Gespräche mit dem Gesundheitsamtsarzt
- Veränderte Schulhospitationen

Es handelt sich um ein stolzes Programm, das in vielen Details bereits nah an das herankommt, was sich auch aus dem Stand der Forschung zu Übergängen ableiten lässt. Lediglich die Überlegung, dass ein Bogen zur Feststellung der Schulreife entwickelt werden sollte, passt nicht ins Bild und deutet darauf hin, dass zumindest bei einigen PädagogInnen noch das Denken in „Schulreife“-Kriterien bedeutsamen Raum einnimmt. Das hat sich an der einen oder anderen Stelle auch in der SWOT-Analyse so gezeigt.

Das Protokoll des Leitungstreffens im Verbund vom 24.11.2003 benennt die übergeordneten Ziele im Projekt wie folgt:

1. Kindertagesheime und Schulen wissen um die Arbeitsweisen und –methoden der anderen Institution
2. Kindertagesheime und Schulen erproben miteinander abgestimmte Inhalte
3. Kindertagesheime und Schulen gestalten den Übergang gemeinsam mit den Eltern

Als untergeordnete Ziele werden folgende benannt:

4. Die Eltern erfahren Kindertagesheim und Schule anders
5. Die Lernorte Kindertagesheim und Schule öffnen sich
6. Die unterschiedlichen Fähigkeiten der Prozessbeteiligten werden wertgeschätzt, Schwellen-ängste werden abgebaut

Es ist offenbar geplant, dass zwischen Verbund und Zentralem Unterstützungssystem ein Zielkontrakt abgeschlossen werden soll.

#### 4.1.2 Projektplanung im Verbund

Keines der Kindertagesheime und keine Schule im Verbund Oslebshausen hat bis dato einen ausgearbeiteten Projektplan, offenbar auch das Leitungsgremium des Verbunds nicht, wobei einige angeben, dort sei ein solcher Projektplan in Arbeit. Ein Kindertagesheim fragt scherzend zurück, ob eventuell Herr Metze einen Projektplan habe, ein weiteres bittet uns bei Herrn Metze den Projektplan anzufragen. Zwei Einrichtungen haben die Eltern noch nicht über die Teilnahme am Projekt informiert. Nur ein Kindertagesheim hat die Teilnahme öffentlich bekannt gemacht.

Vier Kindertagesheime und die Schulen geben an, dass sie eine Person benannt haben, die die Einrichtung im Leitungsgremium des Verbunds vertritt. In drei Fällen handelt es sich um die Leiterin des Kindertagesheimes, bei den Schulen um die Schulleiterin. Auf die Frage, wer das Leitungsteam leitet gibt es sehr unterschiedliche Antworten.<sup>34</sup> Zwei Kindertagesheime machen keine Angaben, zwei Kindertagesheime nennen Rainer Metze als Leiter, ein Kindertagesheim gibt zusätzlich Gabriella Novello als Leiterin des Verbunds an, zwei Kindertagesheime und die Schulen schreiben, es gäbe keine Leitung.

#### 4.1.3 SWOT-Analyse und Hospitationen im Projektverbund Oslebshausen

Die Stärken-Schwächen-Analysen bestanden aus einer gelenkten Gruppendiskussion in der Leitungsgruppe, einer mehrstündigen Hospitation in jeder Einrichtung und einer das Ergebnis der Leitungsgruppendiskussion aufgreifenden Gruppendiskussion mit den MitarbeiterInnen jeder Einrichtung. Ziel war es einen qualitativen argumentativ reichhaltigen Überblick über die Ausgangslagen in den Einrichtungen und im Verbund als ganzem zu bekommen. Bei solchen Erhebungen geht es nicht um konkrete Ziele die im Projekt verfolgt werden, sondern eher im Sinne eines Brainstormings um die Weitung des Blicks für Möglichkeiten, aber auch darum, die Augen und Ohren vor zu erwartenden Problemen nicht zu verschließen. Diese Erhebungen fanden zwischen Juni und September 2003 (im Dezember noch in einem später hinzugekommenen Kindertagesheim) statt.

Wir wurden überall gut aufgenommen und alle nahmen sich Zeit für die Analysearbeit. In den meisten Fällen waren die MitarbeiterInnen über unser Kommen vorinformiert.

##### 4.1.3.1 Beschreibung des Instruments der SWOT-Analyse, wie sie in den beiden Leitungsgruppen der Großverbände durchgeführt wurde

SWOT bedeutet: **S**trength-**W**eaknesses/**O**pportunities-**T**hreads, zu deutsch: Stärken-Schwächen/Chancen-Risiken. Das Besondere an SWOT-Analysen ist, dass sie auf Bedingungen gerichtet sind. Sie sollen nicht der Rechtfertigung dienen, sondern der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten. Dafür werden zunächst diese Möglichkeitsräume anhand strukturierter Gruppendiskussionen in der Leitungsgruppe des Verbunds untersucht.

**Strength:** Wo besitzen wir für unser Vorhaben ausgeprägte eigene Handlungsstärken? Was sind unsere eindeutigen Vorzüge?

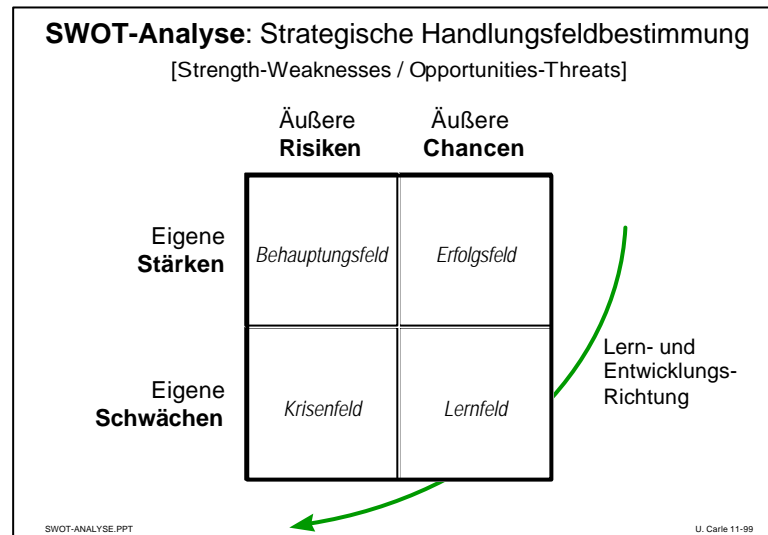
---

<sup>34</sup> Bezeichnungen der einzelnen Projektebenen im Projekt werden sehr unterschiedlich gebraucht. Es gibt keine Abstimmung über diese Begriffe. Eine zu Projektbeginn in der Lenkungsgruppe erstellte und als verbindlich vereinbarte Projektstruktur, die die einzelnen Projektbereiche einbezieht und verbindliche Bezeichnungen festlegt, hätte für mehr Klarheit gesorgt.

**Weaknesses:** Wo besitzen wir für unser Vorhaben ausgeprägte Handlungsschwächen? Was machen wir schlecht? Was können wir verbessern? Was müssen wir vermeiden?

**Opportunities:** Wo eröffnet das Umfeld unserem Vorhaben und Handeln ausgesprochen positive Chancen? Welche Ereignisse und Trends unterstützen unser Projekt?

**Threads:** Wo birgt das Umfeld für unser Vorhaben und Handeln ausgesprochen große Risiken? Welche Schwierigkeiten deuten sich an? Was tun die anderen/die Konkurrenten?



**Abbildung 20: Erfolgsaussichten der aufgrund einer SWOT-Analyse charakterisierten Handlungsfelder**

Dahinter steht folgender Gedanke, der den Beteiligten vermittelt wurde: Man kann im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Frühes Lernen“ von den eigenen Stärken und den äußeren Chancen ausgehen und versuchen von da aus, die eigenen Schwächen und die äußeren Risiken zu überwinden, zu kompensieren oder zu umgehen.

Die Erhebung geschah mit folgenden Fragen. Sie stützen sich auf eine entsprechende Fragenliste in MURGATROYD / MORGAN (1992, S. 40-42) und wurden für das Projekt „Frühes Lernen“ umformuliert.

**Eigene Stärken (Strengths)/ Äußere Chancen (Opportunities):**

1. Über welche für das Projekt bedeutsamen räumlichen und sächlichen Ressourcen verfügt der Kooperationsverbund?
2. Was sind mit Blick auf die anstehende Veränderungsarbeit und auf die zu leistenden Ausarbeitungen (Konzepte, Materialien, Handreichungen für andere Kooperationsverbünde) die besonderen Stärken
  - unserer PädagogInnen,
  - anderer MitarbeiterInnen (soweit vorhanden)
  - der Kinder?
3. Über welche Stärken verfügt unser Leitungsteam im Kooperationsverbund hinsichtlich der Projektleitungstätigkeit (-management, -planung)?
4. Welche Kooperationsaktivitäten im Verbund haben sich bereits über einen langen Zeitraum bewährt?
5. Welche positiven Beziehungen zu den Eltern kann der Kooperationsverbund aufbauen?
6. Welche Beziehungen zu unseren gemeinsamen Geldgebern, Aufsichtsbehörden und Förderern im Kooperationsverbund lassen sich für das Projekt nutzen?
7. Gibt es eine Nische bei unserer Arbeit, in der wir als Kooperationsverbund ganz besonders stark sind?
8. Welche weiteren eigenen Potenziale können wir als Kooperationsverbund vorweisen?
9. Welche Chancen bietet das räumliche Umfeld des Kooperationsverbundsprojekts?



10. Welche personellen Ressourcen oder Kompetenzen lassen sich im Umfeld des Kooperationsverbundes für das Projekt aktivieren (Leitung, Kooperation, Didaktik, Elternarbeit, usw.)?
11. Welche Veränderungen des Übergangs würden die Eltern sich vermutlich durch das Projekt wünschen?
12. Welche Veränderungen des Übergangs würden sich die Kinder vermutlich wünschen?
13. Welche Chancen erwarten wir als Kooperationsverbund durch die Ressourcen, die im Projekt zur Verfügung gestellt werden (materiell, personell, Wiss. Begleitung, Unterstützungssystem)?

**Eigene Schwächen (Weaknesses)/ Äußere Risiken (Threats):**

14. An welchen räumlichen und sächlichen Ressourcen mangelt es im Kooperationsverbund mit Blick auf das Projekt vor allem?
15. Was sind mit Blick auf die Veränderungsarbeit und auf die zu leistenden Ausarbeitungen die besonderen Schwächen
  - unserer PädagogInnen,
  - anderer MitarbeiterInnen
  - der Kinder?
16. Welche Schwächen existieren im Leitungsteam des Kooperationsverbundes hinsichtlich der Projektleitung (-management, -planung)?
17. Welche Schwächen in der Elternarbeit sind im Kooperationsverbund offensichtlich?
18. Welche Schwächen zeigen sich bei den Leistungen unserer Einrichtungen am Schulanfang seit längerer Zeit besonders deutlich?
19. Welche Schwächen beruhen auf Besonderheiten unserer Beziehungen zu unseren Geldgebern, Aufsichtsbehörden und Förderern?
20. Welche Schwächen bei Ressourcen, Ausrüstung oder pädagogisch-didaktischen Systemen haben wir im Hinblick auf die Ziele, die wir ins Auge gefasst haben?
21. Welche Barrieren stellen sich innerhalb der Einrichtungen gegen das Projekt?
22. Welche Barrieren stehen der Ausarbeitung der pädagogisch-didaktischen Konzepte, Materialien, Handreichungen entgegen?
23. Welche Barrieren aus dem Umfeld (Einzugsgebiet) stehen der wirksamen Entwicklung des Projekts entgegen?
24. Welche potenziellen Gefahrensignale zeigen sich mit Blick auf die anderen Schulen/Einrichtungen/Ämter, die unter Umständen die gewählte Veränderung und die zu entwickelnden Ausarbeitungen zum Entgleisen bringen könnten?
25. Welche Gefahren drohen durch Unverständnis im Umfeld des Projekts?
26. Welche potenziellen Risiken drohen von Seiten unserer Unterstützungssysteme: LIS, FachberaterInnen, Wiss. Begleitung, Stadt, evtl. Sponsoren, weitere?
27. Wie wahrscheinlich erachten Sie querliegende Aktionen der Bildungsbehörde bzw. der Träger, die eine besondere Bedrohung für das Projekt darstellen könnten? Was könnte das sein?
28. Welche Gefahren drohen einer wirksamen Veränderungs- und Entwicklungsarbeit von möglichen anderen Quellen?
29. Gibt es weitere Risiken, die hier noch nicht abgefragt wurden?

Die Antworten wurden in zwei Gruppen festgehalten, die Stärken und Chancen auf grünen, die Schwächen und Risiken auf roten Karten.

**Ableitung von Handlungsstrategien**

Aus den so ermittelten Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken wurden dann mit Hilfe der nachfolgenden Matrix Überlegungen zu Handlungsstrategien abgeleitet.

SWOT-Ergebnis: Ableitung von Handlungsstrategien [Strength-Weaknesses / Opportunities-Threats]		
	Risiken (T)	Chancen (O)
	1. 2. 3. 4. ...	1. 2. 3. 4. ...
Stärken (S)	S-T-Strategien	S-O-Strategien
1. 2. 3. 4. ...	1. 2. <i>Behauptungsfeld</i> 3. 4. ...	1. <i>Erfolgfeld</i> 2. 3. 4. ...
Schwächen (W)	W-T-Strategien	W-O-Strategien
1. 2. 3. 4. ...	1. 2. <i>Krisenfeld</i> 3. 4. ...	1. <i>Lernfeld</i> 2. 3. 4. ...

SWOT-ANALYSE.PPT U. Carle 11-99

**Abbildung 21: Ergebnis-Matrix zur Ableitung von Handlungsstrategien aus der SWOT-Analyse (nach ELBLING / KREUZER 1994, S. 265<sup>35</sup>)**

Die *begründete* Auswahl einer allgemeinen Strategie und eines Projektschwerpunktes für die Ausarbeitungen ist für jeden Kooperationsverbund, der sich für eine nachhaltige Innovation und Qualitätsverbesserung entscheidet, eine kritische Aufgabe. Ohne eine verbindliche Strategie sind die Kultur und die Kommunikation im Veränderungsprozess gefährdet, Teams innerhalb der Einzeleinrichtung werden hinsichtlich der eingeschlagenen Richtung verunsichert, Entscheidungen können nicht mehr zuverlässig einer bestimmten Zielrichtung zugeordnet werden. Diesen Prozess der Strategiebildung regt die SWOT-Analyse an, mehr jedoch nicht. Es wurde daher dem zentralen Unterstützungssystem (ZUS) vorgeschlagen, Veranstaltungen zur projektbezogenen Zielkonkretisierung und zur Erstellung von Projektplänen auf der Ebene der Kooperationsverbünde im Anschluss daran durchzuführen. Bei der SWOT-Analyse im Leitungsteam des Verbunds hospitierten Ilse Peppel und Ulrich Hütter. Vermutlich war der Zusammenhang zwischen Hospitation und künftiger Unterstützungstätigkeit im Verbund nicht ausreichend geklärt, denn leider wurden danach die Zuständigkeiten anders verteilt, so dass sie nicht mehr unmittelbar auf diese Erfahrung zurückgreifen konnten.

Die folgende Auswertung fasst die SWOT-Analyse im Leitungsverbund und die inhaltlich daran anschließenden Gruppendiskussionen in den Einrichtungen zusammen. Eine auf einzelne Einrichtungen bezogene Auswertung erfolgt in diesem Bericht nicht.

#### 4.1.3.2 Die heterogenen Ansatzpunkte für das Projekt Frühes Lernen in Oslebshausen aus Sicht der einzelnen Einrichtungen

##### **Thematische Ansatzpunkte werden noch recht zögerlich formuliert:**

Ein naheliegender Ansatzpunkt für viele Einrichtungen im Verbund Oslebshausen, ist die Elternarbeit. Elterngewinnung, Elternmitarbeit und –mitwirkung, auch im Rahmen eines gemeinsamen Projektes. Sie wird in den Einrichtungen des Verbundes als überaus wichtig angesehen. Allerdings gestaltet sich die Arbeit mit den Eltern, bis auf wenige Ausnahmen, nicht einfach.

Informationselternabende oder thematische Veranstaltungen haben offenbar durchweg eine geringe Resonanz. „Man muss dahin kommen, etwas konkretes mit den Eltern zu *machen*. Das ist günstiger, als wenn man einen Fachmann von außen einlädt, der den Eltern dann einen Vortrag hält.“ Generell würden inhaltliche Angebote von Eltern kaum angenommen und seien fast immer schlecht frequentiert.

<sup>35</sup> Dort heißt die SWOT-Analyse TOWS-Matrix. Das ist dasselbe Verfahren, aber mit umgekehrter Begriffs- und Akronymfolge bezeichnet und stützt sich auf David, Fred R. 1996.

Im Gegensatz dazu sei das Interesse der Eltern an Einzelgesprächen und an festlichen Veranstaltungen relativ hoch. Dieses Bild wird bestätigt durch Aussagen der MitarbeiterInnen, wie: „Eltern tun sich schwer damit, etwas für die Schule allgemein zu machen“, immer wieder bestätigt. Aus diesem Grund wurde verschiedentlich die Entwicklung eines gemeinsamen Konzeptes für Elternarbeit gefordert. Trotzdem konnte man sich auf den Kooperationstreffen der Leitungen nicht darauf einigen, die Elternarbeit als ein vorrangiges Projektziel zu manifestieren (vgl. Kap. 4.1.1).

Das frühzeitig vorgeschlagene Projektthema „Gesunde Ernährung“ findet – ergänzt um den Aspekt Bewegung – Zustimmung. Die Notwendigkeit dieses Themas, im Hinblick auf die sozialen Bedingungen des Verbundes, wird von fast allen Institutionen unterstützt. Nur einzelne Einrichtungen sehen keine Notwendigkeit in ihrem Alltag, dieses Thema auszuweiten.

Auch die gemeinsame Erarbeitung von Kriterien der Schulfähigkeit von Kindern, wird nicht nur von den Schulen, sondern auch von Kindertagesheimen für wichtig gehalten und könnte ein mögliches Projektvorhaben sein. Im Zusammenhang damit wird auch die Thematik der Förderdiagnostik angesprochen.

Schon vorhandene Projekte, wie etwa die Einrichtung und inhaltliche Gestaltung eines Lesestübchens, auch auf andere Einrichtungen auszuweiten, waren ebenfalls angedachte Möglichkeiten der Kooperation.

Als Ansatzpunkt für das Projekt sehen die MitarbeiterInnen des Kooperationsverbundes auch ihre Erfahrung mit Projektarbeit, besonders im KITA-Bereich. Auch Projekte mit Unterstützung von FachberaterInnen wurden schon durchgeführt. „Kinder lernen in Projekten auch in der Schule, nur auf anderem Niveau. Es ist unser Wunsch, dass diese Form für die Kinder weitergeführt wird“.

### **Qualitätskriterien der Arbeit werden benannt:**

Ein wichtiges Kriterium für alle Einrichtungen des Verbundes ist die praktische Anwendbarkeit der konzipierten Vorhaben, damit es zu einer wirklichen Veränderung an der Basis kommen kann. „Was wir erarbeiten, soll in der Praxis greifen, Alltagstauglichkeit muss gegeben sein.“

Es wird allgemein als eine große Chance gesehen, in diesem Projekt die Möglichkeit zu haben, Kooperationen mit dem jeweiligen Gegenüber Schule oder KTH aufzubauen. Die Wichtigkeit der gemeinsamen Handlungsebene für Kinder scheint allen gegenwärtig zu sein. „Es ist eine Chance in dem Projekt zu sein und mit Schule gemeinsam etwas zu erarbeiten. Es ist gut gemeinsam zu handeln.“

Dass dafür eine strukturierte und kontinuierliche Arbeitsweise nötig sein wird, ist den beteiligten Einrichtungen klar. „Ich denke da muss man ganz diszipliniert rangehen.“

Um eine qualitativ gute Projektarbeit zu leisten und von einem gelungenen Projekt sprechen zu können, braucht der Kooperationsverbund nach eigener Aussage, engagierte und kompetente PädagogInnen.

Bei allen Problemen die es in der Elternarbeit in diesem Verbund gibt, wird trotzdem oder gerade deshalb, die positive Grundeinstellung gegenüber den Eltern als Voraussetzung für das Funktionieren des Projektes gesehen.

### **Chancen und Wünsche werden formuliert:**

Im MitarbeiterInnenteam und auch auf der Leitungsebene ist eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Projekt spürbar. Die beteiligten Einrichtungen scheinen zum größten Teil ein inhaltliches Interesse am Projekt zu haben. Gerade die Kindertagesheime sehen in dem Projekt die Chance sich in den Veränderungsprozess am Schulanfang einbringen und ihn so aktiv mitbestimmen zu können. Sie wünschen sich eine gemeinsame Planung mit den GrundschullehrerInnen für den Übergang ihrer Kinder in die Schule. In allen beteiligten Institutionen gibt es die Hoffnung, dass in diesem Projekt die zwei Professionen, LehrerIn und ErzieherIn, in großem Maße voneinander profitieren können.

### **Ansatzpunkte an gelungener bisheriger Arbeit werden gesucht und gefunden:**

Gerade im Projektverbund Oslebshausen gibt es zum Teil schon jahrelange Kontakte zwischen den Einrichtungen. Zum einen kooperieren die Schulen des Stadtteils seit etwa 4 Jahren auf der Leitungs-

ebene. Es wird als der Gewinn dieser Kooperation empfunden, dass sich das Konkurrenzempfinden zwischen den Schulen, vor allem gegenüber den Privatschulen, abgebaut hat.

Zum anderen gibt es lange bestehende Arbeitskontakte zwischen einzelnen Schulen und benachbarten Kindertagesheimen, die als eine gute Arbeitsbasis für das Projekt „Frühes Lernen“ betrachtet werden. Durch diese bestehenden Kooperationen, ist im Verbund die Gewissheit entstanden, dass es möglich ist, mit den Kindern Projekte gemeinsam an Schule und Kindertagesheim durchzuführen, wenn man dabei die Entwicklungsstufen der Kinder nicht außer acht lässt.

#### *4.1.3.3 Stärken des Verbunds für das Projekt Frühes Lernen in Oslebshausen*

Für die oben erwähnte Zusammenarbeit, wurde ein Leitungsteam aus VertreterInnen aller Einrichtungen gebildet, das sich auf regelmäßigen Treffen austauscht, mit anderen Institutionen im Stadtteil kooperiert und gemeinsame Anliegen umsetzt. Die Mitglieder des Leitungsteams fühlen sich im Stadtteil verankert und sind hier auf verschiedenste Art aktiv: im Sportverein, in den Kirchengemeinden und im Musikverein.

Die gewachsene Kooperationsstruktur im Projektverbund Oslebshausen und die guten Kontakte in den Stadtteil hinein, werden von den Mitgliedern des Leitungsteams, als eine Stärke des Verbundes definiert. Das Team wird die Projektleitung im Verbund wahrnehmen und verweist, im Hinblick auf die Stärken, auch auf die eingespielte Leitungsstruktur (Protokollführung, Sitzungsleitung im Wechsel usw.) in ihrem Team.

#### *4.1.3.4 Unmengen Befürchtungen/ Probleme/ mögliche kritische Stellen für das Projekt Frühes Lernen*

Dass Probleme, Befürchtungen und kritische Stellen offen benannt werden, zeugt nicht etwa von einer Schwäche des Verbunds, sondern ist in der SWOT-Analyse sogar ein Zeichen für eine Stärke. Denn wo offen und differenziert ausgesprochen werden darf, was befürchtet wird, da lässt sich das auch angehen. Diese Offenheit findet man nur dort, wo die Kooperationsbasis schon die nötige Sicherheit dafür bietet!

#### **Angst vor Ungewissheit und vor dem Gewissheit schaffen:**

Der Informationsgrad über das Projekt „Frühes Lernen“ war zum Zeitpunkt der Erhebung unterschiedlich. Während einige Kollegien bereits recht gut Bescheid wussten, gab es in den meisten Einrichtungen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine klare Vorstellung von dem Projekt. Die MitarbeiterInnen der Schulen und Kindertagesstätten wussten nur, dass „eine Kooperation angestrebt werden soll.“ Oftmals schien nur die jeweilige Leitungskraft informiert. Eine Leiterin meinte gar, ihre MitarbeiterInnen sollten sowieso nur informatorisch an das Projekt angebunden werden. Aber zu Beginn des Projektes war nicht einmal diese Anbindung der MitarbeiterInnen an die Projektleitungstreffen spürbar, geschweige denn Kenntnis von den Inhalten und Zielen des Projekts. „...den Übergang planen wir ja jetzt auch schon. In kleinen Schritten, ich weiß nicht, wie das später aussehen soll, was da gewünscht ist.“ Konkrete Vorstellungen, wie sich ein gemeinsames Projekt von Schule und KTH realisieren lässt, konnten auf Grund der mangelnden Informationsbasis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht entstanden sein. „Wir haben vielleicht auch Ideen, aber wie das konkret umgesetzt werden soll, das ist für mich völlig fraglich.“

In einigen wenigen Einrichtungen war die Stimmung sehr verhalten und es wurde deutlich, dass die MitarbeiterInnen und auch die Leitung dem Vorhaben eher skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen.

Viele PädagogInnen der Schulen und Kindertagesheime schienen mit den, für sie noch völlig unklaren Entwicklungen im Projekt, überfordert zu sein: „Woher nehmen wir die Zeit für das Projekt?, „Welche Aufgaben kommen auf mich zu?“, „Wie viel Arbeit wird das Projekt sein?“.

Es wurden auch Ängste in Bezug auf das Unterstützungssystem geäußert. In dem Zusammenhang waren die Aufgaben des ZUS den beteiligten Institutionen noch nicht klar. Eventuell könnte auch Furcht vor Kontrolle und Überwachung eine Rolle gespielt haben. Oder auf der anderen Seite, die Angst davor, letztendlich doch allein vor der Aufgabe der Kooperation zu stehen.

### **Angst vereinnahmt zu werden:**

Besonders auf Seiten der Kindertagesheime wurde immer wieder die Angst vor der Dominanz der Schulen, als primäre Bildungseinrichtungen, geäußert. „Wir im KTH werden zu Handlangern, d.h. die Schule schreibt uns vor, was wir zu tun haben.“ Gegen die weit verbreitete Ansicht, sie müssten sich in ihrem Konzept ganz nach den Vorstellungen der Schulen richten, wehren sich die Kindertagesheime entschieden. „Kindergarten ist kein „Zulieferbetrieb“ für Schule, es kann z.B. nicht angehen, dass Schule Anforderungskataloge an KTH verteilt“. Auf der Grundlage solcher Aussagen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass manche Kindertagesheime, in Schulen entwickelten Ideen für Projektthemen, eher skeptisch gegenüber standen. Zuweilen trifft man im KTH sogar auf die Angst, in Zukunft eventuell dem Senator für Bildung und Wissenschaft unterstellt zu werden und damit die eigene Lobby gänzlich zu verlieren. „Die Bildungsbehörde schluckt uns“.

Auch von den hohen Erwartungen der Eltern, fühlen sich die Kindertagesheime bisweilen vereinnahmt. Die Eltern wünschen sich eine gute Vorbereitung ihrer Kinder auf die Schule in allen Bereichen, durch das KTH. Eltern, vor allem Migranteltern, möchten, dass ihre Kinder in sprachlicher Hinsicht optimal gefördert werden, sind aber selber oft nicht bereit ihre Erziehungsaufgaben wahrzunehmen und zeigen an der Zusammenarbeit mit dem KTH wenig Interesse. „Eltern kommen zum „Konsumieren“, aber nicht zu inhaltlichen Angeboten.“ Eltern aus einem Wohngebiet mit Einfamilienhäusern „würden am liebsten schon Englisch im KTH haben“.

### **Strukturprobleme werden benannt:**

Ein großes Problem in der Zusammenarbeit von Schulen und Kindertagesheimen, ist die gegenseitige Unkenntnis der jeweiligen Bildungs- und Erziehungsinhalte. „Die in der Schule wissen ja gar nicht was wir hier tun. Die denken doch, wir können nicht mehr als Basteln!“, „Schulen stellen sich unter Projektarbeit doch eine Projektwoche zu einem Thema vor.“

Ein weiteres Strukturproblem ist die späte Planung in den Schulen für das kommende Schuljahr. Die Pädagogen im KTH kritisieren, dass an den Einschulungsgesprächen nicht diejenigen LehrerInnen teilnehmen, die dann die Lehrkräfte der betroffenen Kinder werden. „Kurz vor den Sommerferien ist die KlassenlehrerIn meist noch nicht bekannt.“

Auch der Informationsfluss innerhalb der Einrichtungen, ist ein strukturelles Problem. Oft gelangen Informationen über das Projekt gar nicht bis zu den MitarbeiterInnen. In den meisten Fällen nimmt nur die Einrichtungsleitung an den Projektsitzungen im Verbund teil, so dass ein gezielter Austausch über die besprochenen Inhalte nötig wäre. In manchen Fällen wussten die MitarbeiterInnen gar nicht, dass das KTH oder die Schule Stunden für das Projekt bekommen hatte. Diese wurden im laufenden Betrieb bzw. Unterricht eingesetzt.

In Einzelfällen war die Ressourcenzuweisung für das Projekt noch am Erhebungstag unklar und ist es in der katholischen Grundschule immer noch. Diese erhielt trotz Nachfrage keine Stundenzuweisung für ihre Projektarbeit. Auf dieser Basis ist ein kontinuierliches Arbeiten im Projekt für die betroffenen Einrichtungen sehr erschwert.

An den Schulen begegneten wir immer wieder der Frage, wie eine Systematisierung beim Übergang vom Kindergarten zur Schule, den Kindern gerecht werden kann, die kein KTH besuchen. Werden diese Kinder dann am Schulanfang benachteiligt sein, weil sie nicht auf die Rituale und Inhalte zurückgreifen können, welche die KTH Kinder verinnerlicht haben? Angesichts der Tatsache, dass davon fast 10% des Einschulungsjahrgangs betroffen sind, handelt es sich hier um ein ernst zu nehmendes strukturelles Problem.

Gewisse Zweifel hegen die Einrichtungen bei der Verfestigung der Projektideen im Alltag. Schnell verlaufen Neuerungen im Sande, wenn sie nicht fest im alltäglichen Ablauf verankert werden. Es gibt eine Befürchtung seitens der MitarbeiterInnen, dass dieses Projekt ihnen letztendlich nichts als Mehrarbeit bringen wird. Ihnen ist scheinbar nicht klar, wie sie vorgehen können, um die Veränderungen durch das Projekt systematisch und ökonomisch in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren.

Oftmals hat sich bei den Erhebungen gezeigt, dass die Projektteilnahme von Einrichtungen auf Initiative einzelner Personen zurückzuführen war. Das ist normalerweise unproblematisch. Wenn aber diese Person dann zum Zeitpunkt der Erhebungen nicht mehr oder nur noch teilweise in der Einrich-

tung beschäftigt war, war das für die restlichen MitarbeiterInnen ein großes Problem. Es fehlte der Ansprechpartner und vor allem der Motor für das Projekt im Hause.<sup>36</sup>

Ein spezielles Strukturproblem haben die katholischen Schulen. Sie können keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen, weil der Träger keine speziell ausgebildeten Pädagogen für diese Kinder beschäftigt bzw. der Staat nach Rückbau der Sonderschulen keine Sonderpädagogen für Privatschulen zur Verfügung stellt. Allerdings gibt es an katholischen Kindertagesheimen sehr wohl Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auch speziell betreut werden. Diese Kinder können ihren Bildungsweg nicht an einer katholischen Einrichtung fortsetzen, sondern sind gezwungen auf eine andere Einrichtung zu wechseln. Auch Karenzzeitkinder werden an katholischen Grundschulen meistens zurückgestellt. Diese nicht mehr zeitgemäße Praxis kann sich halten, weil die sehr kleinen Schulen viel mehr Bewerber haben, als sie aufnehmen können.

#### **Aufgaben bei Antragstellung unterschätzt:**

Erst nach Antragstellung scheint einigen LehrerInnen klar geworden zu sein, dass so ein Projekt wie „Frühes Lernen: Kindergarten und Schule kooperieren“ für sie auch bedeutet, dass nicht nur das Vorklassenmodell überholt ist, sondern auch die Zurückstellung von Kindern am Schulanfang zukünftig fast unmöglich werden wird. Das heißt für sie, dass sie vermehrt im Unterricht durch Binnendifferenzierung auf die großen Entwicklungs- und Leistungsunterschiede bei den Kindern, eingehen müssen. Hier kann das Projekt eine Chance für sie sein, indem sie feste Kooperationsstrukturen zu den Kindertagesstätten aufbauen, die ihnen bei der Aufgabe, alle Kinder einschulen zu müssen, behilflich sein können. An einer Schule wird die Befürchtung geäußert, das Projekt könnte eine zusätzliche Belastung, wenn nicht gar Überforderung werden, die sie unterschätzt haben und unter der ihre „eigentliche“ Arbeit leiden könnte. Sie fragen sich in diesem Zusammenhang, wie sie die verschiedenen Projekte und Vorhaben an der Schule „unter einen Hut bringen“ sollen.

Auch der zeitliche Aufwand für die Entwicklung von neuen Konzepten, ist zu Beginn des Projekts vielfach unterschätzt worden. Vielleicht hat die eine oder andere Leitung sogar vermutet das Stundenkontingent der Einrichtung mit den Extrastunden aus dem Projekttopf aufstocken zu können. Eine Schule und ein KTH geben z.B. an, alle Projektstunden in den laufenden Unterrichtsbetrieb gesteckt zu haben – sicherlich aus guten, uns aber verborgen gebliebenen Gründen. Bei den Kindertagesheimen wurde die projektbezogene Verwendung der Stunden nach Auskunft von Marita Sickinger behördlicher bzw. trägerseitig kontrolliert, weshalb wir das nicht noch einmal abfragen sollten und jetzt dazu keine Aussage machen können. Mittlerweile ist allen das Ausmaß an Entwicklungsarbeit klarer und von verschiedenen Seiten werden Zweifel an der realistischen Weiterführung der Entwicklungsarbeit nach Beendigung des Projekts geäußert. Deutlich wird hier auch, dass die Projektlaufzeit vermutlich zu kurz angesetzt ist. Die katholische Schule hat noch immer keine Entlastungsstunden: „Wie bewältigt man die Durchführung von Vereinbarungen und Entwicklungen ohne Entlastungsstunden?“

Auch MitarbeiterInnen und Leitung in den Kindertagesstätten scheinen dem Projekt in dieser Hinsicht noch sehr skeptisch gegenüber zu stehen und sich von den Anforderungen oftmals überfordert zu fühlen.

Einige Mitwirkende sehen die Größe des Kooperationsverbundes eher als ein Hemmnis für die Entwicklung des Projekts, denn als Stärke. Sie meinen, dass eine intensive Kooperation bei einem Verbund dieser Größe nur schwerlich zu realisieren sei und schlagen vor, dass die konzeptionelle Entwicklungsarbeit vor Ort in Untergruppen stattfindet, die auf Verbundebene koordiniert werden.

#### **Die Leitungsgruppe sieht für sich selbst ebenfalls Schwierigkeiten:**

Eine erwartete Schwierigkeit im Projekt von Seiten des Leitungsteams, ist der Informationsfluss von der Leitungsebene in die Einzeleinrichtungen hinein. Überhaupt könnte sich der Einbezug der MitarbeiterInnen in den Schulen und Kindertagesstätten schwierig gestalten. „Das sind so ganz viele neue Ideen, die wir auch in dieser Gruppe hier entwickeln. Man wird es sicherlich in der nächsten Woche bei den Mitarbeitern noch nicht so weit finden.“

---

<sup>36</sup> Dieses Problem kennen wir auch aus Schulentwicklungsprojekten, die wir in anderen Bundesländern begleitet haben. Es scheint mit Antragstellungen nicht immer das Bewusstsein einherzugehen, dass dies auch zur Durchführung des Projekts verpflichtet!

Einige befürchten, dass den MitarbeiterInnen manchmal der Mut zur Veränderung, Teamfähigkeit, fachliches Wissen für Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Institutionen, „Können“ im Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund noch fehlen könnte.

Schwierigkeiten werden auch hinsichtlich der zu konkretisierenden Ziele und der zu erledigenden Arbeitsaufträge vermutet. „Wir wissen nicht so genau, wie unsere Arbeitsaufträge und Ziele in diesem Verbund jetzt genau werden.“ Damit wird ein Problem vorweggenommen, dass sich in Entwicklungsprojekten unter Realbedingungen immer auftut: Während der alltäglichen Arbeit verliert man die gemeinsamen Ziele immer wieder aus dem Blick, weil sich aktuell andere Handlungsziele in den Mittelpunkt drängen, um die laufende Arbeit überhaupt bewältigen zu können.

Auch das mangelnde Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit mit Schule und KTH, glauben sie, wird Probleme bereiten. Gerade die „erschwerte Ansprache“ der vielen Eltern mit Migrationshintergrund, wird als hinderlich für die Einbeziehung der Eltern in das Projekt empfunden.

Das Projekt wird geleitet von dem Leitungsteam. Die Gruppe ist sich unsicher, ob dies eine Schwäche (darunter wurde es in der SWOT gefasst) oder eine Stärke ist, sich als Gruppe zu leiten (so wurde es an anderer Stelle bezeichnet). Hier liegt eine gewisse Ambivalenz zwischen gewohnt kommunikativem und möglicherweise künftig zusätzlich methodischerem Vorgehen. Das wird zu einem späteren Zeitpunkt vielleicht ersichtlicher sein.

Außerdem sehen die Mitglieder der Leitungsgruppe auch die schon mehrfach erwähnten Probleme der Mehrarbeit, der fehlenden Zeit, des fehlenden Geldes, der fehlenden Kompetenz, des fehlenden Personals.

### 4.1.4 Zielbezogene Auswertung der Erhebungen im Verbund Oslebshausen

Quer zu den unterschiedlichen Datenquellen haben wir einzuschätzen versucht, wie weit die Entwicklungen des Verbunds Oslebshausen in Bezug auf die groben Zielvorgaben des Projekts am Ende des Jahres 2003 gediehen sind. Im Folgenden stelle ich jeweils die während der Regionalforen vorgestellten und in der Einführung zur SWOT-Erhebung nochmals präsentierten und hinterfragten Ziele dem gegenüber, was im Verbund Oslebshausen dafür bis jetzt an Vorstellungen und Ressourcen vorhanden ist:

#### 4.1.4.1 Aufbau von Kooperationsstrukturen im Projektverbund

Am Übergang in die Grundschule sind viele verschiedene Gruppen beteiligt. Wie können im Oslebshausener Verbund alle an einen Tisch gebracht werden? Wie ist es möglich hier ein stadtteilübergreifendes Kooperationskonzept zu entwickeln, das für die Kinder entscheidende Verbesserungen beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt? Das sind die Fragen, für deren Klärung wir die inneren Ressourcen des Verbunds finden wollten. Zusammenfassend lässt sich festhalten:

In Oslebshausen sind gute Voraussetzungen für die Kooperation gegeben.

#### Vorerfahrungen, Zone der nächsten Entwicklung

Es gibt schon seit 45 Jahren einen Leitungsarbeitskreis von sechs der am Projekt beteiligten zehn Einrichtungen (und drei Dependancen). Die Übrigen hatten mit dem Arbeitskreis schon seit längerer Zeit (z.B. 3 Jahre) losen Kontakt. Man kennt sich also, kooperiert trotz fünf verschiedener Trägerchaften. Das Kooperationsklima ist so gut, dass man sich wagt, auch Bedenken zu äußern und kontrovers zu diskutieren. Vieles deutet darauf hin, dass dieser Arbeitskreis eine neue Qualität der Kooperation gewinnen wird, wenn es gelingt, die KollegInnen in jeder Einrichtung nicht nur über diese Arbeit zu informieren, sondern darüber hinaus Zielabstimmung und gemeinsames Entwickeln top-down und bottom-up in Gang zu setzen<sup>37</sup>. Das wird erforderlich sein, wenn tatsächlich „Produkte“ entwickelt werden sollen, denn die Arbeit dafür muss schließlich (auf den Verbund bezogen arbeitsteilig) in der einzelnen Einrichtung erbracht, dann aber auch wieder im Verbund zu einem gemeinsamen Ganzen zusammengefügt werden.

---

<sup>37</sup> Methoden hierfür siehe z.B. Carle 2000, S. 418 ff

### **Den Rücken freibekommen für Kernaufgaben**

Entwicklungsprojekte – insbesondere solche, die Kooperation notwendig machen – sind immer mit mehr Organisationsaufwand verbunden. Ein funktionierendes Sekretariat, eine gute Ausstattung mit EDV und Internet, die Entlastung der Leitung von Aufgaben, die eigentlich Hausmeistern zukämen, wäre eine gute Voraussetzung. Sie ist im Verbund nicht überall gegeben, auch nicht in allen großen Einrichtungen und Schulen. Im internationalen Vergleich ist das ein unhaltbarer Zustand. In Ländern mit besseren IGLU-Leistungen sind SchulleiterInnen zudem in der Regel vom Unterricht freigestellt

### **Mögliche Erleichterung - arbeitsteilig entwickeln?**

Die meisten Kinder gehen nach dem Kindergarten mit ihren Freunden in eine ganz bestimmte Schule. Die praktische Entwicklungsarbeit (die Ausarbeitung und Erprobung von etwas) könnte also im Verbund auch arbeitsteilig erfolgen, wie in einer SWOT-Erhebung von einer Einrichtung vorgeschlagen wurde. Am meisten Aufwand (ungleich mehr als bei kleineren Schulen/ Einrichtungen) wird sich unabhängig vom gewählten Kooperationsmodell für die Schule An der Oslebshauer Heerstraße ergeben.

### **Kooperation in den Einrichtungen**

Etwas neues entwickeln erfordert die Kooperation derjenigen, die daran arbeiten. In den Schulen sind das die Erstklass-LehrerInnen bzw., wenn man schon einen Schritt weiter denkt in Richtung flexibler Schuleingangsphase, dann wären das die Stammgruppen- oder Lerngruppenteams (heute erste und zweite Klasse).

Auf KTH Seite sind es diejenigen KollegInnen, die sich schwerpunktmäßig mit den künftigen Schulkindern befassen. Da alle Einrichtungen in Oslebshausen jahrgangsgemischt arbeiten, muss überlegt werden, wer in Frage kommt.

Es wird also in den Einrichtungen (wenn es sich nicht um ganz kleine KTH handelt) kleine Teams geben müssen, die in der eigenen Einrichtung im Rahmen des Projekts kooperativ die Neuerungen im Alltag durchführen. Diese kleinen Teams müssen sich im Projekt einrichtungsübergreifend in einem großen Team abstimmen. Bei einem an den hauptsächlichen Schülerwegen orientierten arbeitsteiligen Vorgehen im Verbund ergäbe sich der Vorteil, dass das große Team noch eine arbeitsfähige Größe behält

In diesem Modell hätte das Leitungsteam die Aufgabe, die großen Teams im Verbund zu koordinieren.

Schon vor der Antragstellung gab es in Oslebshausen einrichtungsübergreifende Kooperationen – mit der Einschränkung, dass die Kooperation stark auf der Leitungsebene zu liegen scheint und sich ein wenig zu eng auf die eigentliche Übergangssituation bezieht (Besuche, Elternabende, Gespräche über Kinder), also noch nicht weit genug geht für das Projekt.

### **Kooperationsstrukturen kann man nicht wildwüchsig einrichten**

Strukturen sind etwas, was auch dann noch funktioniert, wenn einzelne Personen, die sie aufgebaut haben, wechseln. Kooperationsstrukturen sind also etwas systematisch eingerichtetes, das nicht reinen Sympathieüberlegungen überlassen bleiben kann. Man kann sie aber auch nicht vorsorglich einrichten, denn wenn man im Organisierten nicht arbeitet, wird es nicht zu Struktur. Kooperationsstrukturen aufbauen benötigt also Zeit.

Die Zeit drängt, das gemeinsame Ziel festzulegen, Kooperationsteams zu installieren und den Arbeits- und Zeitplan für die Arbeit der Teams zu erstellen, denn die Vorbereitung auf das nächste Schuljahr wird wohl schon angelaufen sein. Wird sie in Richtung Strukturbildung genutzt?

#### *4.1.4.2 Verstärkung der Elternarbeit*

Am Übergang in die Grundschule spielen die Eltern eine wichtige Rolle. Wie können Eltern in Oslebshausen mehr beteiligt, vorbereitet und unterstützt werden?

Die Entwicklung eines Informations- und Mitwirkungskonzeptes für Eltern bezogen auf die Verbesserung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule gibt es bereits in einigen Einrichtungen. Wissen alle anderen Schulen und Kindertagesheime im Verbund, was bereits wo erprobt wurde? Es scheint so, als sei in Oslebshausen genug Erfahrung da, dass die Leitungsgruppe ein gemeinsames Konzept aufbauend auf dem Vorhandenen leicht formulieren könnte.



Eine zwischen KTH und Schule abgestimmte Eltern(bildungs)arbeit spielt in einigen Teilen Oslebshausens eine ganz besondere Rolle. Letztlich hat Elternarbeit ja das Ziel die Förderung der Kinder zu unterstützen. Darauf zielt sie. In einem Stadtteil mit wenigen bildungsbeflissenen Elternhäusern ist das eine große Herausforderung. Wie reichhaltig sind die Schrifterfahrungen eines Kindes, das in einem Haus voller Bücher aufwächst, täglich die Erwachsenen bei Gesprächen über ihre Lektüre beobachtet, die sie dann durch Recherchen im Internet fundieren. Vorläuferkenntnisse für Schreiben und Lesen beginnt sich dieses Kind schon im Alter von 6 Monaten anzueignen. Demgegenüber gibt es Kinder, in deren Leben Lesen und Schreiben praktisch keine Rolle spielt

Es gibt Möglichkeiten, Eltern nahe zu bringen, wie sie ihr Kind fördern können. Im Oslebshausener Verbund wurde genannt: Hausbesuche, Entwicklungsgespräche, Kennenlernwochenende vor der Einschulung, Eltern-Kind-Nachmittage, Müttergruppe, Mütterwochenenden, Elternkaffee, Elternfrühstück, gezielte Gespräche beim Kommen und Gehen, Elternecke im Flur mit Tee etc., Bastelnachmittage, Beteiligung der Eltern bei Festen, Projekte mit Eltern. Es fehlt offensichtlich noch die institutionenübergreifende Strukturierung. Elternbildung als kontinuierliche feste Größe gilt es noch einzurichten – vor allem dort, wo der größte Bedarf besteht, vielleicht auch mit externen Programmen (Hippy etc.). Solche Programme wirken nur nachhaltig, wenn Eltern (bzw. Eltern und Kinder) lange Zeit daran kontinuierlich teilnehmen, mindestens wenn diese Zeit vom 3. oder 4. Lebensjahr bis über die Schuleingangsphase hinaus dauert. Aber auch dann muss noch überlegt werden, wie man die 10% aller Kinder ohne KTH-Besuch erreicht bzw. deren Eltern dazu bringt, ihnen früh schon die Möglichkeit auf einen Kindergartenbesuch zu geben. Vermutlich ist in den Schulen bekannt, wo diese Kinder i. d. R. aufgewachsen sind, wohin sich also der Verbund KTH/Schule wenden müsste, um die Eltern zu gewinnen.

Auswertungsfazit: Auch hier ist vieles schon da. Es muss in die oben angesprochene Kooperationsstruktur gepackt werden. Aus den vielerlei Angeboten sollte ein (vielleicht konzentrierter) aufgebautes Programm werden, an dem sich jeweils KTH und Grundschule beteiligen. Wer hier mit wem kooperieren sollte, ergibt sich aus den Schwerpunktwegen der Kinder.

### *4.1.4.3 Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule*

Wir haben in den Einrichtungen danach gefragt, ob sie Erfahrung mit Projektunterricht/Projektarbeit haben und dabei festgestellt, dass Kindertagesheime und Schulen darunter etwas unterschiedliches verstehen. Trotzdem sind die Erfahrungen eine gute Grundlage für mögliche gemeinsame Projekte. Daraus und aus zahlreichen Aussagen schließen wir, dass bisher kaum Initiativen bestanden haben, die Bildungsprogramme von Kindertagesheim und Schule gegenseitig vorzustellen um ein abgestimmtes Bildungsangebot zu planen. Es gibt aber in vielfacher Hinsicht bereits Vorarbeiten zu Einzelaspekten in den einzelnen Einrichtungen: Beispielsweise ist viel Erfahrung mit Beobachtung und Dokumentation überall dort vorhanden, wo es Integrationskinder gibt. Aber was wir noch nicht gefunden haben, sind Lernentwicklungsdokumentationen vielleicht auch mit Portfolios der Kinder, die das Kind vom KTH in die Schule mitnehmen kann und die dort weitergeführt werden. Der Portfolio-Begriff ist noch nicht überall bekannt gewesen.

Die schulvorbereitende Arbeit an KTH und Schule verläuft nach folgendem Muster, das uns die Schule an der Oslebshausener Heerstraße geschickt hat:

- vorbereitende Elterninfoabende vor der Anmeldung
- Gespräche mit den KTH-Leitungen über Problemkinder
- Besuche der KTHs mit den Einschulungskindern in der Schule
- Gespräche mit den Erziehern / z.T. auch mit den Eltern über die Einschulungskinder
- wenn erforderlich Gespräche mit den Kollegen des Förderzentrums
- Elterninfoabende nach der Anmeldung und der ärztlichen Untersuchung
- Schülerbrief zu Beginn der Sommerferien

Für uns lässt sich nicht erkennen, welche Intensität diese Aktivitäten haben. Davon hängt vieles ab. Wie bei allen anderen Einrichtungen im Kernprojekt und allen Anträgen der Einrichtungen im erweiterten Projekt fehlt auch hier noch die Zusammenarbeit bezogen auf die inhaltlichen Lernprozesse der Kinder.

Regelrecht problematisch erschien uns zunächst die Auswertung der Aussagen zum Thema Schulfähigkeit. Es kam in fast allen Erhebungen vor, häufig unter dem Namen Schulfähigkeit. Der überkommene Schulfähigkeitsbegriff, der annimmt, Kinder, die noch nicht „schulfähig“ seien, würden das durch ein weiteres „Schonjahr“ steckte aber bei genauem abhören meist gar nicht hinter den Aussagen. Nimmt man nur die fachlich unstrittigen Aussagen heraus, was Kindergarten tut, um Kinder zu befähigen, Schule besser zu bewältigen, dann hört sich das sehr vollständig an: Kinder lernen sich zu konzentrieren, zuzuhören, sich selbst zu vertreten, Konflikte lösen, Streit schlichten und aushalten, Kinder entwickeln ein gesundes Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit; Kinder erkennen ihre eigene Individualität, Kinder entwickeln Interessen, können mehr als zwei Arbeitsaufträge ausführen, können Arbeitsschritte formulieren, ihre Arbeit organisieren und reflektieren, ihren Arbeitsplatz herrichten, Kinder haben ein gutes Körpergefühl entwickelt, ein Verständnis für Zahlen erworben, zählen mindestens bis 20, kennen die Wochentage, Kompetenz in der deutschen Sprache, können ihren Namen schreiben, kennen ihre Adresse, können sich sprachlich verständigen, können sich selbst disziplinieren...

Abgestimmt mit den schulischen Inhalten ist das Programm aber offenbar nicht. Es wird auch nicht immer deutlich, wie diese Merkmale und Kompetenzen erworben werden sollen. Was bietet KTH dazu an? Wie setzt Schule darauf auf? Wie kann Schule es nutzen, wenn eine ganze Gruppe Kinder aus einem KTH kommt und bereits gewohnt ist, selbstständig zu arbeiten? Es wurde z.B. im KTH Wert gelegt auf Strukturiertheit, Transparenz, ritualisierter Tagesablauf, gemeinsame Tages- und Wochenplanung mit den Kindern an der Tafel... Bei den KTHen gibt es verschiedene Ansätze, denen bestimmte Bildungsziele zugrunde liegen: Der Situationsansatz, der projektorientierte Ansatz. Wir vermuten aufgrund unserer Erhebung, dass Schule und KTH von einander meist nicht wissen, welches Konzept vertreten wird, welche Methoden angewandt werden und was die anderen mit den Kindern inhaltlich erarbeiten.

Die Abstimmung der thematischen Arbeit muss nicht auf dem Papier geschehen, sie kann auch mit einem konkreten Vorhaben in Gang gesetzt werden.

#### *4.1.4.4 Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren*

Kinder mit verschiedenen Lernvoraussetzungen können gemeinsam auf unterschiedlichen Niveaus lernen. Ein Thema soll im Projektverbund Institutionen übergreifend ausgearbeitet, erprobt und dokumentiert werden. Das muss nicht mit allen gleichzeitig geschehen, vielmehr hätte es auch einen Reiz, wenn einzelne KTH mit Schule, die durch den Weg der Kinder verbunden sind ein Thema gemeinsam erarbeitet.

Als verbundübergreifendes Projekt wurde das Thema Gesundheit (Ernährung, Bewegung) in der Leitungsgruppe diskutiert und zum Erfolgfeld erklärt. Würde man dieses Thema wählen, dann wäre zu erarbeiten, was Gesundheit vierjährigen Kindern bedeutet und was es für achtjährige interessant macht. Dazwischen würden die thematischen oder projektartigen Angebote für Kinder unterschiedlicher Ausgangslagen angesiedelt sein. Um das zu schaffen, könnte die Gruppe sich wegen der Sachanalyse weiterbilden, denn Gesundheit ist ein ausgesprochen schwieriges Inhaltsfeld.

Es gibt im Verbund auch die Bezüge zu den Projekten „Ins Lesen und Schreiben hinein“ (KTH Auf den Hunnen) und „Elementare Naturwissenschaften“ (KTH Am Kammerberg). Vielleicht bieten sich hier Synergieeffekte, wenn eine exemplarische Ausarbeitung jeweils auf diese Inhalte zurückgreift und Schule mit einbezieht. Auch hier kommt man um eine gemeinsame didaktische Analyse des Themas nicht herum.

#### **4.1.5 Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Oslebshausen**

Der Projektverbund Oslebshausen hat folgende Plätze für das Praktikum der Integrierten Eingangsstufe Lehrerbildung zur Verfügung gestellt:

**Oslebshausen, Unimentorin: Regina Jeschke**

- 7 Grundschule auf den Heuen
- 3 KTH Am Nonnenberg
- 1 KTH Kinder Leben
- 2 KTH Schwarzer Weg / Wischhusenstraße
- 2 KTH Am Kammerberg
- 2 KTH Auf den Hunnen
- 4 Kath. St. Joseph-Schule und KTH St.-Nikolaus
- 4 Schule an der Oslebshausener Heerstraße/ Humannstraße

**Davon konnten folgende Plätze besetzt werden:**

- 1. KTH Kinderleben: Sebastian Keber
- 3. Grundschule auf den Heuen: Anne Krüger
- 5. Grundschule auf den Heuen: Yasemin Hergüsen
- 6. Grundschule auf den Heuen: Antje Eurenauer
- 7. Grundschule auf den Heuen: Nika Eggers-Barunduk
- 8. Grundschule auf den Heuen: Nikolai Wicha
- 9. KTH Am Nonnenberg: Norma Stringas
- 10. KTH Am Kammerberg: Jana Gefken
- 11. KTH Am Kammerberg: Sara Lange
- 12. Kath. St.-Joseph-Schule: Annemike Betz
- 13. Kath. St.-Joseph-Schule: Susanne Jäger
- 14. Kath. St.-Joseph-Schule: Tonia Meier
- 15. GS an der Oslebshausener Heerstraße: Florian Fleitmann
- 16. GS an der Oslebshausener Heerstraße: Katrin Krebs
- 17. GS an der Oslebshausener Heerstraße: Linda Jeffke
- 18. GS an der Oslebshausener Heerstraße: Anne Leohold
- 19. KTH Schwarzer Weg / Dependence Wischhusenstr. Derya Kalkan

Das Praktikum ist noch nicht ausgewertet worden. Im Vorfeld fiel aber auf, dass die Studierenden zunächst wenig Interesse an den KTH-Plätzen zeigten. Später kam es darüber aber zu fruchtbaren Diskussionen, weil einige deutlich machten, wie groß ihr Gewinn in diesem Praktikum ist. Die beteiligten Einrichtungen erhalten dazu noch einen Rückmeldebogen.

**4.1.6 Fazit**

Der Kooperationsverbund Oslebshausen ist mit 12 Kooperationspartnern sehr groß und heterogen. Der Aufbau der Kooperationsstrukturen erfordert deshalb ein etwas anderes Konzept als in kleineren Verbänden. Es sind bereits eine Menge Vorerfahrungen mit der Kooperation vorhanden. Vielleicht ist es möglich, dass sich kleinere Untergruppen bilden, in denen Kooperationspartner sich ihre Arbeit näher vorstellen und dann an konkreten Teilaufgaben arbeiten. Die Leitungsgruppe könnte die Teilentwicklungen koordinieren.

Die Arbeit mit dem Kooperationsverbund hat uns sehr viel Freude bereitet. Wir freuen uns auf ein Wiedersehen und sind sehr interessiert zu erfahren, wie die Kooperation Struktur gewinnt! Die Daten der verspäteten Fragebögen werden später in den Datenstamm eingearbeitet und als Vergleichsbasis für die nächste Befragung verwendet. In die Grafiken in diesem Text konnten sie nicht mehr vollständig eingebunden werden. Dafür bitten wir um Nachsicht.

## 4.2 Der Kooperationsverbund Rönnebeck<sup>38</sup>

Den Antrag des Kooperationsverbundes Rönnebeck vom 28. Januar 2003 unterzeichneten folgende Einrichtungen:

Grundschule Rönnebeck Standort Helgenstraße (Verwaltungssitz) Helgenstr. 10-12 28777 Bremen Telefon: 361-7284/ -7747 E-Mail: 053@bildung.bremen.de URL: <a href="http://www.schule.bremen.de/schulen/gsr/">http://www.schule.bremen.de/schulen/gsr/</a> Leitung: Elisabeth Kreis	KTH Reepschlägerstraße Reepschlägerstr. 121 28777 Bremen Telefon: 361-7829 E-Mail: Johanna.Hellmerich@kth.bremen.de Leitung: Johanna Hellmerichs
Standort Hechelstraße Hechelstr. 13 28777 Bremen	KTH St. Nicolai Hechelstr. 13 28777 Bremen Telefon: 0421-602327 E-Mail: Kiga-St-Nicolai@caritas-bremen-nord.de Leitung: Insa Beushausen
Standort Reepschlägerstraße Reepschlägerstr. 147 28777 Bremen	Ev. KTH Lichtblickstraße (Paul Gerhardt Gemeinde) Lichtblickstr. 7-9 28777 Bremen Telefon: 0421-6901863 E-Mail: paul-gerhardt@kiki-bremen.de Leitung: Rosemarie Frank
KTH Landrat-Christians-Straße Landrat-Christians-Str. 138 28777 Bremen Telefon: 361-7443 Leitung: Renate Meyer-Mölleringhof E-Mail: Renate.Meyer-Moelleringhof@kth.bremen.de	Kinderspielkreis Ev.-ref. KG Rönnebeck-Farge, Farger Str. 19-21 28777 Bremen Telefon: 0421-689182 E-Mail: roennebeck-farge@kiki-bremen.de Leitung: Angelika Junge

Es handelt sich um einen heterogenen Verbund mit einer Grundschule, bestehend aus drei Standorten und fünf Kindertagesheimen in unterschiedlicher Trägerschaft:

- Landesverband evangelischer Kindertageseinrichtungen,
- Caritas Bremen-Nord,
- Amt für Soziale Dienste und die Bildungsbehörde.

Zum Kooperationsverbund Rönnebeck gehört die Grundschule Rönnebeck mit dem Hauptsitz in der Helgenstraße und den zwei Dependancen in der Hechelstraße und der Reepschlägerstraße. Insgesamt besuchen die Schule 349 Kinder, davon gehören 187 Kinder zur Helgenstraße, in der Hechelstraße werden 119 Kinder unterrichtet und die Reepschlägerstraße besuchen 43 Kinder. Die erste, dritte und vierte Klasse ist vierzünftig und die dritte Klasse nur dreizünftig.

---

<sup>38</sup> Zum Zeitpunkt der Berichterstellung liegt uns der Leitfaden der Grundschule Rönnebeck nicht vor. Die Darstellung beschränkt sich daher in weiten Teilen auf die vorliegende Datenbasis zur Lage der Kindertagesheime im ersten Projektjahr sowie auf anderweitig zugängliche Daten der Schule.

### Die Kinder in den Rönnebecker Kindertagesheimen

Fünf Kindertagesheime gehören ebenfalls zum Kooperationsverbund. Das KTH an der Reepschlägerstraße ist mit 140 Kindern und sieben Gruppen das größte im Verbund. Das KTH Landrat-Christians-Straße betreut 96 Kinder in fünf Gruppen. 60 Kinder besuchen das KTH St. Nicolai. Diese verteilen sich auf vier Gruppen. Die beiden Kindertagesheime an der Farger Straße und an der Lichtblickstraße haben 19 bzw. 20 Kinder in einer Gruppe.

Schaut man sich die Verteilung der Kinder von den Kindergärten auf die Schulen an, so wird deutlich, dass das KTH Landrat-Christians-Straße etwas abseits liegt, schon recht nah an der Grundschule an der Wigmodistraße und das KTH an der Farger Straße auch eher zur Grundschule an der Farger Straße tendiert. Demgegenüber verteilen sich die Kinder aus den übrigen Kindertagesheimen überwiegend auf die drei Dependancen der Grundschule Rönnebeck, allerdings nicht nach einem einheitlichen Muster. „Grundschulkindern, die nördlich der Hinrich-Dewers-Straße wohnen, gehen gewöhnlich in den Dependancen an der Hechelstraße oder Reepschlägerstraße zur Schule. Kinder, die südlich der Blockmacherstraße wohnen, besuchen in der Regel den Haupt- und auch Verwaltungsstandort an der Helgenstraße. Doch je nach Kinderzahl in den Jahrgängen und wenn Kinder neu ins Einzugsgebiet ziehen, ist es nicht generell möglich so zuzuordnen.“ (vgl. Informationsblatt der Schule)

Im Projektverbund gibt es in allen Kindertagesheimen Kinder, denen ein besonderer Förderbedarf bescheinigt wird. Insgesamt sind es 11% oder 37 Kinder (davon 28 Jungen). Davon betroffen sind die Bereiche Sprache, Kognition, Sozialverhalten, Ausdauer und Feinmotorik. An vier Kindertagesheimen arbeiten aus diesem Grund PädagogInnen mit besonderen Qualifikationen im Bereich der Behinderten- und Integrationspädagogik. Die Förderung findet in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen oder einzeln statt.

Die soziokulturellen Voraussetzungen sind in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich. Betrachtet man einige Merkmale, ergibt sich folgendes Bild:

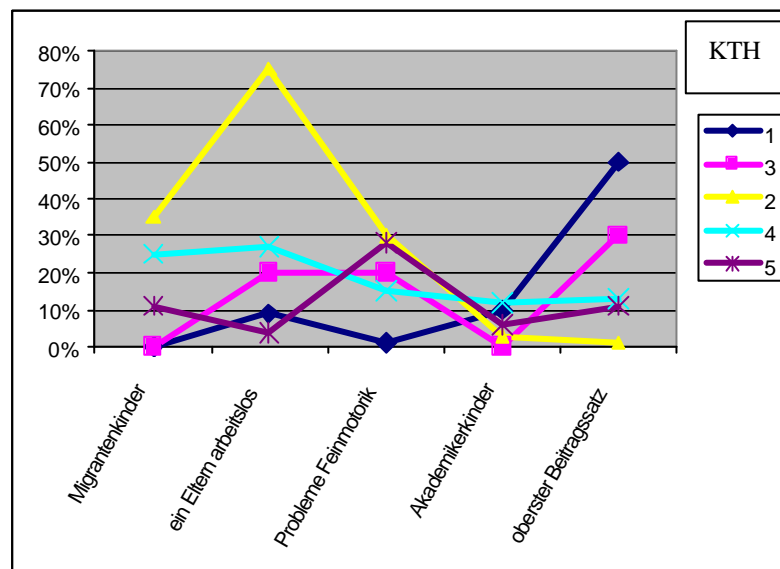


Abbildung 22: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen

Der relativ hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund am KTH St. Nicolai ergibt sich aus der Geschichte der Einrichtung inmitten einer Siedlung, in der zur Zeit (nach Migranten anderer Länder) überwiegend Familien aus Osteuropa leben. Noch höher ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund allerdings im KTH Landrat-Christians-Weg. Ansonsten ist das Einzugsgebiet sozial deutlich besser gestellt als die Verbünde Neue Vahr oder Oslebshausen. Die Grundschule wirbt in ihrem Informationsblatt: „Die Grundschule Rönnebeck liegt in Bremen-Nord, in einem überwiegend familienfreundlichen Einzugsgebiet.“

Zu dem Merkmal „Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache mit Migrationshintergrund“ liegen uns Angaben von zwei Kindertagesheimen vor, in einem beträgt der Anteil (in Prozent geschätzt) 40 Prozent, in dem zweiten liegt er bei 20 Prozent. Vier Kindertagesheime geben an, auch Kinder mit Problemen in der deutschen Sprache ohne Migrationshintergrund zu haben. Der höchst genannte Anteil liegt dort bei 15 Prozent, der geringste bei einem Prozent.

### MitarbeiterInnen der Kindertagesheime<sup>39</sup>

Die Kindertagesheime haben zwischen 3 und 14 MitarbeiterInnen, auf den Verbund gesehen überwiegend in Teilzeit, auch hier wie in Oslebshausen mit erheblichen Unterschieden zwischen den Einrichtungen. Das Durchschnittsalter der KTH-MitarbeiterInnen liegt in Rönnebeck ähnlich wie im gesamten Projekt im Mittel bei etwas über 41 Jahren. Die angegebenen Ausbildungen der 43 MitarbeiterInnen in den Kindertagesheimen verteilen sich im Verbund Rönnebeck wie folgt:

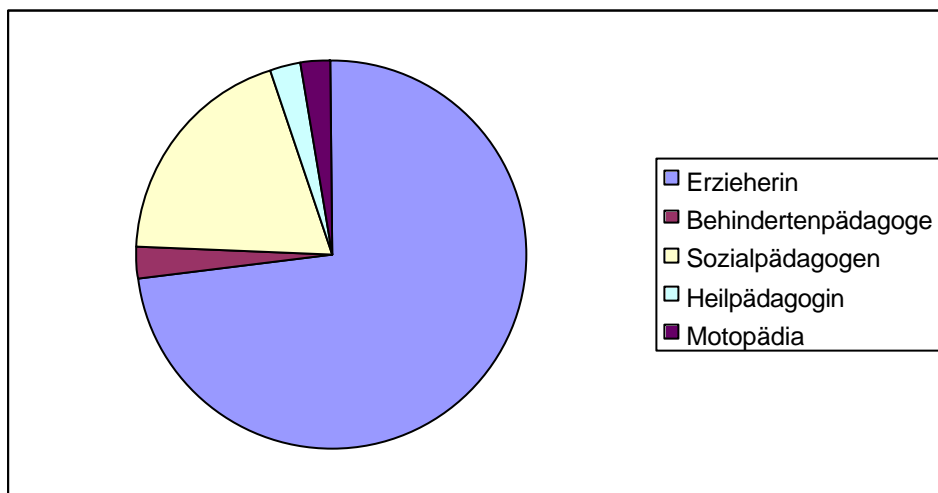


Abbildung 23: Verteilung der Berufsbezeichnungen in den KTH im Verbund Rönnebeck

Die meisten HeimleiterInnen haben ein Fachhochschulstudium Sozialpädagogik. Knapp ein Achtel der MitarbeiterInnen können eine Zusatzqualifikation vorweisen: Zusatzausbildung Behindertenpädagogik, Zusatzausbildung Sprache, Zusatzausbildung Religionspädagogik und ein zusätzliches Studium.

### Pädagogische Konzepte

Drei der fünf Kindertagesheime geben an, ein Pädagogisches Konzept formuliert zu haben. An einer Einrichtung wird es gerade überarbeitet. In dem vorliegenden Konzept findet die Übergangsproblematik noch keinen Raum. In den Bildungsansätzen dominieren Situations- und Projektorientierung. Zwei Kindertagesheime des Kooperationsverbundes Rönnebeck nehmen an weiteren Projekten teil:

- Bücherwurm
- Alt und Jung
- Sprachstandserhebung (Förderung)

Die Standorte Hechelstraße und Reepschlägerstraße der Grundschule haben ein gemeinsames Musikprojekt. Der Musikunterricht ergänzt den regulären Unterricht, er findet an Stelle von Betreuung statt. Der Standort Helgenstraße hat ein Sportprofil mit Projektunterricht, Sportfachunterricht und Sportnachmittagsangeboten. Es soll noch eine Schwimmgruppe organisiert werden. Ein gesundheitserzieherischer Schwerpunkt Ernährung (Gesundheitswoche) ist angedacht mit Vorträgen für Eltern, Besuch von fachkompetenten Personen in den Klassen und weiterem. Möglicherweise liegt in diesen Spezialisierungen auch eine Ressource für den gesamten Verbund.

Zuständig aus dem zentralen Unterstützungssystem sind Ilse Peppel und Ulrich Hütter.

<sup>39</sup> Die Daten der Schule lagen bei der Auswertung noch nicht vor

#### 4.2.1 Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn

Schon vor Projektbeginn war es Ziel der einzelnen Einrichtungen im Projektverbund, den Übergang von Kindern in die Schule besser zu gestalten, die Kinder sollten den Übergang von einer Institution in die andere vorbereitet vollziehen. Diesem Ziel dienen an den Kindertagesheimen Schulkinderprojekte, spezielle Gruppenarbeiten mit den SchulanfängerInnen. Außerdem leistete eine Lehrerin in Zusammenarbeit mit verschiedenen ErzieherInnen Vorschularbeit mit den zukünftigen SchulanfängerInnen des Einzugsgebietes (zu den Inhalten vgl. den unten abgebildeten Auszug aus dem Protokoll einer Dienstbesprechung des Kollegiums der Grundschule Rönnebeck vom 20.08.2003).

Im Antrag werden mögliche Zieldimensionen genannt:

- Einrichtung einer räumlich gemeinsamen Lernwerkstatt
- Projekte in einem gemeinsamen Handlungsfeld zwischen KTH und Schule, beispielsweise „Rund ums Buch“, „Gemeinsames singen und musizieren“, „Forschen und entdecken“, „Bewegung und Sport“
- Schaffung einer lernanregenden Umgebung für die Schulanfänger
- Flexibilisierung des Schuleintrittstermins
- Elternarbeit (gemeinsame Elternabende, Einladung von Experten, Ausbau der Elternberatung am Schuleintritt)

Es werden auch neben Personalbedarf für das Projekt notwendige Sachmittel genannt, etwa Honorarmittel für die Einrichtung der Lernwerkstatt, für Fortbildung, Werkstudenten.

Auf dem Regionalen Forum am 21.05.2003 formulieren die VertreterInnen des Kooperationsverbundes folgende Ziele:

- Kennen lernen der unterschiedlichen Arbeitsbereiche
- Verknüpfung von Inhalten und Methoden
- Gemeinsame Fortbildungen
- Gemeinsame Elternarbeit
- Erarbeitung gemeinsamer Themen auf unterschiedlichen Niveaustufen
- Gemeinsame Erarbeitung der Grundlagen des Schreib/Leserwerbs

Diese wurden im Laufe Jahres 2003 konkretisiert. Einen ersten Einblick in diesen Prozess gewährt uns das Protokoll einer Dienstbesprechung des Kollegiums der Grundschule Rönnebeck vom 20.08.2003:

#### **1. Was soll die Zusammenarbeit unseren Kindern/uns bringen?**

Einen angstfreien Schulanfang für Kinder und Eltern

Die Kinder sollen die Lehrer kennen lernen – die Lehrer die Kinder.

Es ist wichtig, dass wir in der Schule mehr über die Voraussetzungen der Kinder erfahren. Wenn wir mehr über die Kinder wissen, brauchen wir am Schulanfang nicht mehr soviel Zeit dafür. Wir haben weniger „Arbeit“ mit Angstabbau und Stärkung der Kinder.

Wenn KTH und Schule gemeinsame Elternarbeit betreiben würden, könnten Eltern stärker und früher „in die Pflicht“ genommen werden.

Die Entwicklung der Kinder ist die gemeinsame Aufgabe von Eltern, KTH und Schule.

#### **2. Was haben wir bereits an Zusammenarbeit?**

Arbeit von Inge Terres:

Gespräche in den 6 KTHs

Teilnahme an Elternabenden

Elterngespräche

Arbeit mit den 5jährigen in KTH und Schule

Beobachtungsnotizen aus dieser Arbeit

Ziel ihrer Arbeit: Kinder sicherer machen für die Schule,

Abkürzen der Zeit der Schulanfangsphase

Struktur der KTHs, den Wechsel von Spiel und „Arbeit“

kennenlernen und übernehmen.

Diese Arbeit soll nun nicht mehr allein von Inge Terres getragen werden.

Zusammenarbeit der Leitungen:

Regelmäßige Treffen (ca. alle 2 Monate)

Ziel war gegenseitiges kennen lernen und informieren, austauschen von Terminen

Teilnahme der Grundschulleitung an Elternabenden im KTH

### 3. Was sollten/wollen wir noch leisten

Gemeinsame Elternabende zu Erziehungsfragen veranstalten

Infos über Entwicklung und Erziehung von Kindern sammeln und an die Eltern weitergeben

Die Schule soll sich informieren - über Programme (z.B. Hippie und Sprachprogramme)

- über Veranstaltungen zu Erziehungsfragen

-über Leitlinien der verschiedenen KTH-Einrichtungen

Die Schule sollte mithelfen die KTH-Arbeit und die Ziele der Arbeit aufzuwerten. Auch die Schule sollte den Eltern die Wichtigkeit der Arbeit der Erzieherinnen aufzeigen.

Ein Zusammennehmen des Erziehungsauftrages von Eltern, KTH und Schule muss ganz deutlich werden.

[...]

### 5. Konkrete Planung für das nächste Schuljahr/Wer kooperiert mit wem?

Schwerpunkte:

Hospitationsplan für Lehrkräfte

In jeder Einrichtung sollen zu verschiedenen Zeitpunkten jeweils zwei Lehrkräfte hospitieren, möglichst jeweils in einer Gruppe von 8.00 Uhr bis mittags und danach ein Gespräch mit der Erzieherin führen.

Ein Beobachtungsprotokoll soll geführt und bei Frau Kreis abgegeben werden, mit dem Ziel daraus Erkenntnisse über Fragen und Aufgabenkomplexe abzuleiten.

Leitungssitzungen sollen weitergeführt

und dabei gemeinsame Elternberatungsarbeit geplant werden.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Dokumentation über die Kinder.

Hospitationsplan für Lehrkräfte

28.08.03	Fr. Elsbröker	KTH-Caritas-Hechelstraße
04.09.03	Fr. Regehr	KTH-Landrat-Christian-Straße
11.09.03	Fr. Müller	KTH-Landrat-Christian-Straße
18.09.03	Fr. Boehlke	KTH- ev. Kirche Farge
25.09.03	Fr. Schunke	KTH- ev. Kirche Farge
02.10.03	Fr. Mascher	KTH-Reepschlägerstraße
09.10.03	Fr. Keller	KTH-Reepschlägerstraße
30.10.03	Fr. Ludwig	KTH- ev. Kirche Lichtblickstraße
06.11.03	H. Albrecht	KTH- ev. Kirche Lichtblickstraße
13.11.03	Fr. Brünger	KTH-Caritas-Hechelstraße

Es finden regelmäßige Treffen auf der Leitungsebene des Verbundes statt, die die Arbeit weiterführen, Ziele und Vorhaben ausdifferenzieren. Im Dezember 2003 formulierte die Leitungsgruppe:

### Entwickeln und Erproben übertragbarer Konzepte und Produkte

	- für den Aufbau von Arbeits- und Kooperationsstrukturen im Kooperationsverbund		
	-Schule greift auf was KTH bereits erarbeitet hat		- für die Verstärkung der Elternarbeit
- gemeinsame Fortbildungen, um z. B im Bereich „Frühes Lernen“ auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen	- die GS möchte mehr über die Voraussetzungen der Kinder zu Beginn der ersten Klasse wissen, um gezielt auf die einzelnen Entwicklungen der Mädchen und Jungen eingehen und aufbauen zu können	- gemeinsame inhaltliche Arbeit und Austausch über die Arbeitsweisen von KTH und Grundschule	- gemeinsame Elternarbeit
- Erzieherinnen und Lehrerinnen wollen ein gemeinsames	Schule und KTH hospitieren gegenseitig, um zu erfahren	für die Abstimmung der thematischen Arbeit	Gemeinsame Elternabende zu Erziehungs-



<p>Repertoire an Vorstellungen von frühkindlicher Entwicklung/Lernentwicklung/ Entwicklungsniveaus erarbeiten. Mädchen und Jungen soll so z. B. im Bereich naturwissenschaftlicher Erkenntnisse eine optimale Passung zwischen individueller Entwicklung und adäquaten Angeboten aufgrund von Beobachtungen ermöglicht werden.</p>	<p>auf was sie aufbauen bzw. um zu erfahren wie die Arbeit der KTHs ihre Fortsetzung findet</p>	<p>zwischen KTH und Grundschule Ausarbeitung eines Themenbereichs für mehrere Entwicklungsniveaus</p>	<p>fragen Durch gemeinsame Elternabende von KTH + GS sollen die Eltern früher „in die Pflicht genommen“ werden Die Entwicklung der Kinder ist die gemeinsame Aufgabe von Eltern, GS und KTH Infos über die Entwicklung und Erziehung von Kindern sammeln und an die Eltern weitergeben LIS- Referenten für die Elternabende suchen</p>
--	---	---	--

Ein Kontrakt wird der Arbeit im Kooperationsverbund zugrunde gelegt.

Der nächste Schritt soll darin bestehen, einen Arbeitsplan für die nächsten Monate zu formulieren, Arbeitspakete zu packen.

#### 4.2.2 Projektplanung im Verbund

Auf der Ebene des Kooperationsverbundes scheint es bisher noch keinen ausgearbeiteten Projektplan zu geben. Die Leiterinnen von Schule und Kindertagesheimen vertreten die eigene Einrichtung im Kooperationsverbund. Aus einer Einrichtung nimmt regelmäßig auch die stellvertretende Leiterin an den Treffen teil. Eine Projektleitung oder eine Steuergruppe wurde bisher nicht eingerichtet.

Nur ein Kindertagesheim hat zum Zeitpunkt der Bearbeitung des Leitfadens die Eltern noch nicht über das Projekt „Frühes Lernen“ informiert. Zwei Einrichtungen sind bereits einen Schritt weiter gegangen und haben die weitere Öffentlichkeit in Kenntnis gesetzt. Genutzt wurden zur Information Zeitungsartikel, Handzettel, Trägerinformation, Heimleitertreffen und Stadtteiltrunde.

#### 4.2.3 SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Rönnebeck

Die Stärken-Schwächen-Analyse (zur Beschreibung des Instruments vgl. Kapitel 4.1.3) fand im Kooperationsverbund Rönnebeck in der Zeit vom 28.5.2003 bis 5.6.2003 statt. Der Erhebungszeitraum wurde mit einer Gruppendiskussion auf Leitungsebene eröffnet. Im Anschluss fanden an allen Kindertagesheimen mehrstündige Hospitationen statt, an die sich Gruppendiskussionen mit den MitarbeiterInnen anschlossen. In gleichem Umfang hospitierten wir an jedem Standort der Grundschule, führten hier aber eine gemeinsame Gruppendiskussion mit den Kollegien aller drei Standorte durch. Die Ergebnisse der Hospitationen gingen wie bei den anderen Verbänden in die Auswertung ein.

##### 4.2.3.1 Die heterogenen Ansatzpunkte für das Projekt Frühes Lernen in Rönnebeck aus Sicht der einzelnen Einrichtung

###### **Chancen und Wünsche werden formuliert:**

Die MitarbeiterInnen des Kooperationsverbundes Rönnebeck sehen in der gemeinsamen Arbeit die Chance, Vorurteile (siehe: Gegenseitige Unkenntnis) abzubauen und die Arbeitsweise des jeweils Anderen kennen zu lernen. „Es hat überhaupt keinen Sinn, wir könnten uns 2 Jahre lang unterhalten, wie wer arbeitet. Wenn wir zusammenarbeiten kommen wir auf die Probleme über die wir gesprochen haben.“ Auch die Institutionen, mit ihren pädagogischen Methoden und Konzepten möchten die MitarbeiterInnen am Ende des Projektes gegenseitig kennengelernt haben.

Es gibt ein großes Interesse auf Seiten der Einrichtungen, in der Zusammenarbeit neue Wege zu gehen. Dabei sind die meisten Beteiligten thematisch offen, für sie sind verschiedenste Projektthemen

denkbar und auch umsetzbar. Besonders die Mitarbeiter der großen Kindertagesheime fühlen sich dazu in der Lage „mit Schule hinsichtlich jedes Themas in einem Projekt zu kooperieren“.

Den Kindertagesheimen wäre es am liebsten, sich inhaltlich mit einem Sachthema auseinander zu setzen und dieses, gemeinsam mit den Schulen, für die verschiedenen Anspruchsebenen zu entwickeln. „Ein Sachthema kann man wirklich von so vielen Seiten gut betrachten....da hat jeder gleiche Chancen sich einzubringen, da müssen wir uns nicht verstecken, da brauchen die sich nicht verstecken.“

Außerdem gibt es einen großen Bedarf an Fortbildungen im Kooperationsverbund Rönnebeck. Die betroffenen PädagogInnen sehen in dem Projekt „Frühes Lernen“ eine Chance sich selber weiterzubilden. „Ich will auch mehr Bildung für mich.“ Auch die Leitungsgruppe des Verbundes wünscht sich Schulungen hinsichtlich des Veränderten Schulanfangs. Man möchte beispielsweise mehr erfahren über die Theorie der Übergangsprozesse, genauso wie zu curricularen Ansätzen im Elementar- und Primarbereich, auch über Bremen hinaus. Ebenso interessiert sind die Mitglieder der Gruppe an den entwicklungspsychologischen Grundlagen. Neben den theoretischen Grundlagen des Projekts, sind Schulungen im Bereich der praktischen Elternarbeit, speziell hinsichtlich des Veränderungsprozesses, erwünscht.

Die Leitungsgruppe Rönnebeck ist sehr offen für die Arbeit des Unterstützungssystems. Es wird Projektbegleitung und -unterstützung im Zielfindungsprozess, beim Projektmanagement, der Personalführung und beim Aufbau der Kooperationsstrukturen gewünscht und erwartet. Genauso wichtig finden die KollegInnen die Rolle der Unterstützer als Vermittler zwischen dem Verbund und der Behörde. Sie sollen aktiv helfen gegenseitiges Vertrauen aufzubauen.

### **Ansatzpunkte an gelungener bisheriger Arbeit werden gesucht und gefunden:**

Hier ist an erster Stelle die „Schulkindarbeit“ verschiedener Kindertagesheime in Kooperation mit Frau Terres an der Grundschule Rönnebeck/ Dependance Hechelstraße zu nennen, die diese Arbeit für den gesamten Kooperationsverbund übernommen hatte. Mit dem (eventuell vorübergehenden) Ausfall von Frau Terres in diesem Schuljahr ist diese Arbeit gerade zu einem Zeitpunkt zum Erliegen gekommen, wo sie auf mehrere Schultern verteilt werden sollte (s.o.: Protokoll der Dienstbesprechung vom 20.8.2003). Anscheinend ist zum Ende des Jahres 2003 noch nicht klar, wie diese Arbeit nun weitergeführt werden könnte.

Eine weitere bestehende Form der Zusammenarbeit, sind die Informationsgespräche die LehrerInnen jedes Jahr vor den Sommerferien in verschiedenen Kindertagesheimen des Kooperationsverbundes führen.

Da es Erfahrungen im Bereich der Projektarbeit in fast allen Einrichtungen gibt, bietet es sich an, die Kooperation im Verbund, in Form gemeinsamer Projekte zu gestalten. Allerdings sind die Vorerfahrungen in Projektarbeit in KTH und Schule scheinbar recht unterschiedlich. Tatsächlich kooperieren auch zwei kleinere Kindertagesstätten schon miteinander.

### *4.2.3.2 Stärken des Verbundes für das Projekt Frühes Lernen in Rönnebeck*

Als Stärke des Kooperationsverbundes Rönnebeck benennen die Mitglieder der Leitungsgruppe, die didaktisch methodische Kompetenz großer Teile der Mitarbeiterschaft. Sie sehen eine überdurchschnittliche Professionalität in der Arbeit vieler einzelner PädagogInnen, sowie ganzer MitarbeiterInnenteams, gegeben.

Außerdem scheint es in den Einzeleinrichtungen viele Ressourcen zu geben, z.B. im Ausstattungsbe- reich, aber auch im Bereich spezieller Kompetenzen, die das pädagogische Profil des gesamten Verbundes mit prägen könnten.

### *4.2.3.3 Befürchtungen/ Probleme/ mögliche kritische Stellen für das Projekt Frühes Lernen*

#### **Gegenseitige Unkenntnis:**

Ein besonders großer Teil der Ängste und Befürchtungen liegen im Kooperationsverbund Rönnebeck scheinbar im Bereich des Halbwissens vom jeweiligen Gegenüber Schule und Kindertagesheim. MitarbeiterInnen im KTH - Bereich fühlen sich in ihrem pädagogischen Tun abqualifiziert. Sie äußern das

Gefühl, LehrerInnen würden KTHen bewerten. Es gibt sogar ErzieherInnen die bezweifeln, dass LehrerInnen wirklich interessiert sind zu erfahren, wie KTHen arbeiten.

Sie nehmen an, dass LehrerInnen Probleme haben mit Defiziten der Kinder im Bereich Bewegung, Wahrnehmung und Emotion umzugehen. Oder sie vermuten, dass Schule die Entscheidungsfreiheit der Kinder stark einschränkt und zu wenig ganzheitlich arbeitet. Dann wundern sie sich, warum in der Schule so viele Vorgänge wiederholt werden, welche die Kinder seit Jahren im KTH trainieren. „Im KTH können Kinder Tuschkästen holen, in der Schule wird das eingeübt. Oder dass erst angefangen wird, einen Stuhlkreis einzüben, da bin ich fast vom Glauben abgefallen. Lehrer könnten es viel einfacher haben.“ Die PädagogInnen im KTH finden, dass sie von den Fragen der Kinder ausgehen und diese verfolgen und LehrerInnen das oft nicht tun.

Hier sind alte Ressentiments auf beiden Seiten offenkundig. Denn ErzieherInnen geben auf der anderen Seite zu: „Wir wissen nicht genau, was Schule macht“.

LehrerInnen der Schule befürchten gegenseitige Schuldzuschreibungen für nicht vorhandene Basis-kompetenzen der Kinder.

### **Angst vor Ungewissheit und vor dem Gewissheit schaffen:**

Genau wie in den anderen Kooperationsverbänden, ist auch in Rönnebeck eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Anforderungen und die Entwicklung im Projekt spürbar. „Wir wissen nicht, was auf uns zukommt.“ Ebenso gering wie in den anderen Verbänden, ist die Kenntnis von den Inhalten und Zielen, sowie der praktischen Vorgehensweise im Projekt, zum Zeitpunkt der Erhebungen und zwar bei ErzieherInnen und bei LehrerInnen. „Mir ist das alles noch unklar: Räume, Personal, Zeit, Kooperation...“ Einige LehrerInnen meinen sogar, es handle sich um ein Projekt von Frau Carle, können also keinen persönlichen Bezug zum Antrag haben.

Immer wieder tritt auch die Unsicherheit der Kindertagesheime in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schulen zu tage. „Ich weiß, wie man Projekte macht. Aber ich weiß nicht, wie das mit der Schule funktionieren soll.“ Manche ErzieherInnen scheinen zu denken, sie sollen die Kooperationsarbeit ganz allein tragen: „Wäre Schule auch mal bereit hierher zu kommen?“

### **Angst vereinnahmt zu werden:**

Ängste auf Seiten der Kindertagesheime, von der Schule vereinnahmt oder ihr gar untergeordnet zu werden, sind uns auch im Kooperationsverbund Rönnebeck begegnet. Auch hier sind die Vorbehalte der Einrichtungen der jeweils anderen Institution gegenüber, deutlich spürbar. „...es kann nicht sein, dass wir auf einmal den Kindergarten verschulen müssen. Wir wissen zu wenig von Schule. Schule weiß noch weniger von uns. Die glauben ja immer noch nicht, dass wir mehr können als kneten.“

Die ErzieherInnen fürchten konkret, dass Schule sie immer stärker dominieren könnte und schon bald von ihnen verlangt, „dass die Kinder das ABC können, wenn sie in die Schule kommen“. Wenn sie diese Anforderungen der Schule nicht erfüllen, so die ErzieherInnen, würde man ihnen letztendlich die Verantwortung für neue schlechte Testergebnisse zuschieben. „Gewisse Dinge sollten die Kinder können, es nützt ja nichts, selbst wenn ich das nicht denke, es wird von der Schule erwartet und wenn wir das nicht machen, sind wir am Ende die Schuldigen.“

### **Strukturprobleme werden benannt:**

Auch die Strukturprobleme haben zu einem großen Teil ihren Ursprung in den Verschiedenheiten von Schule und KTH. ErzieherInnen wünschen sich mehr Transparenz am Schulanfang, z.B. ist es für sie oft nicht nachvollziehbar welches Kind in welche Dependance der Grundschule kommt. Vielfach wurde auch angemerkt, dass es für die Kindertagesheime nicht nachvollziehbar ist, warum die Schule so spät festlegt, welche LehrerInnen im nächsten Schuljahr die ersten Klassen übernehmen werden und wie sich die Klassen zusammensetzen. So lernen die Kinder vor den Sommerferien oft eine LehrerIn kennen, die später aber gar nicht ihre KlassenlehrerIn wird. ErzieherInnen stellen dazu fest: „Schule arbeitet anders: für Schule sind andere Dinge wichtig!“ oder „Kinder bekommen in Schule eine Schau, keine Realität zu sehen, wenn sie vor Schulanfang dort hingehen.“ Letzteres hatten auch einige Kinder empfunden, die die Schule besucht hatten, und erzählten uns darüber als wir sie während der Hospitation an einem KTH zu ihren Vorstellungen vom Schulanfang interviewt haben.

Da die Einrichtungen in den allermeisten Fällen nicht voneinander wissen, wie sie arbeiten, welche Kompetenzen die Kinder mit Hilfe der ErzieherInnen schon im KTH entwickeln, baut die inhaltliche Arbeit auch nicht aufeinander auf. So beklagt KTH: „Schule macht alle Kinder gleich und baut nicht auf Kompetenzen auf, die in KTH angebahnt wurden. Z.B. wenn die Kinder Geschichten erfinden, spielen und der Erzieherin diktieren, Märchen der Reihenfolge nach malen, dann fangen sie in der Schule dennoch wieder mit Fibeln an.“

Ein weiteres strukturelles Problem ist offenbar, dass Schulstandorte nicht den Kindertagesheimen zugeordnet sind. Es muss also das einzelne KTH mit allen naheliegenden Grundschulen kooperieren, um für alle Kinder eine gute Vorbereitung auf die Schule zu gewährleisten. Ob das durch die vereinbarte arbeitsteilige Kooperation der Einrichtungstandems besser wird, muss sich zeigen.

Eine spezielle Schwierigkeit betrifft die kleinen Kindertagesheime. Hier liegen Leistungs-, Veränderungs- und Leitungsaufgaben in einer Hand. Für diese Einrichtungen kann die Mitarbeit in Projekten problematisch sein, falls die wenigen MitarbeiterInnen außer der Leitung nicht qualifiziert sind, kein Interesse am Projekt zeigen oder den normalen Tagesablauf nicht allein bewältigen können. Im Gegensatz dazu, wird sich in großen Einrichtungen leichter ein(e) MitarbeiterIn finden, der/die Lust hat die Leitung bei der Wahrnehmung der Projektarbeit zu unterstützen.

Generell ist das enge Zeit- und Personalkontingent im KTH ein großes strukturelles Hemmnis für positive Entwicklungen. So scheint es den ErzieherInnen fast unmöglich zu sein, gezielte Beobachtungen durchzuführen oder die Entwicklung von Kindern zu dokumentieren, wenn es keine Zweitkraft in den Gruppen gibt. Auch für Reflexion fehlt ein Ansprechpartner/ eine Ansprechpartnerin und die Zeit.

In Rönnebeck könnte es sich als Problem erweisen, dass die wichtige Kooperation der Kindertagesheime mit der Schule und ihren beiden Dependancen, bisher fast ausschließlich an einer Person hing.

### **Die Leitungsebene sieht für sich ebenfalls Schwierigkeiten:**

Die Leitungsgruppe hat wie in den anderen Gruppen auch, eine in Bremer Bildungseinrichtungen scheinbar weit verbreitete Angst vor Behördenwillkür. „Oft genug mussten Einrichtungen erleben, wie Projekte angefangen und Mittel vergeben wurden, um dann wieder gestrichen zu werden.“ Diese Angst schwebt für das Leitungsteam auch bei diesem Projekt ständig in der Luft. Es werden im Laufe des Projektes Unklarheiten zwischen den Auftraggebern Soziales und Bildung erwartet, die zu Problemen in der Vergabe von Mitteln bzw. Stunden führen könnten.

Das Leitungsteam befürchtet Reaktionen der leistungsorientierten Eltern auf das Projekt und findet es schwierig ihnen das Projekt, im Hinblick auf seine Ziele und Inhalte, transparent zu machen, weil es den Leitungen selber noch relativ unklar ist.

Die Zukunftssicht auf das Projekt ist in der Leitungsgruppe eher pessimistisch, so scheint es. Sie sehen allerhand Probleme, die einen positiven Fortgang des Projektes blockieren könnten. Dazu gehören eine hohe Fluktuation unter den Mitarbeitern. Diese werden versetzt, erkranken oder haben sowieso nur befristete Verträge. Insofern werden die Mitwirkenden im Projekt sich immer wieder neu zusammensetzen. Außerdem sehen sie die Heterogenität der PädagogInnen als problematisch an. Sie differiert nicht nur in Alter und Ausbildungsqualität, sondern auch in der Motivation, im Interesse und der Bereitschaft am Projekt mitzuwirken. Auch die Ängste der MitarbeiterInnen selber in Bezug auf das Projekt, könnten zu Schwierigkeiten führen.

Weiter sehen sie auch noch eine Reihe von konzeptionellen Gefahren. Z.B. die Gefahr der Verzettelung durch die vielen unterschiedlichen Ziele und Konzepte der einzelnen Einrichtungen. Wenn Kindertagesheime auch mit Schulen die nicht im Projekt sind kooperieren, werden Unstimmigkeiten erwartet. Ein spezielles Problem ist, dass ein kleines KTH im Projektzeitraum kein Kind an die Schule abgeben wird, man also wahrscheinlich eine nur vorbereitende Kooperation führen muss. Und letztendlich sehen einige Mitglieder des Leitungsteams auch das Risiko der Verschulung des Kindergartens sehr naheliegend.

#### 4.2.4 Zielbezogene Auswertung der Erhebungen im Verbund Rönnebeck

Quer zu den unterschiedlichen Datenquellen wird im folgenden Abschnitt eingeschätzt, wie weit die Entwicklungen des Projektverbundes Rönnebeck in Bezug auf die groben Zielvorgaben des Projekts am Ende des Jahres 2003 gediehen sind. Im Folgenden werden die, jeweils während der Regionalforen vorgestellten und in der Einführung zur SWOT-Erhebung nochmals präsentierten und hinterfragten Ziele, dem gegenüber gestellt, was im Projektverbund Rönnebeck dafür bis jetzt an Vorstellungen und Ressourcen vorhanden ist.

##### 4.2.4.1 Aufbau von Kooperationsstrukturen im Projektverbund

An der Grundschule Rönnebeck existiert eine Vorschulgruppe, initiiert von einer Lehrerin, personell unterstützt von der Schulleitung, von den Leitungen der Kindertagesheime mitgetragen. Regelmäßig besuchen zukünftige Schulkinder aus den Kindertagesheimen begleitet von Erzieherinnen diese Gruppe, deren Ziel es ist auf die Grundschule vorzubereiten. Die Kooperation scheint im Vorfeld des Projektes „Frühes Lernen“ darauf begrenzt gewesen zu sein. Die Stärken-Schwächen-Analysen bestärkten uns in dieser Annahme: Misstrauen und Ressentiments gegenüber der jeweils anderen pädagogischen Ebene brachen auf. Dies, mehr gestützt durch Vorurteile als auf begründetes Wissen durch Kenntnis der Arbeitsweise von Kindertagesheim oder Schule. Sowohl auf der Ebene der Institutionen des Elementarbereichs wie zwischen den einzelnen Dependancen der Grundschule fürchtet man die Konkurrenz der benachbarten Einrichtung.

Hinzu kommt, dass die Zuordnung der zukünftigen SchulanfängerInnen zu den einzelnen Dependancen für die Leitungen der Kindertagesheime nicht transparent erscheint. Konkrete Kooperationen mit Blick auf den Übergang einzelner Kinder können dann nur schwer in Gang gesetzt werden. Jedes Kindertagesheim müsste dann mit jeder Dependance kooperieren.

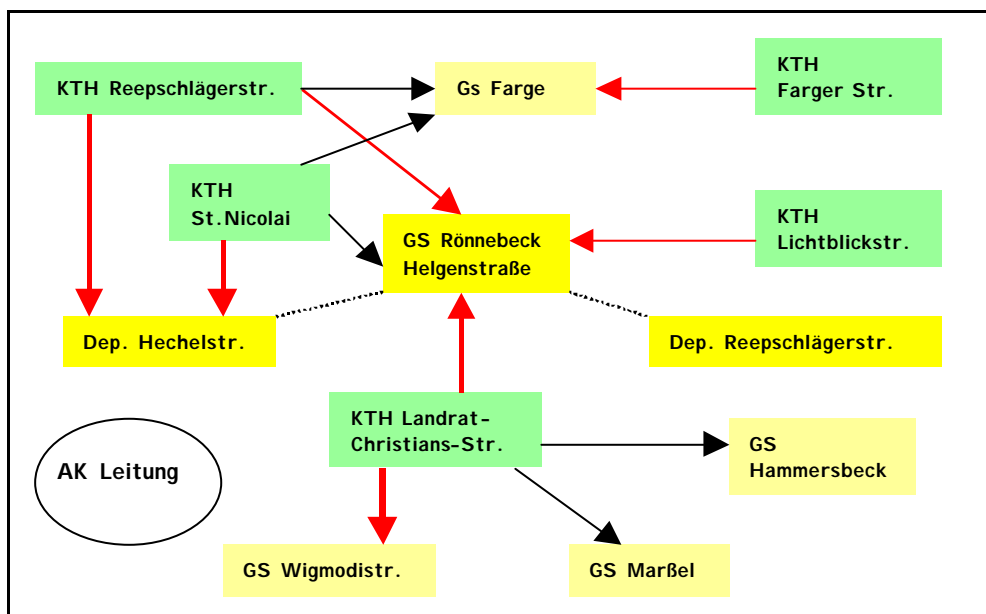


Abbildung 24: "Kinderwege" in Rönnebeck

Die obige Abbildung stellt dar, wie die Kinder sich von den Kindertagesheimen in Rönnebeck auf Schulen verteilen, wobei auch die nicht im Verbund mitarbeitenden Einrichtungen Grundschule Farge, Grundschule Wigmodistraße, Grundschule MarBel und Grundschule Hammersbeck mit aufgeführt sind, weil sie eine beträchtliche Zahl Kinder aus mindestens einem am Projekt teilnehmenden Kindertagesheim aufnehmen. Die Grundschule Lüssumer Ring hingegen hat eine Einzugsgebietsgrenze zur Grundschule Rönnebeck, nahm aber im Jahre 2003 aus dem Verbund keine Kinder aus den Kinderta-

geschehen auf. Da die Grundschule Lüssumer Ring ab dem neuen Schuljahr Ganztagschule und gleichzeitig sechsjährige Grundschule wird, ist zu erwarten, dass dann auch Eltern aus dem Verbund Rönnebeck diese Schule anwählen. Umgekehrt können Eltern, die ihr Kind nicht in einer sechsjährigen Grundschule anmelden wollen, eine Nachbarschule anwählen. Es erfolgt ein Informationsaustausch zwischen diesen Schulen. Weil die Kindertagesheime im Erhebungsjahr keine Kinder an diese Schule abgegeben haben, ist sie nicht in der Grafik abgebildet.

Mit Beginn des Projektes „Frühes Lernen“ scheinen sich die Kontakte auf der Leitungsebene intensiviert zu haben. Bereits im Juli 2003 wurden Gruppen zusammengestellt, die intensiver miteinander in Kontakt treten sollen. Monatliche Treffen mit VertreterInnen des Unterstützungssystems (zuständig sind Ilse Peppel und Ulrich Hütter) werden durchgeführt, die die Zieldiskussion, Projekt- und Arbeitsplanung voran bringen sollen. Die gemeinsame Arbeit geht die zu Projektbeginn geäußerten Befürchtungen, das Projekt nicht steuern zu können, an. Erste Kooperationsstrukturen werden angebahnt. Über die Leitungsebene hinaus werden diese durch gegenseitige Hospitationen der MitarbeiterInnen ausgebaut. Die Hospitationen werden seitens des Verbundes im Dezember 2003 als ein Produkt des Projektes interpretiert das auf andere Regionen übertragbar sei. Erste Erkenntnisse seien daraus erwachsen, die für die gemeinsame Arbeit fruchtbar gemacht werden können, so gereichen der Schule diese dazu, gezielter aufzugreifen, was im Kindertagesheim erarbeitet wurde, anschlussfähige Bildungsprozesse können so ermöglicht werden.

#### *4.2.4.2 Verstärkung der Elternarbeit*

Die einzelnen Einrichtungen im Kooperationsverbund haben längst erkannt, dass Eltern wichtige Erziehungspartner sind. Auf vielfältige Weise werden sie angebunden: Elterngespräche, Feste und Feiern, Hospitationen, Elternabende, Elternstammtische, Bildungsangebote, gemeinsame Projekte, Elternbriefe sind nur einige der Angebote an die Eltern. Es gibt eine Basis für die „normalen“ Abläufe zwischen Eltern und pädagogischer Institution. Mit Blick auf das Projekt „Frühes Lernen“ stellen sich trotzdem emotional besetzte Fragen: Wie soll man es schaffen, ein Projekt, das für einen selbst noch neu und unkonkret erscheint nach außen zu vertreten? Wie gelingt es, die Eltern als Unterstützer zu gewinnen? Im Rahmen des Projektes streben die einzelnen Einrichtungen nun eine gemeinsame Elternarbeit an. Im Zentrum soll die Entwicklung des Kindes als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesheim und Schule stehen. Dies kann eine Möglichkeit sein, den Befürchtungen zu begegnen. ReferentInnen des Landesinstituts für Schule wünscht man sich, die den Prozess stützen.

#### *4.2.4.3 Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule*

Einblicke in die Arbeit der jeweils anderen pädagogischen Institution verschafften die im Herbst 2003 realisierten gegenseitigen Hospitationen. Sie legten die nötige Basis für die Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule und für die Ausarbeitung eines exemplarischen Themenbereiches. Diese Annäherung, die positiv bewertet wird, scheint erst mit Projektbeginn begonnen worden zu sein. Denn selbst die Vorschularbeit, die sowohl an der Schule und den Kindertagesheimen, meist in speziellen „Schulkindergruppen“ praktiziert wurde, war inhaltlich kaum abgestimmt. Es gab keine Themenpläne, die Inhalte der unterschiedlichen Gruppen im Projektverbund wurden nicht koordiniert. Hier gilt es, das „zarte Pflänzchen“ zu pflegen.

#### *4.2.4.4 Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren*

Die exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren kann dazu genutzt werden, Themenpläne abzustimmen. Dies wird seitens der Leitungen des Kooperationsverbundes von Anfang an begrüßt. Sie sehen darin die Möglichkeit, an der Stärke ihres Verbundes, der pädagogischen, didaktisch und methodischen Kompetenz der PädagogInnen unterschiedlicher Profession, anzusetzen und von ihr ausgehend die Entwicklung voran zu bringen. Hier bietet sich eine Ebene, auf der sich die VertreterInnen des Elementar- und Primarbereichs gleichberechtigt gegenüber

treten können. Auch wenn Kindertagesheim und Schule unter Projektarbeit Unterschiedliches verstehen, sind die vorhandenen Erfahrungen eine gute Grundlage.

#### 4.2.5 Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Rönnebeck

Der Projektverbund Rönnebeck hatte für das Praktikum der Integrierten Eingangsstufe Lehrerbildung 15 Plätze zur Verfügung gestellt. Sie verteilten sich auf die folgenden Kindertagesheime:

- 3 KTH Reepschlägerstraße
- 1 KTH Paul-Gerhardt-Gemeinde (Lichtblickstraße)
- 2 KTH Landrat-Christians-Straße
- 2 KTH St. Nicolai.
- 7 Grundschule Rönnebeck

Insa Beushausen, Leiterin des Kindertagesheims St. Nicolai, erklärte sich bereit, als Uni-Mentorin die Betreuung der Studierenden zu übernehmen. Leider stieß das Angebot wegen der Entfernung zur Universität nicht auf großes Interesse der Studierenden, so dass wir die meisten Plätze nicht besetzen konnten. Folgende Studierende sind bei mir als Praktikantinnen im Projektverbund Rönnebeck gemeldet:

- Friederike Bavendiek, Grundschule Rönnebeck Dependance Reepschlägerstraße
- Maren Kackert, Grundschule Rönnebeck Dependance Reepschlägerstraße
- Christine Rauterberg, KTH St. Nicolai

Auch hier erhalten die Einrichtungen noch einen Rückmeldebogen zur Beurteilung des Praktikums als Ressource, mit der Frage, ob das im nächsten Winter fortgesetzt werden soll.

#### 4.2.6 Fazit

Der Kooperationsverbund nutzt das Unterstützungssystem, schon zu Beginn hatten sich die Leitungen Begleitung in den Bereichen Zielfindung, Projektmanagement und Personalführung gewünscht. Die Arbeit im Projekt „Frühes Lernen“ wurde gemeinsam grundgelegt, in der Folge geht es darum, konkrete Arbeitsschritte einzuleiten, sich an kleinen Vorhaben den Zielen, die für die unterschiedlichen Bereiche gesetzt wurden zu nähern. Die Arbeitsbasis dafür ist geschaffen und wurde mit einem Kontrakt im Dezember 2003 besiegelt. Weiteres Vorankommen versprechen sich die TeilnehmerInnen von Fortbildung zu den Themenbereichen „Schulfähigkeitsbegriff“ und der „Aufbereitung eines gemeinsamen Themas für Kindertagesheim und Schule einschließlich des Umgangs mit Bewertungen“. Die Planung sieht die Fortbildungen für Februar/März 2004 vor. Als Referentin wünscht sich der Verbund Frau Prof. Dr. Ursula Carle.

Die Unsicherheiten zu Beginn scheinen zum Ende des Jahres 2003 zumindest auf der Leitungsebene ausgeräumt. Regelmäßige Treffen und die kontinuierliche Moderation und Unterstützung des Prozesses durch VertreterInnen des ZUS haben dazu beigetragen. Erste Anliegen des Projektes konnten durch das positiv bewertete Instrument systematischer Hospitationen auch in die Kollegien und MitarbeiterInnenteams getragen werden. Für den nächsten Einschulungszeitraum sollte überlegt werden, ob die Klassenleitungen so rechtzeitig feststehen können/ sollen, dass die Kindergartenkinder die richtigen LehrerInnen kennen lernen können. In der Grundschule muss die Bedeutung des Schulanfangs noch mehr Gewicht bekommen.

### 4.3 Der Kooperationsverbund Vahr

Den Antrag des Kooperationsverbundes unterzeichneten die Einrichtungen

Schule In der Vahr  
In der Vahr 75  
28329 Bremen  
Telefon: 0421-361-3343  
E-Mail: 062@bildung.bremen.de  
Leitung: Rita Schumacher

Kindertagesheim Bispinger Straße  
Bispinger Str. 16b  
28329 Bremen  
Telefon: 361-3140 oder 96011  
E-Mail: Baerbel.Reineke@kth.bremen.de  
Leitung: Bärbel Reineke

Die beiden Einrichtungen wurden als einer der beiden kleinen Kooperationsverbünde in das Kernprojekt aufgenommen. Die Initiative der Antragsstellung ging von dem Kindertagesheim aus.



**Abbildung 25: Renovierte Schulgebäude der Schule In der Vahr**

Die Schule In der Vahr befand sich zur Zeit unserer Erhebung gerade in der Renovierungsphase. Wir hatten den Eindruck, dass davon eine hohe zusätzliche Belastung ausging. Der Lohn sind sehr schöne Gebäude, denn die Gesamtanlage ist schulbauarchitektonisch durchaus interessant. Es handelt sich um eine Grund- und Hauptschule. Darin unterscheidet sie sich von den anderen Schulen im Projekt. Insgesamt beträgt zu Schuljahresbeginn 2003-2004 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler 260. Davon besuchen 176 den zweizügigen Grundschulzweig in den Klassenstufen eins bis vier. Eine Vorklasse gibt es nicht. Je eine sonderpädagogische Kooperationsklasse existiert auf den Stufen eins, zwei und drei. In diesen Gruppen werden insgesamt 18 Kinder (darunter 12 Jungen) von Sonderpädagoginnen binnen- und außendifferenziert unterrichtet. Ihr Förderbedarf liegt vorwiegend in den Bereichen Lernen und Verhalten. Kooperationspartner ist das Förderzentrum Bardowickstraße.

Das Kollegium der Schule In der Vahr besteht aus 12 Lehrerinnen und Lehrern, davon vier mit einer Lehrbefähigung für Grund-, Haupt- und Realschulen und eine Sonderpädagogin. Das Durchschnittsalter beträgt 52 Jahre.

Die Kinderzahl im Kindertagesheim Bispinger Straße in Trägerschaft der Stadtgemeinde Bremen beträgt zum Erhebungszeitpunkt 100. Diese verteilen sich auf drei altersgemischte Vorschulgruppen mit durchschnittlich 20 Kindern. Daneben existieren zwei Hortgruppen für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit, die auch von Schülerinnen und Schülern der Schule In der Vahr genutzt werden. Sechs Kinder haben einen besonderen Förderbedarf (davon 4 Jungen), zwei Kindern davon wird ein „anerkannter spezifischer Mehrbedarf“ bescheinigt. Der Förderbedarf konzentriert sich vorwiegend



auf die Bereiche Sprache, Sozialverhalten, Konzentration und Feinmotorik. An der Einrichtung arbeitet eine Integrationspädagogin, die in enger Kooperation mit einer Mitarbeiterin spezifisch fördert. Daneben begegnet das Kindertagesheim den besonderen Anforderungen mit folgenden Maßnahmen: Beobachtung der Kinder mit standardisierten Beobachtungsbogen, Berücksichtigung der Bedingungen in der Planung (Gruppenzusammensetzung, Personaleinsatz), Sprachförderung für die Kinder im Haus, Sprachförderung der Mütter im Haus, differenzierte Kleingruppenarbeit mit den Vorschulkindern, Arbeit in Kleingruppen, Projektarbeit.

An dem Kindertagesheim sind 16 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt (inkl. PraktikantInnen). Das durchschnittliche Alter der MitarbeiterInnen (ohne PraktikantInnen) beträgt 44,5 Jahre. Im Team arbeiten ErzieherInnen mit PsychologInnen und SozialpädagogInnen zusammen.

Das Kindertagesheim gibt die meisten seiner Kinder an die Schule in der Vahr ab. Zu Schuljahresbeginn 2003-2004 waren es 12 Kinder. Weitere 4 Kinder besuchen die Schule an der Parsevalstraße. Das soziokulturelle Umfeld der Einrichtung und damit der Schule, wird als benachteiligt beschrieben. So nimmt das Kindertagesheim in der „Benachteiligtenliste“ Rang 17 von 72 städtischen Einrichtungen ein. Von 80 Prozent der Kinder zahlen Eltern den jeweils niedrigsten Beitrag für einen Einrichtungsplatz. Im Vergleich der beiden Einrichtungen ergibt sich für einige ausgewählte Merkmalsbereiche nach Schätzung durch die Leitungen des Kooperationsverbundes folgendes Bild:

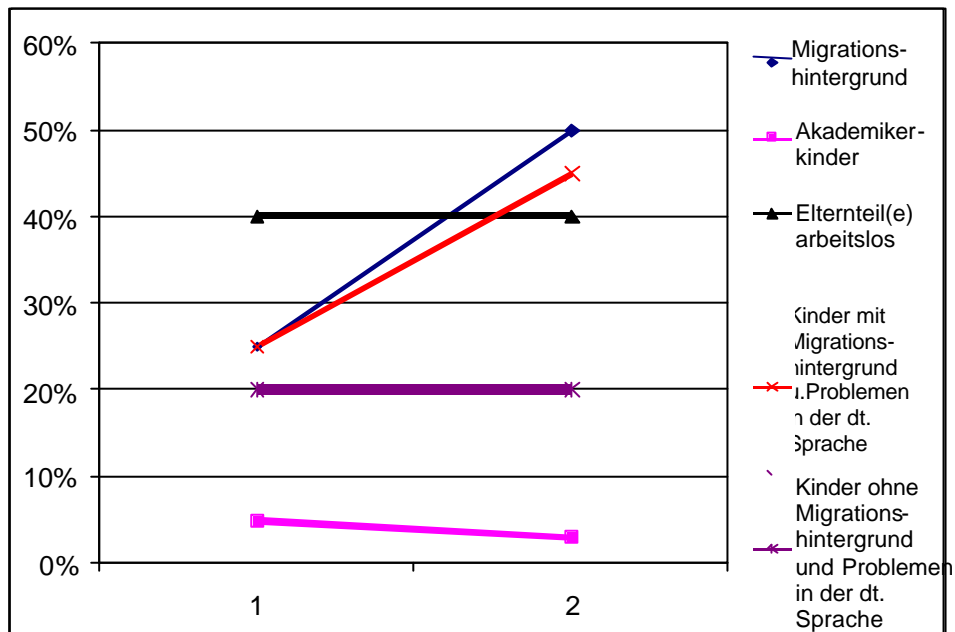


Abbildung 26: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen

Auffällig ist die unterschiedliche Einschätzung von Kindern mit Migrationshintergrund und derjenigen, die zusätzlich Probleme in der deutschen Sprache haben. Hier gehen die Einschätzungen von Kindertagesheim (2) und Schule (1) auseinander. Wir können diese Differenz nicht deuten.

Schule und Kindertagesheim geben an, Pädagogische Konzepte erstellt zu haben, die momentan überarbeitet werden. Im uns vorliegenden Auszug des Konzeptes des Kindertagesheims findet das Projekt „Frühes Lernen“ Erwähnung. Ziele, inhaltliche Schwerpunkte der Zusammenarbeit oder konkrete Vorhaben werden noch nicht genannt, könnten aber im Rahmen der Zieldiskussion und Projektplanung konkretisiert und im gesamten Pädagogischen Konzept verankert werden.

Für die Unterstützung sind Ilse Peppel und Hajo Kuckero zuständig. Das Angebot zu Moderation und Unterstützung des Zielfindungsprozesses zum Ende des Jahres 2003 wurde jedoch seitens des Kooperationsverbundes nicht angenommen.

#### **4.3.1 Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn**

Aus den zum Zeitpunkt der Antragsstellung vorliegenden Unterlagen ging nicht hervor, wie sich die Kooperation der beiden Einrichtungen vor Projektbeginn gestaltete, Rückschlüsse auf Vorerfahrungen sind nicht möglich.

##### **Als Ziele der künftigen Kooperation nennen die beiden Einrichtungen im Antrag:**

- Eine „Frühe Diagnostik“ zur Erkennung von Förderbedarf soll gemeinsam entwickelt und durchgeführt werden.
- Eine bessere Förderung älterer Kinder in den folgenden Bereichen wird angestrebt: persönliches Erfahrungswissen, soziale Handlungskompetenz, inhaltliches Basiswissen, metakognitive Fähigkeiten, Sprachentwicklung
- Die Elternberatung und –information soll verbessert werden.

##### **Für den Beginn der gemeinsamen Arbeit nimmt sich der Kooperationsverbund Vahr vor:**

- konzeptionellen Austausch
- Entwicklung von Arbeitsmaterial
- gemeinsame Beobachtung der Vorschulkinder
- Dokumentation des Förderbedarfs
- gemeinsame Elternabende und Beratungsgespräche zu den Kindern (Eltern, Erzieher, Lehrer)
- Initiierung der Sprachförderung
- Mitnutzung der Schulturnhalle
- Einbezug von LehrerInnen in kognitive Förderung im Kindertagesheim
- Vorschulkinder nehmen nach Ostern an einer Unterrichtseinheit in der Schule teil
- gemeinsame Jahresplanung

Die Zielsetzungen und Vorhaben wurden in der Folge konkretisiert und in einem Fahrplan fest gehalten. Dieser wurde der Wissenschaftlichen Begleitung auf dem Regionaltreffen am 16.05.2003 übergeben (vgl. Abb.).

Vahr- Fahrplan 170503

**Kindergärten und Schulen gehen gemeinsame Wege**  
 (Voraussetzung für die Durchführung des Projektes in der folgenden Form ist die Zuweisung der beantragten Stunden für Kooperationszeiten und Vorbereitungszeit )  
 20 Kinder ,kleine Altersmischung ,1 Gruppenleitung , 1 Diffkraft  
 Treffen am 06.05.03 in der Schule .

**Es wurde der folgende Fahrplan entwickelt :**

Erstes Kooperationstreffen Erzieher und Lehrer Kennen lernen / Austausch über Struktur und Arbeitsweisen ) Sichtung der Materialien für die Beobachtungsphase Erste Absprachen zu der anschließenden Beobachtungsphase Gemeinsamer Elternabend zur Information der Eltern	Ende August
Beobachtung der Kinder Klärung der Förderbedarfe Entwicklung von Arbeitsvorhaben Einzelgespräche mit den Eltern nach Auswertung der Beobachtungen , Absprachen und Vereinbarungen mit den Eltern	September bis Oktober
Durchführung der geplanten Arbeitsvorhaben (Grundlage / Beobachtungen ). Durchgängig für das ganze Jahr ist Sprache als besonderer Schwerpunkt zu berücksichtigen .	Nach den Herbstferien bis Weihnachten
2. Planungsphase Rückschau auf das bisher Erreichte Planung der weiteren Arbeitsvorhaben bis zum Sommer z.B. Konkretere Vorbereitung auf die anstehende Einschulung in Form von : Weiterführende Arbeitsvorhaben z.B. Besuch der Schule Anlegen einer Projektmappe Evtl Ausstellung von Arbeitsergebnissen in der Schule Sportunterricht in der Turnhalle Durchführen von kleineren Unterrichtseinheiten Experimente und Exkursionen Das Thema Ich Kontakt mit Schrift und Symbolen Mengen und Ordnungsprinzipien	Ab Januar bis Ostern
Kontakt mit Identifikationsfiguren ( zwei Kinder kommen in die Schule )Hierzu Geschichten usw., das Einbringen dieser Figuren z.B. als Handpuppen die die weiteren Projekte begleiten und die Kinder auch in der ersten Phase in der Schule begleiten.+ Fest als Projektabschluss mit den Familien	Nach Ostern bis zum Sommer

Die Arbeitsgruppe wird in der Binnendifferenzierung nur aus den zukünftigen Schulkindern bestehen. Für die jüngeren muss es andere Angebote geben.

Abbildung 27: Erster Arbeitsplan des Projekts in der Vahr

Ein Protokoll eines Treffens der Leiterinnen von Schule und Kindertagesheim weist Revidierungen aus:

1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

„Der ursprünglich von uns angestrebte Zeitrahmen für Kooperation, Beobachtung der Kinder, Austausch und kennen lernen der miteinander kooperierenden Kollegen, wurde als zu kurz erkannt. Die Beobachtungsphase soll bis Dezember ausgedehnt werden. Beobachtungsbogen des Kindertagesheims sollen eingesetzt werden. [...] Die Kollegen klären untereinander wer was macht. Zur Planung wurden für die Erzieher und die Kollegin von der Schule zwei Mittwochstermine bis Ende des Jahres frei gehalten. [...] Es wurde als sinnvoll festgestellt, wenn die Kolleginnen des Kindertagesheimes auch in der Schule hospitieren um einen Einblick in die dortigen Strukturen zu erhalten.“

Im Arbeitsplan für die „Vorschulgruppe“ stellt sich das dann wie folgt dar:

<b>Zeitplan</b>	<b>Geplante Aktivität</b>	<b>Ziel</b>
November – Dezember	Beobachtungsphase  Gesellschaftsspiele (Memory, Labyrinth)  Wettkampf z.B. Seilspringen, balancieren, auf einem Bein hüpfen, vorwärts und rückwärts auf Zehen und Haken gehen	Wo sollte eine Unterstützung der einzelnen Kinder ansetzen Unterstützung der Konzentration, Spielregeln einhalten lernen Gewinnen und Verlieren  Grobmotorische Fähigkeiten sollen sich altersgemäß entwickeln
Dezember	Singspiele, Begleitung mit Instrumenten	Spaß am musizieren wecken Umgang mit Instrumenten lernen Texte üben
Dezember	evtl. ein Gedicht in Szene setzen	Stärkung des Selbstbewusstseins Kinder übernehmen eine Rolle

Abbildung 28: Zweiter Arbeitsplan des Projektes in der Vahr

4.3.2 Projektplanung im Verbund

Die nachstehende Tabelle erhielten wir mit dem Erhebungsleitfaden des Jahres 2003, ausgewiesen wird ein Stand vom Juli 2003.

Bis zu den Herbstferien : Hospitation von Frau Brieske ( Schule ) Mittwochs 9.30 bis 11.30 in der Gruppe Ziel : Kennen lernen der Kollegen , der Kinder und der Arbeitsweise in der Gruppe gemeinsame Beobachtung der Kinder Feststellung der Bedarfe Austausch über Strukturen und Arbeitsweisen	August bis September
Konkrete Planung von Arbeitsvorhaben auf Grundlage der Beobachtung der Kinder Materialien Austauschen Schwerpunkte bestimmen Vorbereitung eines Elternabends für die Vorschulkinder evtl Einzelgespräche mit den Eltern	September bis Ende Oktober

## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

Elternabend Beginn der konkreten Angebote in Zusammenarbeit mit der Lehrerin , muss noch mit dieser geplant werden. Beginn der Binnendifferenzierung für Vorschulkinder (Gruppenlei- tung / Differenzierungskraft) Vereinbarungen Planungen für die Zusammenarbeit mit Schule für den Zeitraum bis Ostern.	November / Dezember
2. Phase Rückschau auf das bisher Erreichte Planung der weiteren Arbeitsvorhaben bis zum Sommer z.B. Konkrete Vorbereitung auf den Besuch der Schule : Anlegen einer Projektmappe Besuch der Schule Ausstellung von Arbeitsergebnissen in der Schule Sportunterricht in der Turnhalle der Schule Durchführung von kleineren Unterrichtseinheiten Experimente und Exkursionen Thema Ich Kontakt mit Schrift und Symbolen Mengen und Ordnungsprinzipien	Januar bis Sommer

**Abbildung 29: Dritter Projektplan des Projektes in der Vahr**

Die Verantwortung für das Projekt „Frühes Lernen“ teilen sich in dem Kindertagesheim Leiterin und stellvertretende Leiterin, in der Schule trägt sie die Leiterin allein. Eine ausgewiesene Leitung des Kooperationsverbundes gibt es nicht, was bei der Kooperation von zwei Einrichtungen vermutlich auch nicht erforderlich ist.

Die Eltern wurden informiert, die weitere Öffentlichkeit noch nicht.

### 4.3.3 SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Vahr

Im Kooperationsverbund Vahr haben sich zwei Einrichtungen zusammengeschlossen.

Die Stärken-Schwächen-Analyse in dem Kleinverbund bestand – wie in den Großverbänden (vgl. Kapitel 4.1.3 und 4.1.4) – aus einer mehrstündigen Hospitation in jeder Einrichtung und einer Gruppendiskussion. An der Gruppendiskussion nahmen neben den Leitungen hier auch MitarbeiterInnen von Schule und Kindertagesheim teil.

Die veränderte Vorgehensweise ist der geringen Einrichtungszahl in den kleinen Kooperationsverbänden geschuldet. Leitungs- und MitarbeiterInnenebene können hier zu Beginn eines Projektzeitraumes gemeinsam ins Gespräch kommen, ohne dass dies der Bestimmung der Ausgangslage abträglich wäre. Das ist in diesen Fällen nicht nur zeitlich effektiver, sondern auch inhaltsreicher als eine Paardiskussion zwischen zwei Leiterinnen. Abstimmungen auf der Leitungsebene sind nötig, aber für das Ziel der SWOT-Analyse, den Prozess der Strategiebildung im Kooperationsverbund anzuregen, der zu einer begründeten Auswahl einer allgemeinen Strategie und eines Projektschwerpunktes führen soll, nicht zwingend, wenn bereits eine Arbeitsbasis geschaffen wurde, die eine kritische Selbstsicht aller Beteiligten in der Gruppe zulässt. Wir gingen davon aus, dass dies im Prozess der Antragsstellung geschehen war.

Die Erhebung im Kooperationsverbund Vahr fand statt am 16.09.2003. Der Termin war den MitarbeiterInnen bekannt gegeben worden, allerdings fehlte eine Orientierung über den zeitlichen Rahmen, was dazu führte, dass die Diskussion unter Zeitdruck stand. Tonbandaufnahmen wurden leider nicht genehmigt, es musste handschriftlich protokolliert werden. Die Qualität der Aufzeichnungen und die Aussagekraft leiden darunter. Die Mitschrift ist entsprechend weniger detailliert und reichhaltig als ein aus einem Tonbandmitschnitt erstelltes Transkript.

#### *4.3.3.1 Beschreibung des Instruments der SWOT-Analyse, wie es in dem Kooperationsverbund Vahr durchgeführt wurde*

Im Kooperationsverbund Vahr setzten wir das SWOT-Instrument ein, das auch in den Leitungsgruppen der Großverbünde Oslebshausen und Rönnebeck zum Einsatz gekommen war. Die Erhebung geschah auch hier mit den Fragen, die sich auf eine entsprechende Fragenliste in MURGATROYD / MORGAN 1992, S. 40-42 stützen und für das Projekt „Frühes Lernen“ umformuliert worden waren (vgl. Kapitel 4.1.3.1).

#### *4.3.3.2 Die heterogenen Ansatzpunkte für das Projekt Frühes Lernen in Vahr aus Sicht der einzelnen Einrichtung*

Die Kooperation zwischen Schule und Kindertagesheim im Projektverbund Vahr bewegt sich zum Zeitpunkt der Erhebungen im ersten Projektjahr bereits in einem fest gefügten Rahmen, der von beiden Einrichtungen getragen wird. Die Zusammenarbeit orientiert sich an einem Fahrplan, der in monatlichen Abständen die gemeinsamen Aktivitäten ab Schuljahresbeginn 2003-2004 beschreibt und der regelmäßig von den Leitungen fortgeschrieben bzw. revidiert wird. Das Vorhaben gestaltet sich derzeit so, dass eine Kollegin der Schule regelmäßig das Kindertagesheim aufsucht, um dort bis Dezember 2003, die Gruppe der zukünftigen Schulkinder gemeinsam mit der Erzieherin zu beobachten. Beobachtungsbogen des Kindertagesheimes werden eingesetzt, die Beobachtung geschieht in enger Kooperation mit den Erzieherinnen. Die Ergebnisse sollen die Grundlage für die weitere inhaltliche Arbeit und für Elterngespräche bilden. Bis zum Ende des Jahres 2003 erhalten die Erzieherinnen und die Lehrerin zwei Mittwochstermine für Absprachen freigehalten. Die Erzieherinnen sollen außerdem die Möglichkeit bekommen, an der Schule zu hospitieren. Es wird beabsichtigt im Frühjahr 2004 kooperativ ein Schulprojekt durchzuführen. Diese Aktivitäten ergänzen die gemeinsamen Elternabende vor Schulbeginn.

In Schule und Kindertagesheim empfindet man das Interesse der Eltern und ihre Mitwirkung an Erziehungsaufgaben als zu gering. Beide Einrichtungen sind sehr unzufrieden mit ihrer Elternschaft.

#### *4.3.3.3 Stärken des Verbundes für das Projekt Frühes Lernen in Vahr*

Als Stärke des Verbundes für das Projekt Frühes Lernen, sehen die MitarbeiterInnen beider Einrichtungen im Kooperationsverbund Vahr ihr großes Engagement und ihre Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit. Besonders stellen sie unter Bezugnahme auf das Projekt „Frühes Lernen“ die Beobachtung von Kindern und die Feststellung von Förderbedarf heraus. Ihre Kommunikationsbereitschaft, auch unter der schwierigen Bedingung, „dass LehrerInnen und ErzieherInnen [...] nicht miteinander [können]“, sehen Sie als Chance. Eine gute Materialausstattung für die Arbeit im ersten Schuljahr wird als stützend angesehen, auch wenn vieles privat angeschafft wurde und Modi des Umgangs damit gefunden werden müssen. Die PädagogInnen sehen in dem Projekt eine Chance, mehr Arbeitszufriedenheit zu erlangen.

#### *4.3.3.4 Befürchtungen/ Probleme/ mögliche kritische Stellen für das Projekt Frühes Lernen*

Die Kolleginnen und Kollegen fürchten, dass die Zeit für Kooperation und für nötige Zusatztermine im Projekt fehlt, da auch die „normale Arbeit“, der Leistungsprozess, aufrechterhalten werden müsse. Schulintern sind die Ressourcen bisher an eine Person gebunden. Die Verankerung des Projektes in den Einrichtungen, nicht nur in den beiden kooperierenden Gruppen, steht noch aus, ein Leitungskonzept zur Steuerung des Veränderungsprozesses fehlt. Mit Blick auf die Behörden zeigen sich die TeilnehmerInnen verunsichert. Ihre Gedanken kreisen um Stundenvergabe und Mittelzuweisungen. Befürchtet werden neue Regelungen, die den Prozess im Projektzeitraum stören könnten.

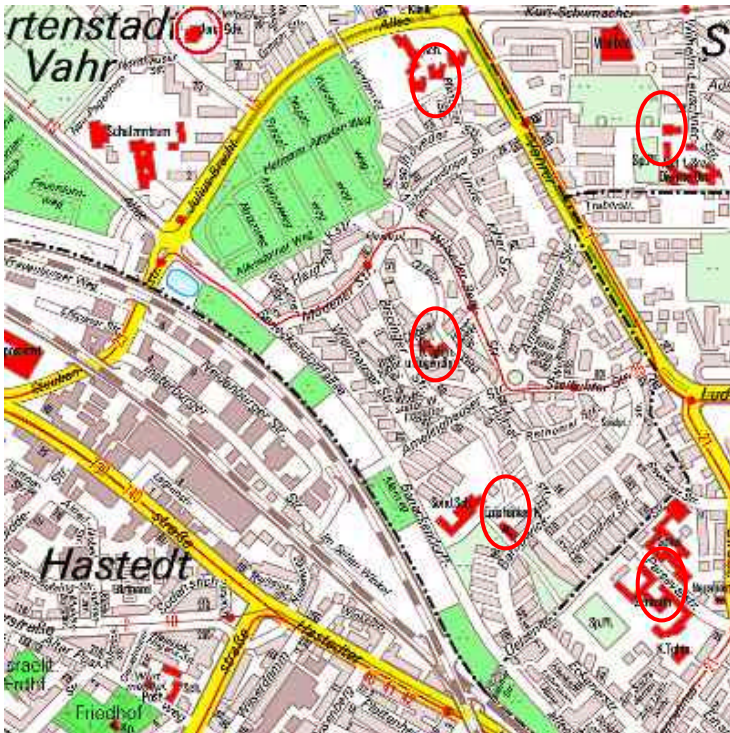
Es kommt zu einer angeregten Diskussion darüber, wer die aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer unzureichende Schulvorbereitung zu verantworten hat. Zunächst wird vermutet, das KTH müsse die Kinder besser vorbereiten. Von Seiten des Kindertagesheimes wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Verständnis der Eltern für die eigene Erziehungsverantwortung heute oftmals ein anderes ist, als noch vor zehn Jahren. So kämen heute viele Kinder ohne elementarste Fähigkeiten in die Einrichtung.

gen. Durch diese Problematik, sowie durch die große Altersmischung in den Gruppen und die verschiedensten Sprachen etc., empfinden die ErzieherInnen ihre Arbeit als sehr schwierig. Als besonders kritischer Punkt wird schließlich die Elternschaft von Schule und Kindertagesheim gesehen. Die MitarbeiterInnen beider Einrichtungen sind davon überzeugt, dass die Eltern ihrer Erziehungsaufgabe nicht gerecht werden und sie vor Anforderungen stehen, die nicht als originäre Aufgabe von Kindertagesheim und Schule angesehen werden und die kaum zu bewältigen sind. Probleme in Kindertagesheim und Schule seien die Folge. Auswirkungen auf das Projektvorhaben werden befürchtet.

#### 4.3.4 Zielbezogene Auswertung der Erhebung im Verbund Vahr

Quer zu den unterschiedlichen Datenquellen wird im folgenden Abschnitt eingeschätzt, wie weit die Entwicklungen des Projektverbundes Vahr in Bezug auf die groben Zielvorgaben des Projekts am Ende des Jahres 2003 gediehen sind. Im Folgenden werden die jeweils während der Regionalforen vorgestellt und in der Einführung zur SWOT-Erhebung nochmals präsentierten und hinterfragten Ziele dem gegenüber gestellt, was im Projektverbund Vahr dafür bis jetzt an Vorstellungen und Ressourcen vorhanden ist.

##### 4.3.4.1 Aufbau von Kooperationsstrukturen in der Region



Betrachtet man das Ziel des Projektes „Frühes Lernen“, Systematisierung der Übergänge von Kindertagesheim und Schule im Stadtteil zu befördern, Konzepte für die Region zu entwickeln, dürfen andere Einrichtungen im Wohngebiet nicht völlig außer Acht gelassen werden. Neben dem Kindertagesheim Bispinger Straße senden drei weitere Kindergärten Kinder in die Schule an der Vahr. (Heinrich-Imbusch-Weg 17 Kinder, Bispinger Straße. 12, Jona-Gemeinde 8, Epiphantias – Gemeinde) im Schuljahr 2003-2004. Das Kindertagesheim gibt einige Kinder an eine zweite Schule ab, die Schule an der Parsevalstraße.

Abbildung 30: Lage der Kooperationspartner Vahr in der Region

Die Einrichtungen sind alle schon heute Kooperationspartner am Schulanfang. Schaut man sich die Lage dieser Einrichtungen an, so lässt sich sehen, dass sie große Überschneidungen in den Wegen der Kinder haben müssen. Wurde zunächst ein Konzept zwischen den beiden Einrichtungen im Projekt entwickelt und erprobt, so wäre nach unserer Überzeugung eine Modifizierung für das größere Gebiet eine sinnvolle Erweiterung. Eine Anbindung der anderen Einrichtung zumindest informatorisch z.B. über die Leitungen ist jetzt schon anzustreben, um möglichen Barrieren im Umfeld von Anfang an entgegen zu wirken. Bisher wurde die Öffentlichkeit noch nicht informiert.

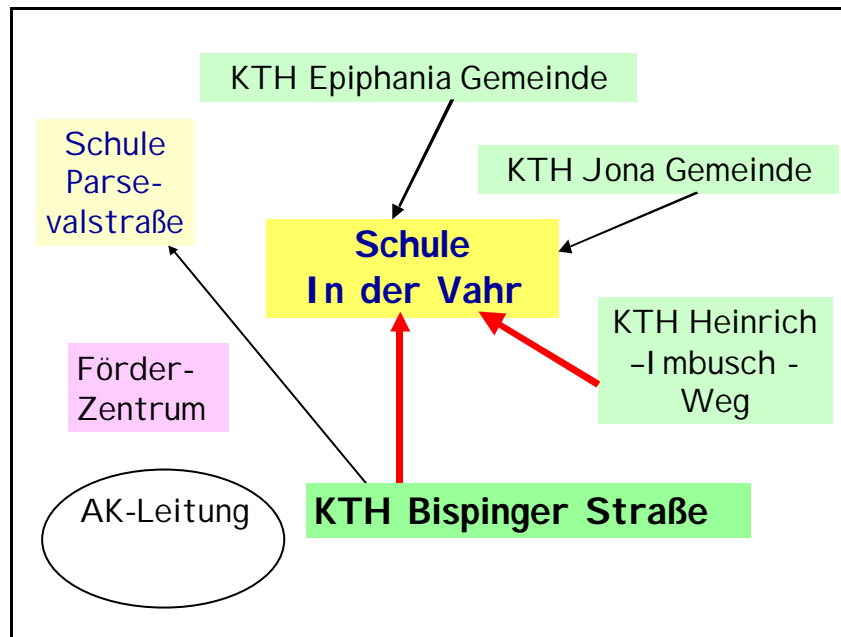


Abbildung 31: Wege der Kinder im Projekt Vahr

#### **Kooperation zwischen KTH Bispinger Straße und Schule in der Vahr**

Die Kooperation im Projektverbund Vahr ist in einem „Fahrplan“ fest geschrieben. Die Leiterinnen stützen den Prozess, indem sie Ressourcen zuweisen. Personell beschränkt sich die Kooperation über die Leitungsebene hinaus auf Seiten der Schule momentan auf eine Lehrerin, die Kinder im Kindertagesheim beobachtet. Im Kindertagesheim sind diejenigen Erzieherinnen betroffen, deren Gruppen diese Kinder angehören. Absprache- und Vorbereitungszeiten werden zur Verfügung gestellt. Die Kooperation scheint zu gelingen, im Sinne des Projektes müsste jedoch der Kreis der Kooperierenden vergrößert werden, das Projekt mehr in die Einrichtungen hinein wirken. So ist beispielsweise die Rolle der ErstklasslehrerInnen noch unklar.

#### *4.3.4.2 Verstärkung der Elternarbeit*

Die Eltern(mit)arbeit kristallisierte sich während der SWOT-Erhebung als kritischer Punkt heraus, als Risiko mit Blick auf die Entwicklungen im Projekt „Frühes Lernen“. Positiv gewendet stellen sich folgende Fragen: Wie kann Elternarbeit so gestaltet werden, dass Eltern für Schule und Kindertagesheim zu stützenden Partnern werden und echte Erziehungspartnerschaften entstehen? Es bietet sich an, ein gemeinsames Konzept für die Elternarbeit im Stadtteil zu entwickeln. Die MitarbeiterInnen beider Einrichtungen signalisierten während der SWOT-Erhebung Interesse. Erste Aktivitäten wurden dabei angedacht. Der Kooperationsverbund wünschte sich für die Verstärkung der Elternarbeit Unterstützung von außen. Eine gemeinsame Diskussion zu den Übergängen Familie – Kindergarten – Schule wird demnach angestrebt, taucht allerdings im Projektfahrplan dann nicht auf und auch nicht im Protokoll des Leitungstreffens. Das könnte auch ein Signal dafür sein, dass das Projekt noch im Zweier-team steckt und nicht mit den Vorstellungen der Kollegien verbunden ist.

#### *4.3.4.3 Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule*

Es scheinen bisher kaum Initiativen bestanden zu haben, sich gegenseitig die Bildungsprogramme von Kindertagesheim und Schule vorzustellen und sich abzustimmen. Erste Ansätze dazu könnten sich aus der durch die Teilnahme am Projekt „Frühes Lernen“ verstärkten Diskussion der bisher kooperierenden Personen und der Leiterinnen ergeben. Hospitationen von Erzieherinnen an der Schule werden laut Protokoll vom Oktober 2003 jetzt angestrebt. Ein bestehender Einschulungsplan soll im Rahmen des Projekts überarbeitet werden. Dies eröffnet die Chance neben organisatorischen Aspekten, inhaltliche Schwerpunkte aufzunehmen.



#### 4.3.4.4 Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren

Eigentlich wäre ein kleiner Verbund prädestiniert dafür ein übergreifendes Projekt durchzuführen, in dem mit den Kindern aus Kindertagesheim und Schule an einem Phänomen gearbeitet wird. Ein gemeinsames Angebot kann ja nicht bedeuten, ähnliches Material zur Verfügung zu stellen, sondern es müssen herausfordernde Aufgaben gefunden werden. Durch Protokollierung beispielsweise in der Form der Lernstories und /oder mit Portfolios der Kinder könnte ein für andere KTHen interessantes Produkt entstehen, aus dem alle lernen können, wie Kinder sich auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus dem gemeinsamen Gegenstand nähern. Doch in den Unterlagen und auch während der SWOT-Analyse kam die Rede darauf nicht.

#### 4.3.5 Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Vahr

##### Unimentorin: Ilse Lucke

1. Mareike Köhler, Schule in der Vahr
2. Paula Richter, Schule in der Vahr

#### 4.3.6 Fazit

Erste Kooperationsstrukturen fügen sich. Eine Zusammenarbeit zwischen Kindertagesheim und Schule ist in Gang gesetzt. Die organisatorischen Abläufe in dem abgesteckten Rahmen sind geklärt und stützen die Arbeit. Die beteiligten Personen kooperieren intensiv, jedoch steht die Verankerung des Projektes in den Einrichtungen noch aus. Im Sinne des Projektes müsste es gelingen, den Kreis der Beteiligten zu vergrößern. Der für uns noch nicht transparent werdende Grad der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Schwerpunkten der gemeinsamen Arbeit am Übergang könnte davon profitieren. Die exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder des Elementar- und Primarbereichs sollte bald beginnen. Die organisatorischen Grundlagen sind gelegt.

Möglicherweise bietet es sich an, eine Steuergruppe bestehend aus MitarbeiterInnen beider Einrichtungen zu bilden, die ähnlich der Leitungsgruppe in den größeren Verbänden, den Veränderungsprozess begleitet und anleitet. Die Verantwortung verteilt sich damit auf mehrere Schultern. Eine Verankerung in den Einrichtungen wird vorangetrieben. Raum für inhaltliche Auseinandersetzungen und thematische Arbeit wird geschaffen.

Es ist eine schwierige Situation, wenn man eigentlich einen größeren Verbund benötigen würde, aber die Initiative dazu noch nicht hervorkommt. Trotzdem sollte im Verbund Vahr überprüft werden, ob der Kreis der Einrichtungen nicht doch erweitert werden kann. Wenn nicht, dann sollte die Gelegenheit sogleich ergriffen und eine Sache vertieft und systematisch entwickelt werden, die in den Projektrahmen passt.

#### 4.4 Der Kooperationsverbund Mitte

Den Antrag des Kooperationsverbundes unterzeichneten die Einrichtungen

Bürgermeister-Smidt-Schule  
Contrescarpe 26  
28203 Bremen  
Telefon: 0421-361-4148  
E-Mail: 023@bildung.bremen.de  
Leitung: Barbara Bittner

Montessori Kinderhaus Fedelhören  
Fedelhören 45  
28203 Bremen  
Telefon: 0421-361-4148  
E-Mail (Landesverband): info@montessori-bremen.de  
URL: <http://www.montessori-in-bremen.de>  
Leitung: Elke Bittkau

Die Bürgermeister-Smidt-Grundschule und das Montessori Kinderhaus Fedelhören wurden im Sommer 2003 in das Kernprojekt integriert. Neben dem Kooperationsverbund Vahr bilden sie den zweiten Projektverbund, der nur aus zwei Einrichtungen besteht.

Schule und Kindertagesheim orientieren sich in ihrer Arbeit an dem pädagogischen Konzept der Reformpädagogin Maria Montessori. Ebenso wie der an der Schule untergebrachte Hort, der in die Antragsstellung noch nicht einbezogen war, an der Stärken-Schwächen-Analyse im September 2003 aber teilnahm und nun zu einem aktiven Mitglied des Kooperationsverbundes geworden ist. Der Verbund war der einzige, der auch die Elternvertreter von sich aus zur Gruppendiskussion eingeladen hat.

Das Montessori Kinderhaus wird getragen von dem gemeinnützigen Verein zur Förderung der Montessori-Pädagogik in Bremen<sup>40</sup>. Auf der Website des Vereins wird die Historie von Schulprofilierung und Gründung des Kinderhauses knapp dargestellt: „Nachdem sich die Bemühungen um eine private Montessori-Schule als schwer umsetzbar erwiesen, nahm der Verein 1993 Kontakt mit einer Bremer Regelschule auf, mit dem Ziel, die im Kinderhaus erfolgreich praktizierte Montessori-Pädagogik auch in der Grundschule fortzuführen. Die Schule zeigte sich dem pädagogischen Konzept gegenüber aufgeschlossen. Auch die Bildungsbehörde unterstützte diese Reformidee: Seit dem Schuljahr 1994/95 gibt es an der Bürgermeister-Smidt-Schule den Modellversuch zur Montessori-Pädagogik. [...] Parallel zu den Bemühungen um eine Schule kümmerte sich der Verein um die Einrichtung von Montessori-Kindergartenplätzen: So gibt es seit September 1993 das Montessori-Kinderhaus in den Fedelhören.“

Im Herbst 2003 besuchten das Kinderhaus 28 Kinder in einer altersgemischten Ganztagsgruppe. Zeitweise wird die Gruppe geteilt, so findet Kunsterziehung oder musikalische Früherziehung in Kleingruppen statt. Es gibt keine Kinder mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf.

Im Kinderhaus arbeiten zurzeit drei MitarbeiterInnen, unterstützt von einem Zivildienstleistenden. Das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen beträgt 39 Jahre. Eine Qualifizierung im Bereich der Montessori-Pädagogik wird vorausgesetzt.

Alle SchulanfängerInnen sind zum Schuljahresbeginn 2003-2004 an die Bürgermeister-Smidt-Schule übergegangen. Eltern wählen bewusst die Kombination der beiden Einrichtungen. Bisher gibt es weder am Kinderhaus noch an der Schule einen Einschulungsplan. Für die Schule gilt es, die Integration von Kindern aus 25 verschiedenen Kindergärten und Gruppen zu leisten.

191 Schülerinnen und Schüler werden zu Schuljahresbeginn 2003-2004 an der zweizügigen Bürgermeister-Smidt-Schule unterrichtet. 13 Kinder besuchen eine Vorklasse. Die Klassengröße auf den einzelnen Stufen liegt zwischen 19 und 25 Kindern. Es gibt keine sonderpädagogischen Kooperationsklassen. 10 Kinder haben zu Schuljahresbeginn einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Insgesamt 23 Kindern (davon 12 Jungen) wird ein besonderer Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Entwicklung und Sprache bescheinigt. Dem begegnet die Schule mit der Arbeit in Kleinstgruppen und binnendifferenziertem Unterricht in Kooperation mit PädagogInnen des Förderzentrums Bardowickstraße.

---

<sup>40</sup> (URL: <http://www.montessori-bremen.de>; Zugriff 06.01.2004)

Das Kollegium der Grundschule (Altersdurchschnitt: 48,65 Jahre) bilden elf Grundschulpädagoginnen, zwei Sonderpädagoginnen, zwei Hortleiterinnen, drei Erzieherinnen, eine Kunstpädagogin, eine Lehrerin aus Frankreich, eine Referendarin und zwei Werkstudenten – vielfältige pädagogische Ausrichtungen und Professionen treffen aufeinander. Alle verbindet die Unterstützung des Montessori-Profiles der Schule, sechs PädagogInnen können eine Zusatzqualifikation in diesem Bereich nachweisen.

Schule und Kinderhaus liegen in einer Region Bremens, die sich durch einen relativ hohen Akademierteil auszeichnet. Die Schülerschaft ist mit anderen im Projekt Frühes Lernen nicht zu vergleichen. Das zeigt auch die untenstehende Grafik. Sie spiegelt die Einschätzung der soziokulturellen Voraussetzungen im Kooperationsverbund:

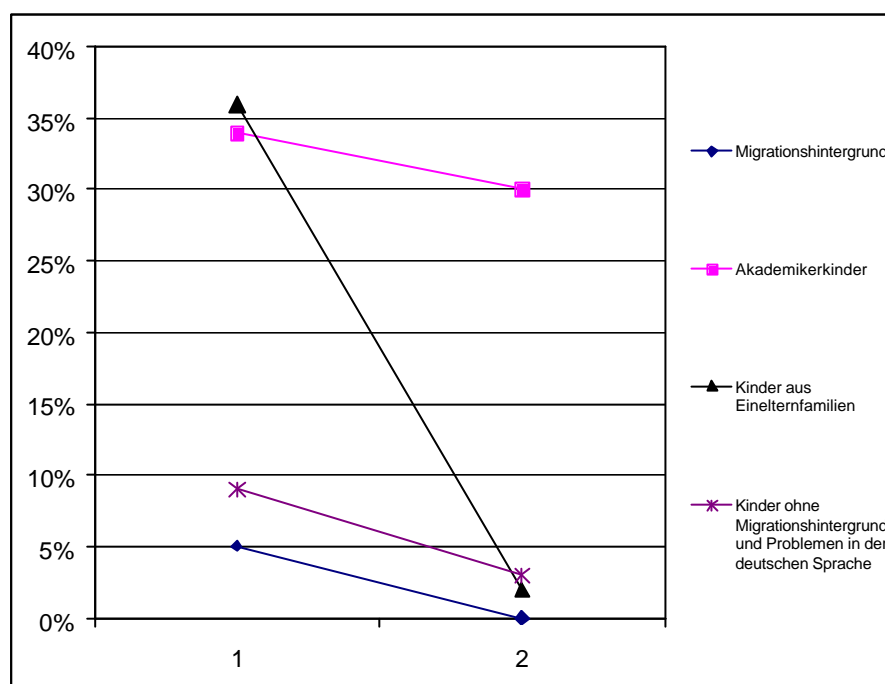


Abbildung 32: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen

Zuständig aus dem Unterstützungssystem sind Ilse Peppel und Ursula Wehr.

### 4.4.1 Zur Zieldiskussion im Verbund seit Projektbeginn

Schule und Kinderhaus verbindet die Profilierung in Orientierung an die Pädagogik Maria Montessoris. Es ist außerdem geplant, die Schule – ähnlich dem Kinderhaus – als Ganztageseinrichtung zu führen.

Auf dem Regionalen Forum am 22.05.2003 arbeiteten die beiden Einrichtungen zur ersten Zielklärung in der Gruppe Mitte/ Östliche Vorstadt. Dieser gehörten weitere drei Einrichtungen an. KTH Humboldtstraße, KTH Friedensgemeinde, Schule Lessingstraße – jetzt zusammengefasst im Kooperationsverbund Östliche Vorstadt, der dem erweiterten Projekt angehört. Folgende Ziele für die gemeinsame Arbeit im Projekt „Frühes Lernen“ wurden formuliert:

- Die bestehende Projektarbeit (20 Std.) am Kinderhaus Humboldtstraße und der Schule Lessingstraße soll ausgeweitet und der Elementarbereich mit einbezogen werden.
- Die Kooperation zwischen LehrerInnen und ErzieherInnen soll aufgebaut werden.
- Die Übergänge der Kinder in die Schule sollen fließender gestaltet werden (Besuche von LehrerInnen im Kindertagesheim, Besuche und Teilnahme von Vorschulkindern an Schulveranstaltungen z.B. Kleingruppenunterricht, Chor, Arbeitsgemeinschaften)

Die Einrichtungen erhofften sich, ausreichend gemeinsame Kooperationszeiten zu finden. Man wünschte sich dafür Zeit- und Stundenentlastungen seitens der Behörden.

Es kristallisierte sich bereits in diesem frühen Projektstatus heraus, dass es innerhalb der Gruppe bestehende Unterk Kooperationen und Verbindungen gibt. Es erschien sinnvoll, die Zusammensetzung des Kooperationsverbundes zu überdenken. Letztlich wurden zwei kleine Kooperationsverbände gebildet. Der Kooperationsverbund Mitte wurde dem Kernprojekt, der Kooperationsverbund Östliche Vorstadt dem erweiterten Projekt zugeordnet.

Zum Zeitpunkt der Stärken-Schwächen-Analyse am 16.09.2003 (vgl. Kapitel 4.1.3) schien der Zielfindungsprozess im Kooperationsverbund Mitte nicht weiter vorangeschritten. Den Leitungen war es noch nicht gelungen, die MitarbeiterInnen einzubinden. Während der Erhebung, die mit einer Projektvorstellung und Zielklärung des Projektes „Frühes Lernen“ eröffnet wurde, signalisierten die MitarbeiterInnen ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. Unterstützt wurde dies durch die anwesenden Eltern, besonders des Kinderhauses, deren Kinder in der Regel gemeinsam in die Bürgermeister-Smidt-Schule übergehen. Sie wünschen sich eine stärkere Verzahnung der beiden Einrichtungen.

Die Beteiligten des Projektverbundes Bremen- Mitte, Leitung, Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern trafen sich am 06.11., am 04.12. und am 16.12.2003. An der nahezu vollständigen Teilnahme aller Eingeladenen zeigte sich das große Interesse an dem Projekt und der Arbeit von Schule und Kindergarten. Ziel des ersten Arbeitsschrittes war es, die Ergebnisse der schon bestehenden Arbeitsgruppe von Eltern und Lehrer zur Weiterentwicklung der Schule aufzunehmen und sie mit den Zielen des Projektes " Frühes Lernen" abzustimmen und, wo möglich, zu verknüpfen. Folgende Schwerpunkte boten sich für eine Verbindung mit dem Projekt an:

- Einführung jahrgangsübergreifender Klassen
- Teamarbeit in den Klassen
- Stärkung des Montessori - Profils
- Einführung offener Klassen
- Zusammenarbeit mit Eltern

Es wurde die Frage erörtert, wieweit diese Ziele überhaupt das Projektthema "Übergang Kindergarten - Schule" betreffen.

Eine engagierte Diskussion entstand bei den Schwerpunkten "Jahrgangsübergreifende Klassen" in Verbindung mit der Gestaltung eines flexiblen Überganges. Während besonders die Eltern diese Veränderungen befürworteten, hielten die Lehrerinnen die vermuteten Schwierigkeiten in der Umsetzung dagegen. Eine solche grundsätzliche Neugestaltung der Schule bedürfe einer intensiven Vorbereitungsphase, die zur Zeit nicht leistbar sei. Das Thema soll zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden. Statt dessen wurde der Vorschlag gemacht gemeinsam ein Projekt zu entwickeln, das folgende Ziele berücksichtigt:

- Stärkung der Zusammenarbeit der beteiligten Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern
- Die Inhalte und Methoden sollen sich an der Montessori-Pädagogik orientieren
- Die Durchführung sollte in offenen Klassen und Kindergarten-Gruppen geschehen
- Die Beteiligung der Eltern soll aufgenommen und Formen dafür entwickelt werden.

Die Zusammenarbeit wollen Grundschule und Kinderhaus mit gemeinsam durchgeführten Projekttagen beginnen. Als Themen wurden "Licht" und "Wasser" benannt. Für die konkrete Planung sind Termine im Februar 2004 abgesprochen.

#### **4.4.2 Projektplanung im Verbund**

Auf der Ebene des Verbundes und in den einzelnen Einrichtungen existiert noch kein ausgearbeiteter Projektplan. Dies wäre ein nächster Schritt. Die Leiterinnen von Schule und Kinderhaus tragen die Verantwortung für das Projekt in ihren Einrichtungen und übernehmen die Leitung auf Verbundebene kooperativ.

Die Eltern beider Häuser sind einbezogen und waren auf bisherigen Kooperationstreffen vertreten. Das weitere Umfeld wurde noch nicht über das Projekt „Frühes Lernen“ informiert.

#### **4.4.3 SWOT-Analyse und Hospitation im Projektverbund Mitte**

Am Kooperationsverbund Mitte sind – wie im Kleinverbund Vahr – zwei Einrichtungen beteiligt. Die Vorgehensweise bei der Stärken-Schwächen-Analyse entsprach nicht ganz derjenigen im Kooperationsverbund Vahr (vgl. Kapitel 4.3.3.). An der Erhebung im Kooperationsverbund Mitte nahmen zusätzlich ElternvertreterInnen von Schule und Kindertagesheim teil. Nicht vertreten waren MitarbeiterInnen des Kinderhauses, da diese die Nachmittagsbetreuung gewährleisten mussten. Die Erhebung im Kooperationsverbund Mitte fand statt am 16.09.2003.

##### *4.4.3.1 Beschreibung des Instruments der SWOT-Analyse, wie es im Kooperationsverbund Mitte durchgeführt wurde*

Die Reflexion der Erhebung im Kooperationsverbund Vahr führte zu einer Überarbeitung des eingesetzten Instrumentes. Das Instrument hatte sich für die gemischte Gruppe aus Leitungen und MitarbeiterInnen nur begrenzt tauglich erwiesen. Die Arbeits- und Diskussionsprozesse in den Projektverbänden schienen uns noch nicht so weit fortgeschritten, wie wir im Vorfeld angenommen hatten. Eine Annäherung auf der MitarbeiterInnenebene hatte noch nicht statt gefunden. Die Basis für kritische Selbstsicht (Ein Aspekt, den das SWOT-Instrument provozieren und offen legen und damit diskutierbar machen will.) war noch nicht gelegt. Gespräche mit den Leitungen des Kooperationsverbundes Mitte in Vorbereitung der Erhebungen bestätigten uns dies.

Die SWOT-Fragen des Projekts „Frühes Lernen“ in Anlehnung an Murgatroyd/ Morgan (1992) wurden für den Kleinverbund Mitte erneut modifiziert. Es entstand folgender Fragenkatalog:

- Kindergarten und Schule sind für die Kinder da. Bitte stellen Sie sich einzelne Kinder vor. Welchen Gewinn versprechen Sie sich vom Projekt „Frühes Lernen“ für diese Kinder?
- Übergang vom Kindergarten in die Schule ist nicht nur für Kinder, sondern auch für Eltern eine Herausforderung. Welchen Gewinn versprechen Sie sich vom Projekt „Frühes Lernen“ für die Eltern?
- Sie haben sich für die Teilnahme am Kernprojekt „Frühes Lernen“ beworben. Damit ist Mehrarbeit und Engagement verbunden. Welchen Gewinn versprechen Sie sich vom Projekt „Frühes Lernen“ für Ihre eigene Arbeit?
- Ein neues Projekt ist immer ein Wagnis: Welche Befürchtungen haben Sie, wenn Sie an die Aufgaben denken, die mit der kooperativen Entwicklung des „Frühen Lernens“ auf Sie zukommen? a) Welche konkreten Möglichkeiten sehen Sie in Ihrem Verbund, ein gemeinsames Konzept für den Übergang zwischen KTH und Schule zu entwickeln? b) Was steht dem im Wege?
- Wie stellen Sie sich den Ausbau der Kooperationsstruktur im Leitungs- und MitarbeiterInnenteam vor?
- Welche Schwierigkeiten erwarten Sie?
- Bitte schreiben Sie Ihre Ideen auf, wie Sie gemeinsam (KTH und Schule) die Elternarbeit im Projekt intensivieren wollen? Welche Widerstände erwarten Sie dabei?
- Welche gemeinsamen Bildungsziele des Montessori-Kinderhauses und der Bürgermeister-Smidt-Schule halten Sie für unstrittig?
- Gibt es bereits Ansätze für ein gemeinsames Bildungsprogramm bzw. so etwas Ähnliches wie einen gemeinsamen Bildungsplan? Wie sieht das aus? Welche Inhalte sind darin?
- Welche Themen eignen sich aus Ihrer Sicht, um einen Teilaspekt eines KTH und Schule übergreifenden Bildungsplans in Ihrem Verbund gemeinsam mit Leben zu füllen?
- Welche Potenziale bringt die Schule, welche das Kinderhaus für die Kooperation im Projekt „Frühes lernen“ mit? (Räume, Materialien, Erfahrungen, Zeit etc.)
- Welche Risikofaktoren für das Gelingen des Projekts „Frühes Lernen“ sehen Sie in der Schule und welche im Kinderhaus?

- Welche Wünsche haben Sie schon heute an das Unterstützungssystem?
- Was versprechen Sie sich durch die wissenschaftliche Begleitung?

Der Fragenkatalog wurden vor Ort in Form eines Schreibspiels bearbeitet und im Anschluss in der Gruppe diskutiert.

#### *4.4.3.2 Die heterogenen Ansatzpunkte für das Projekt Frühes Lernen in Mitte aus Sicht der einzelnen Einrichtung*

Die Profilierung der Grundschule und des Kindertagesheims im Projektverbund Mitte orientiert sich an der Pädagogik Maria Montessoris. Dies sehen die VertreterInnen beider Einrichtungen als Basis und Brücke für den Aufbau einer Kooperation zur Vermeidung von Brüchen in der Entwicklung der Kinder. Eine Verzahnung der inhaltlichen Arbeit von Kinderhaus und Schule wird begrüßt. Die Qualifizierung von MitarbeiterInnen im Bereich der Montessori-Pädagogik, ihre gemeinsame theoretische Basis, bietet erste Ansatzpunkte, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Außerdem werden perspektivisch eine flexible Einschulung und die Einrichtung altersgemischter Gruppen auch an der Schule angestrebt.

#### *4.4.3.3 Stärken des Verbundes für das Projekt Frühes Lernen in Mitte*

Die LehrerInnen sind zur vertieften Auseinandersetzung mit Konzeption und Arbeit des Kinderhauses bereit und erkennen dass zu einer Systematisierung des Übergangs mehr gehört als eine gemeinsame Orientierung: „[...] das gleiche Material im Regal stehen zu haben, reicht alleine nicht. Ich fände es auch interessant mal genauer hinzugucken, wie so ein Tag im Kinderhaus aussieht und vielleicht mal Sachen abzusprechen. Deswegen bin ich jetzt auch hier.“

Die Elternschaft beider Einrichtungen zeigt sich sehr engagiert, sie trägt die Profilierung mit. Die Eltern haben sich die Schule häufig bewusst ausgewählt im Anschluss an den Besuch eines Montessori Kinderhauses. Sie befördern den Prozess der Schulentwicklung, engagieren sich in Projektgruppen und leisten wichtige Unterstützungsfunktionen.

Daneben hat die Schule im Bereich der Schulentwicklung Erfahrungen mit einer Schulentwicklungsgruppe sammeln können, deren Ziel es war, eine Vision „Offene Ganztagschule“ zu entwickeln. Sie wurde darin von Ursula Wehr unterstützt. Zugunsten des Projekts „Frühes Lernen“ soll die Gruppe in die Arbeit des Kooperationsverbundes integriert werden.

#### *4.4.3.4 Einige Befürchtungen/ Probleme/ mögliche kritische Stellen für das Projekt Frühes Lernen*

Die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem Projekt Frühes Lernen auf die vielen anderen Einrichtungen im Einzugsgebiet der Bürgermeister-Schmid-Schule (Zu Schuljahresbeginn 2003-2004 kamen Kinder aus 25 Einrichtungen.) wird in Frage gestellt Die Anforderung erscheint zum Zeitpunkt der Stärken-Schwächen-Analyse nicht zu bewältigen.

Hemmend auswirken könnten sich – so die Meinung von KollegInnen - daneben angestrebte strukturelle Veränderungen im Lande Bremen, die Nebenschauplätze eröffnen und Kräfte binden, so ist der Eingangsbereich der Grundschule mit der Auflösung der Vorklasse Veränderungen konfrontiert. Es wird deutlich, dass die weitere Arbeit der Vorklassenlehrerin noch ungeklärt ist. Gleichzeitig böten sich aus einem integrativen Schulanfang aber auch neue Chancen mit Blick auf die angestrebte Flexibilisierung der Einschulung und der Bildung von altersgemischten Lerngruppen.

Das Kinderhaus wird in der Diskussion vorrangig von den Eltern vertreten. Rolle und Art des Engagements, mögliche Potenziale für die Arbeit im Kooperationsverbund scheinen noch ungeklärt.

Befürchtet wird seitens des Kooperationsverbundes eine Knappheit an Ressourcen für die Arbeit im Projekt „Frühes Lernen“.

### **4.4.4 Zielbezogene Auswertung der Erhebung im Verbund Mitte**

Quer zu den unterschiedlichen Datenquellen wird im folgenden Abschnitt eingeschätzt, wie weit die Entwicklungen des Projektverbundes Mitte in Bezug auf die groben Zielvorgaben des Projekts am

Ende des Jahres 2003 gediehen sind. Im Folgenden werden die jeweils während der Regionalforen vorgestellten und in der Einführung zur SWOT-Erhebung nochmals präsentierten und hinterfragten Ziele dem gegenüber gestellt, was im Projektverbund Mitte dafür bis jetzt an Vorstellungen und Ressourcen vorhanden ist.

#### *4.4.4.1 Aufbau von Kooperationsstrukturen im Projektverbund*

Im Vorfeld des Projektes scheint die Verbindung der beiden Einrichtungen hauptsächlich über Eltern und Kinder hergestellt worden sein. Eltern, deren Kinder eine Montessori-Kindergruppe besuchten, suchten eine Schule, die die Arbeit fortsetzt. Die Bürgermeister-Smidt-Schule erklärte sich auf Anfrage des Landesverbandes zu einer Profilierung im Bereich der Montessori-Pädagogik bereit.

#### *4.4.4.2 Verstärkung der Elternarbeit*

Die Elternschaft beider Einrichtungen zeigt sich an Bildung interessiert. Eltern nehmen am Lernen und Leben ihrer Kinder in Kinderhaus und Schule aktiv teil. Die Eltern beider Häuser wurden von Anfang an in das Projekt „Frühes Lernen“ einbezogen, sie übernehmen Aufgaben und wichtige Stützfunktionen. Sie könnten besonders im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, für die es bisher noch kein Konzept gibt Bedeutung gewinnen.

Im Engagement der Eltern liegt auch eine Entwicklungsaufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen. Es wird nötig werden, eine gute Strategie zu haben seitens Schule und Kinderhaus, die eigenen Ansätze und Ziele zu vertreten und diese mit den Ansprüchen der Eltern im Sinne der Kinder auszubalancieren.

#### *4.4.4.3 Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule*

Es gab bisher scheinbar noch keinen Austausch über die praktische Realisierung der Arbeit nach der Pädagogik Maria Montessoris zwischen den Einrichtungen. Es gibt keine Absprachen zur Arbeitsweise, keine wesentlich gemeinsamen Rituale o.ä. Eine Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule steht noch aus.

#### *4.4.4.4 Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren*

Hierzu gibt es nirgendwo in den Unterlagen Aussagen, wobei die Voraussetzungen der beiden Einrichtungen gerade hierin sehr gut sind, ist doch das Montessori-Kindergarten- und Schulmaterial nicht systematisch getrennt.

### **4.4.5 Praktikantinnen und Praktikanten im Verbund Mitte**

#### **Unimentorinnen: Rita Apel, Ilse Lucke**

1. Nadine Meyer, Bürgermeister-Smidt-Schule
2. Timo Coring, Bürgermeister-Smidt-Schule
3. Jörg Wiehe, Bürgermeister-Smidt-Schule

### **4.4.6 Fazit**

Die beiden Einrichtungen im Kooperationsverbund Mitte verbindet die gemeinsame pädagogische Orientierung. Es bietet sich an, diese für die Arbeit in dem Projekt „Frühes Lernen“ zu nutzen, die Übergangsthematik vor diesem Hintergrund zu bearbeiten. Es besteht Interesse an der Verzahnung der Arbeit von Kinderhaus und Schule. Dazu ist es nötig – mehr als bisher – in den Austausch miteinander zu treten, v.a. über Inhalte und Themen, die sich eignen, gemeinsame Angebote für Kinder von vier bis acht Jahren auszuarbeiten. Darin liegt die Chance die Vision von einem „runden Profil Kinderhaus-Grundschule-Hort“ zu verwirklichen.

Vorrangig müssen Strukturen geschaffen werden, die den Veränderungsprozess stützen. Eine Projektplanung muss aufgestellt, Arbeitspakete gepackt werden. Die in das Projekt integrierte Schulentwick-

lungsgruppe könnte Wichtiges beitragen. Bereits während der Stärken-Schwächen-Analyse im September 2003 wurde auf einem Plakat notiert:

Zu klären ist:

- Die Häufigkeit der Treffen
- Der Rahmen der Treffen
- Das Ziel der Treffen
- Der nötige Zeitaufwand

Hier scheint es Ressourcen im Bereich des Projektmanagements zu geben, die erschlossen werden und für das Projekt „Frühes Lernen“ nutzbar gemacht werden können. An dieser Stelle ist auch das Unterstützungssystem gefordert.



## 5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ ist Teil der Projekte, die im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studie eingerichtet wurden, um die Bildungsqualität in Bremen anzuheben. Das Projekt läuft seit dem Schul- und Kindergartenjahr 2003-2004. Dieser Bericht stellt folglich nur die Ausgangslage der beteiligten Einrichtungen dar, keine Ergebnisse.

### 5.1 Zielbezogene Voraussetzungen im Projekt Frühes Lernen

Diese Ausgangslage bezieht sich auf die vier Projektziele:

- Aufbau von Kooperationsstrukturen im Projektverbund
- Verstärkung der Elternarbeit
- Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule
- Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ besteht aus einem wissenschaftlich begleiteten Kernprojekt mit derzeit 25 Einrichtungen und einem erweiterten Kreis von ca. 35 Einrichtungen, beide wachsen, indem sich weitere Einrichtungen (tatsächliche Kooperationspartner) anschließen. Das Feld ist sehr heterogen. Es gibt kleine Kooperationsverbünde bestehend aus zwei bis vier Partneereinrichtungen und große, die nahezu alle „natürlichen“ Partner-Einrichtungen in einer Region umfassen. Das Projekt ist in mehreren Ebenen organisiert, die an der Entwicklungsarbeit in spezifischer Weise, d.h. mit spezifischen Zielen und Maßnahmen beteiligt sind:

- Die MitarbeiterInnen in den *Einzeleinrichtungen*, die nicht nur die Kooperation mit Leben füllen, sondern in der Folge auch die Kooperationsvereinbarungen in der Arbeit mit dem Kind und den Eltern umsetzen.
- Die LeiterInnen der Einrichtungen (bzw. die in den Einrichtungen Projektbeauftragten), die im *Kooperationsverbund* für eine Abstimmung (Systematisierung) der Arbeit (Ziele und Maßnahmen) sorgen.
- Das gesamte *Kernprojekt*, in dem übertragbare Konzepte entwickelt werden sollen.
- Der *erweiterte Kreis*, der zwar an die Entwicklungen informatorisch angeschlossen ist, aber weniger Unterstützung erfährt.
- Die Serviceeinrichtungen: *Zentrales Unterstützungssystem, zentrales Projektmanagement*, die das gesamte Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ systematisch in seiner Entwicklung unterstützen sollen.
- Die *Wissenschaftliche Begleitung*, die den Prozess protokolliert und rückkoppelt

Die Ausgangslage haben wir in den Einzeleinrichtungen und in den Kooperationsverbänden des Kernprojekts sowie den Serviceeinrichtungen erhoben. Alle Daten wurden kategorisiert und querausgewertet, so dass auch Aussagen für das Kernprojekt als Ganzes möglich sind. Im Folgenden werden diejenigen Ergebnisse zusammengefasst, die sich auf die Voraussetzungen für die Ziele des Projekts beziehen.

#### 5.1.1 Aufbau von Kooperationsstrukturen

Ein Projekt wird in der Regel von einigen wenigen Personen beantragt. In diesem Fall waren es die LeiterInnen ohnehin schon kooperierender Einrichtungen, die sich zu einem (durch die Übergänge der Kinder definierten) Kooperationsverbund zusammen gefunden und für den Antrag erste Ziele formu-

liert hatten. Meist mit Hilfe des Unterstützungssystems, wurde diese Zielformulierung inzwischen spezifiziert.

Die Abstimmung der Ziele zwischen Kooperationsverbund (LeiterInnenebene) und Einzeleinrichtungen (MitarbeiterInnenebene) hat sich als ein schwieriger und zeitaufwändiger Aushandlungsprozess erwiesen, der in den Großverbänden Rönnebeck und Oslebshausen natürlich länger dauert, als zwischen zwei Partnereinrichtungen (in Mitte bzw. in der Vahr). Dieser Zielabstimmungsprozess<sup>41</sup> hat noch nicht auf jeder Ebene einen speziell ausgewiesenen organisatorischen Platz (z.B. Jour Fixe). Eine Folge ist, dass die „gewinnerschöpfende“ Ebene (die Gruppen in den einzelnen Einrichtungen) in den Großverbänden noch nicht gut genug an das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ angeschlossen ist. Dies ist eine Ursache dafür, dass das Projekt in den Einrichtungen selbst noch nicht konkretisiert werden kann. Es gilt also die Brücke zwischen Kooperationsverbund und Aktivität im Kindertagesheim und in der Schule zu schlagen, konkret: Die großen Kooperationsverbundziele müssen auf kleinere Teilprojekte übertragen werden, die dann in Maßnahmen und diese in Aktivitäten übersetzt werden können. Ansätze dazu sind vorhanden.

In Arbeit ist also überall die Zielfindung auf der Ebene des Kooperationsverbundes. Es beginnt zur Zeit auf dieser Ebene die Projektierung. Dazu fehlt es vor allem an geeigneten Methoden, um die Planung in den Großverbänden systematisch zu betreiben, also transparent und damit nach außen (und innen) vermittelbar und überprüfbar zu gestalten (z.B. Hoshinplanung, Matrizentechnik<sup>42</sup>). Dieser Mangel an projektmethodischer Erfahrung in Veränderungsprozessen wirkt sich in Schule und KTH verzögernd aus. Da die Einzeleinrichtungen erst aktiv werden können, wenn ihre Aufgabe geklärt ist, kann bei den Übergangsvorbereitungen für die nächste Einschulungsperiode bereits ein zeitlicher Engpass entstehen, wenn nicht in den nächsten Wochen eine Konkretisierung erfolgt, dies vor allem dort, wo durch bestimmte Umstände nicht an die bisherige Handhabung der Übergangsvorbereitung angeknüpft werden kann.

Das macht deutlich wie wichtig eine (im Einzelnen revidierbare) langfristige im gesamten Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“ abgestimmte zeitliche Projektplanung durch das zentrale Projektmanagement wäre, die an einzuhaltende Zyklen gemahnt. Erfolgt diese nicht, so kann beispielsweise auch von der Bildungsbehörde nicht erwartet werden, dass die vielfach geforderte rechtzeitige Zuweisung der personellen Ressourcen erfolgt, um die ErstklasslehrerInnen langfristig zu bestimmen. Denn was heißt schon langfristig, wenn es keine projektbezogene Zeitplanung gibt.

Es schlagen hier Voraussetzungen durch, die soziale und pädagogische Entwicklungsprojekte in Deutschland häufig betreffen: Die vorhandene Arbeitsorganisation ist für größere Vernetzungsprojekte noch nicht tragfähig. Es fehlt an Entwicklungs-Know-how und -Erfahrung. Der Ressourcenbedarf für den Veränderungsprozess ist daher relativ hoch. Zugleich ist die Personaldecke für den laufenden Betrieb, den alltäglichen Leistungsprozess also, knapp bemessen. Es besteht in der Folge die Tendenz, speziell für den Veränderungsprozess zur Verfügung gestellte Ressourcen dem Leistungsprozess zu zu schlagen, weil entweder die *Voraussetzungen* für den Veränderungsprozess falsch eingeschätzt oder Projekte nicht ernst genommen werden.

So weit zu den Voraussetzungen. Wo die entscheidenden Engpässe *der Entwicklung* liegen, wird die Erhebung im Sommer 2004 zeigen, wenn alle Einrichtungen mit der Umsetzung ihres Projektbeitrags begonnen haben.

Fazit: Der Aufbau von Kooperationsstrukturen im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ hat begonnen. Die Voraussetzungen sind unterschiedlich, das Projekt stellt an alle Beteiligten gemessen an den Vorerfahrungen und an der Tauglichkeit vorhandener Strukturen hohe Anforderungen.

---

<sup>41</sup> Der Zielabstimmungsprozess setzt sich über den gesamten Entwicklungszeitraum und darüber hinaus fort, denn was heute an Zielen bestimmt wurde, kann morgen aufgrund aktueller Bedingungen schon bei einzelnen Projektmitgliedern nicht mehr präsent sein oder nicht mehr zu den gewonnenen Erfahrungen passen. Die fortwährende Orientierung auf die gemeinsamen goldenen Ziele ist genauso Voraussetzung für den Projektfortschritt, wie die Verdeutlichung des bereits zurückgelegten Weges, den der Akteur selbst oft aus dem Blick verliert. Beides sind wichtige Leitungsaufgaben.

<sup>42</sup> vgl. z. B. Carle 2000, Kap. 11: Reform der Reform

### **5.1.2 Verstärkung der Elternarbeit**

Hervorragende Voraussetzungen für Elternarbeit existierten von Beginn an nur in einem Verbund im Kernprojekt. Dort sind viele Eltern am pädagogischen Profil der Schule interessiert. Sie arbeiten unmittelbar im Projekt mit, sind in die Projektplanung eingebunden und nehmen an den Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung teil.

Die Ausgangslage in den einzelnen Einrichtungen reicht von bereits bestehenden weitreichenden Traditionen (z.B. Wochenende mit den Neueltern der Schule) bis hin zu weitgehender Ratlosigkeit, wie man Familien erreichen kann, die den Bildungseinrichtungen sehr fern sind, gleichgültig oder skeptisch gegenüber stehen.

Wo das Interesse der Eltern für die Einzeleinrichtung noch geweckt werden muss, sind die Voraussetzungen auch für den Verbund ungünstiger. Dort ist bisher keine zusätzliche Kooperation mit den Eltern der Kinder, die in die Schule kommen oder mit Eltern, die das Projekt unterstützen wollen, sichtbar. Es gilt, die Eltern auf allen Ebenen am Projekt zu beteiligen und dafür Formen zu wählen, die dem Entwicklungsprozess förderlich sind. Im Einzugsgebiet jedes Verbundes müssen Eltern aktiviert werden. Auch im Gesamtprojekt sind Eltern zu beteiligen. Ohne sie ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nicht zu verbessern.

Fazit: *Verstärkung* der vorhandenen Elternarbeit ist (mit einer Ausnahme) eine noch nicht begonnene Aufgabe des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ und zwar auf allen Projektebenen. Es gibt derzeit keinen Verbund, der sich diesem Thema schwerpunktmäßig widmen will, obwohl im Laufe des Zielfindungsprozesses Elternarbeit in zwei Verbänden zeitweise eine hohe Priorität hatte.

### **5.1.3 Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule**

Die Erhebung der Ausgangslage hat deutlich werden lassen, dass die MitarbeiterInnen der Einrichtungen (KTH und Schule) wenig über die pädagogischen Konzepte und Bildungs- /Erziehungs- Rahmenpläne der Kooperationspartner wissen. Was kaum bekannt ist, kann auch nicht abgestimmt werden. Die Einrichtungen haben folgerichtig überall begonnen, sich für die Konzepte der Kooperationspartner zu interessieren. Systematisch geschieht dies in mindestens einem Verbund bereits durch gegenseitige Hospitationen. Zentral war fast überall die Frage, was Schule von Kindergarten erwarten darf, bzw. was Kinder bis zum Schuleintritt schon können sollten.

Die Einführung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kindertagesheime in Bremen könnte ein wichtiger Impuls für das Projektziel „Abstimmung der thematischen Arbeit“ werden, wenn die Einrichtungen damit beginnen, diesen mit den Anforderungen der Rahmenpläne für die Primarstufe zu vergleichen. Bei unseren Hospitationen ist uns aufgefallen, dass wir die gleichen „Unterrichtsstunden“ in Kindertagesheimen und in Grundschulklassen beobachten konnten. Der Abstimmungsbedarf ist also dringend gegeben.

Fazit: Die PädagogInnen haben erkannt, dass sie bisher nur wenig über die Arbeit in der jeweils anderen Einrichtung wussten und bekundeten großes Interesse, diese schlechte Kooperationsvoraussetzung zu überwinden. Die Abstimmung der thematischen Arbeit zwischen Kindertagesheim und Grundschule beginnt gerade mit der Schaffung einer basalen Voraussetzung, mit Kennenlernprozessen. Diese sollten systematisch in einen Vergleich der Bildungs-/Rahmenpläne übergeleitet werden, sobald der Plan für die Kindertagesheime verfügbar ist. Es wäre gut, wenn es wenigstens an einer Stelle gelänge, einen übergreifenden regionalen Bildungsplan zwischen KTH und Schule für einen kleinen Bereich zu entwickeln.

### **5.1.4 Exemplarische Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von vier bis acht Jahren**

Dieses Ziel hat mehrere Kindertagesheime und Grundschulen sehr angesprochen, denn es ist sehr konkret und lässt sich in die alltägliche Arbeit leicht integrieren. Eine solche Ausarbeitung würde eine

gemeinsame Sachanalyse voraussetzen, eine Abstimmung der Ziele, des Arbeits- und Zeitplanes, stellt also Ansprüche an ein funktionierendes Kooperationssystem. Die Ausarbeitung des Angebots müsste jedoch sehr stark an den Entwicklungen der Kinder orientiert werden. Was verstehen sie unter dem jeweiligen Inhalt? Wie verändert sich ihre Vorstellung? Wie kann man diese Entwicklungsprozesse pädagogisch – im Sinne des ko-konstruktivistischen Paradigmas - unterstützen?

Es gibt dafür eine gemeinsame Basis: Viel Erfahrung mit Beobachtung und Dokumentation ist überall dort vorhanden, wo es Integrationskinder gibt. Hierauf kann aufgebaut werden. Dokumentation von Lernentwicklung aller Kinder im Kindergarten geschieht demgegenüber bisher eher informell, in der Schule eher am Inhalt als entwicklungsorientiert. Der Portfolio-Begriff war in Kindertagesheimen ebenso unbekannt wie die Möglichkeit Lerngeschichten (Learning Stories) zu schreiben.

Fazit: Übertragbare Erfahrungen sind partiell für die Ausarbeitung eines gemeinsamen Angebots für Kinder von 4-8 Jahre vorhanden. Aber bisher ist es in keinem Falle geschehen und auch noch nirgendwo konkret in Planung. Die Ausarbeitung eines entsprechenden Moduls oder Projekts könnte der Anlass für den Aufbau einer Kooperationsstruktur und für die Sichtung der Rahmen-/ Bildungspläne sein.

## 6 Empfehlungen für nächste Schritte

Es ist schwer, zuzusehen, wie viel Zeit echte Veränderungen benötigen. Man möchte es gerne beschleunigen und weiß doch, für diesen Spurt würde die Kraft nicht ausreichen. Wir müssen uns also am Anfang des Projektes auf solche Ziele einigen, die erreichbar sind, ohne dass die Luft ausgeht, und die dennoch geeignet sind, die pädagogische Arbeit im Sinne der Projektziele bedeutsam zu verbessern. Die Kernfrage ist also: Welche Punkte sind es, an denen unser Verbund ansetzen muss, um mit ökonomischem Kräfteinsatz möglichst weit zu kommen. Ist die Elternarbeit der Hebel? Sind es die Kooperationsstrukturen? Ist es die inhaltliche Arbeit? Wer sich auf eines zunächst konzentriert, kann die anderen zwei Bereiche nicht lassen, denn alle sind von einander abhängig. Aber in anderen Versuchen haben wir gelernt, dass sich die Konzentration auf eines lohnt, was besonders ausgearbeitet wird, und dass die anderen Bereiche dann nachgezogen werden können.

### 6.1 Nächster Schritt für alle

Entwicklung im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ geschieht im Gegenstromverfahren. D.h. die Entwicklungen orientieren sich an den groben Projektzielen und zugleich an den Voraussetzungen (inneren und äußeren Ressourcen) der Einrichtungen und ihrer Akteure. Sie werden auf jeder Ebene und zwischen den Ebenen abgestimmt, aber nur so weit festgeschrieben, wie der Prozess überschaubar werden kann. Es sind aber bestimmte Vorgaben (z.B. Verfügung zur Anmeldung der Schulanfänger) für den Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Schule vorhanden, die ein grobes Zeitraster hergeben, in die der Projektentwicklungsprozess eingetaktet werden kann. Darüber hinaus gibt es „Wege der Kinder“ zwischen Einrichtungen, die Kooperationspartnerschaften besonders nahe legen. Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse müssen als nächstes im gesamten Projekt auf allen Ebenen

- eine zeitliche und organisatorische Grundstruktur der Kooperation aufgebaut werden
- eine Zielkonkretisierung und -abstimmung erfolgen
- Ziele in Teilprojekte übersetzt werden
- Maßnahmen zur Bewältigung der Teilprojekte festgelegt werden
- den Maßnahmen konkrete Aktivitäten und Verantwortlichkeiten folgen.

### 6.2 Empfehlungen an die Auftraggeber

Das Projekt „Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren“ hat eine hohe Bedeutung für die bessere Grundlegung der Bildungsqualität in Bremen. Zur Zeit profitieren 12 % der künftigen Schulanfänger davon. Der Titel klingt einfach, aber wie die Ausgangslage gezeigt hat, ist es ein gewagtes Projekt, das bisher festgezurrte, den Bildungswegen der Kinder hinderliche Grenzen überwindet. Es wird nicht in zwei Jahren zu bewältigen sein, sondern benötigt eine langfristige Perspektive, damit das zarte Pflänzchen wachsen kann. Da immer noch Unsicherheit bei den Projektteilnehmern herrscht, inwieweit die investierte Arbeit zur Reife gebracht werden kann oder ob das Projekt zu früh beendet und durch ein anderes ersetzt wird, sind vertrauensbildende Maßnahmen nötig.

Hinsichtlich der Evaluation muss diese langfristige Perspektive eine Verlagerung von der Fremdzur Selbstevaluation beinhalten, die nicht in der Projektlaufzeit zu realisieren sein wird. Unsere fünf Empfehlungen, wie das Projekt durch seine Auftraggeber unterstützt werden kann, richten sich an den Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und an den Senator für Bildung und Wissenschaft. Sie lauten:

- Entscheidungen transparent gestalten (vor allem zu Projektbeginn)
- Eindeutigkeit und Sicherheit bei Zusagen (z.B. zur Stundenverteilung)

- Verantwortlichkeit und Verbindlichkeit zeigen und fordern ( z.B. Gegenseitige Kontraktverbindlichkeit)
- präsent sein und Wertschätzung des Engagements vermitteln
- den AkteurInnen eine langfristige Perspektive und Planungssicherheit (auch personell) bieten

Das Projekt wird über seine jetzigen Teilnehmer hinaus Wirkung zeigen. Es wächst, indem die „natürlichen Kooperationsverbünde“ immer vollständiger werden. Diesen Disseminationsprozess gilt es heute schon zu stützen und sobald das Unterstützungssystem umfangreicher entwickelt ist, auch gezielt zu betreiben und zu evaluieren. Hierin besteht eine große Herausforderung, weil gerade die Verbreitung von gelungenen Projektergebnissen sich überall im pädagogischen Raum als schwierig erweist<sup>43</sup>.

### **6.3 Empfehlungen für die Leitung des Projektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“**

Es existiert eine Lenkungsgruppe aus VertreterInnen der beiden Behörden, der Wissenschaftlichen Begleitung und dem Zentralem Unterstützungssystem. Sie erfüllt ihren Zweck.

Die operativen Leitungsaufgaben – das Projektmanagement – liegen bei Marita Sickinger, die noch fünf weitere PISA-Projekte koordiniert und vier davon leitet. Die Erhebungen legen nahe, dass es künftig erforderlich ist, für ein professionelles Projektmanagement dieses großen Projektes ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Vor dem Hintergrund dieser Aufgabenvielfalt, lässt sich diese Arbeit nicht bewältigen. Erforderlich ist jetzt die sofortige Einrichtung eines handlungsfähigen Projektmanagements, das personell für die Projektlaufzeit mit mindestens 20 Stunden abgesichert ist.

Empfehlungen für das Projektmanagement:

- Bis spätestens Ende Februar 2004 Erstellung eines Meilensteinplans (Zeit, Ressourcen, erwartete Ergebnisse<sup>44</sup>) für das Projekt, der es ermöglicht, die Teilprojekte in den Kooperationsverbänden des Kernprojekts und des erweiterten Kreises, die Arbeit des Zentralen Unterstützungssystems, die Erhebungen der Wissenschaftlichen Begleitung und die Öffentlichkeitsarbeit abzustimmen.
- Daran anschließend bis Ende März 2004 Abfrage und Erfassung der bisherigen Arbeit des erweiterten Kreises mit seinen Teilprojekten und deren Projektplänen für den Schulanfang 2004, denn immerhin erhalten die Schulen und Einrichtungen Stundenkontingente für ihre Entwicklungsarbeit.
- Zielvereinbarungen mit Projektbeteiligten.
- Einforderung der Ressourcen für Kernprojekt und erweiterten Kreis, insbesondere der Stundenkontingente durch Verhandlungen mit den Auftraggebern.
- Herbeiführen von Lösungen, die eine möglichst trägerübergreifende Gleichbehandlung der Einrichtungen in Ressourcenfragen sichern.
- Laufend müssen die neu hinzu kommenden Kooperationspartner, die für den Disseminationsprozess wichtig sind, in geeigneter Weise in das Projekt aufgenommen werden, dafür muss ein Konzept entwickelt werden. (Das Projekt ist im ersten Jahr von 60 auf 75 beteiligten Einrichtungen angewachsen.)
- Die Projektmanagerin muss Ansprechpartnerin für das Projekt sein, bei der alle Informationen zusammen laufen und abgefragt werden können. Sie muss bei Bedarf initiativ werden, wenn der Entwicklungsprozess irgendwo stockt.

---

<sup>43</sup> zahlreiche internationale Belege dafür siehe: Carle 2000

<sup>44</sup> Wann wollen wir mit wie viel Aufwand wo sein?

## 6.4 Empfehlungen an das Zentrale Unterstützungssystem ZUS

Die Arbeit des Unterstützungssystems ist gut angelaufen. Als nächsten Schritt empfehlen wir die Erarbeitung eines Projektplans für den Aufbau eines trägerübergreifenden Beratungsnetzes, welches ab dem zweiten Projektjahr mit multiprofessionellen Teams für strukturelle und pädagogische Fragen zur Verfügung steht. Für folgende Probleme ist derzeit bereits Bedarf im Projekt absehbar:

- Beratung bei der Planung
- Beratung in Leitungsfragen
- Beratung bei Konflikten
- Prozessmoderation
- Beratung bei der Übersetzung von Rahmen- und Bildungsplänen in aufbauende verbundinterne Bildungspläne (statt der schulinternen Lehrpläne)

Gleichzeitig muss ein fachliches Fortbildungsangebot entwickelt werden, welches die zentralen Entwicklungsbereiche des Projektes mit einem aufbauenden Programm bedient. Dabei muss der Transferprozess in die Einrichtungen systematisch verankert werden. Die Fortbildungen müssen die vorhandenen Praxiserfahrungen einbeziehen. Sie können Vorlesungen und Seminare enthalten. Absehbar notwendige Inhalte:

- soziologische und psychologische Übergangstheorien
- allgemeindidaktische Grundlagen: Aufbau und Nutzung von Lernumgebungen, Vielfalt als didaktische Ressource, Didaktik für die neue Schuleingangsphase
- fachdidaktische und bereichsspezifische entwicklungspsychologische Grundlagen unter konstruktivistischer Perspektive (Mathematik, Kommunikation, Sprache und Schrift, Natur und Technik etc.)
- Lernprozessbegleitung, Beobachtung und Dokumentation
- Aufbau von Erziehungspartnerschaften mit Eltern, Übergangsbegleitung, Kenntnis von verfügbaren Modellen (Hippy, Eltern-Kind-Sprachkurse etc., Modelle aus anderen Ländern)

Präsentation des Angebots auf der Projekthomepage (Support bietet die Wissenschaftliche Begleitung).

Sowohl für ein zukünftiges trägerübergreifendes und interdisziplinäres Beratungsnetz, als auch für das Fortbildungsangebot, sollen die vorhandenen Ressourcen genutzt werden. („Das Rad nicht noch einmal erfinden.“)

## 6.5 Empfehlungen für die Ebene der Kooperationsverbände (Leitungen der Einrichtungen)

Alle Kooperationsverbände im Kernprojekt arbeiten an ihrer Zielplanung. Es gilt darüber hinaus, die hohe Bedeutung des Projekts und seinen Nutzen in die Einrichtungen hinein zu tragen und im Umfeld (Ortsteil, Elternschaft) zu kommunizieren.

Wichtige nächste Schritte sind:

- Klärung der Ziele auf der Ebene des Kooperationsverbundes
- Formulierung von handhabbaren Teilprojekten
- Berücksichtigung der „Wege der Kinder“
- Festlegung der Maßnahmen und der Zuständigkeiten
- Aufbau einer Kommunikationsstruktur der kooperierenden Teams zwischen Einzeleinrichtungen
- Überlegungen zur Personalentwicklung im Verbund, gezielte Nutzung des Angebots des Unterstützungssystems (ZUS)
- Gewährleistung des Informationsflusses zwischen Leitungen und MitarbeiterInnen in den Einrichtungen

## 6.6 Empfehlungen für die LehrerInnen und ErzieherInnen in den Schulen und Kindertagesheimen im Projekt „Frühes Lernen – Kindergärten und Grundschule kooperieren“

Das Projekt umfasst 12% aller Kinder, die im nächsten Jahr eingeschult werden. Alleine daraus ist seine Bedeutung zu erkennen. Damit die anstehenden Aufgaben gut zu bewältigen sind empfehlen wir:

- lernen Sie Ihre Kooperationspartner in den anderen Einrichtungen kennen, interessieren Sie sich für deren pädagogisches Konzept und ihre praktische Arbeit, verabreden Sie die künftige engere Kooperation
- erweitern Sie ihr Wissen darüber, wie Kinder lernen, wie sie sich die Welt erschließen, wie sie und ihre Familie Übergänge besser bewältigen können
- eignen Sie sich Kenntnisse über den Familienkontext und die Lebenssituationen der Kinder an
- nehmen Sie sich Zeit, selbst zu experimentieren, sich für Neues zu interessieren
- setzen Sie sich mit dem neuen Bildungsplan für den Elementarbereich und dem Rahmenplan für die Primarstufe auseinander
- Lernen Sie Möglichkeiten der Elternarbeit und Familienbildung kennen

Im engen Zeitbudget geht das nur, wenn Sie anderes weniger ernst nehmen, Ihren Zeitplan überprüfen und sich eigene Entwicklungszeit in einem Zeitfenster verankern.

Spätestens im zweiten Projektjahr ist es notwendig, dass Sie sich aktiv und systematisch an einer Entwicklung im Rahmen des Projekts beteiligen. Das muss in diesem Frühsommer vorbereitet werden.

## 6.7 Vorhaben des Teams der Wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2004

Sobald der Meilensteinplan des Projektes steht, müssen die nachstehenden Vorhaben auf ihre zeitliche Durchführbarkeit überprüft und gegebenenfalls abgespeckt werden, da der Endpunkt der Erhebungsphase keinesfalls nach hinten verschoben werden kann (Erhebung in den Einrichtungen bis 7.07.04, Leitfadenerhebung bis 15.09.04). Wenn der Zeitplan zu halten ist, haben alle Beteiligten deutlich mehr Zeit für Fragebögen und kommunikative Validierung des Berichts als im ersten Durchgang. Es ist den Projektteilnehmern zu empfehlen, sich die Zeitfenster für die fettgedruckten Aktivitäten frei zu halten.

Anfang	Ende	Erhebungsschwerpunkt im Sommer 2004: Entwicklungsengpässe im Projekt Frühes Lernen
Januar	Juli	Erstellung der Endfassung des Zwischenberichts, Abgabe Mitte 01/04 (Carle, Bischoff) (Fortführung) Arbeits- und Zeitplan (Projektgruppe) Zentrales Forum (18.02.2004, Leitung, Projektgruppe,) Erarbeitung der Erhebungsinstrumente (Engpassanalyse) bis Ende April 2004 (Carle, Bischoff) <b>Feldorganisation Terminvereinbarung im Februar (Bischoff)</b> <b>Engpassanalyse mit den Leitungen der Kooperationsverbände 24.5.-27.5.04 (Carle)</b> <b>angedachte Termine:</b> 24.05.04 Oslebshausen 25.05.04 Rönnebeck 26.05.04 Vahr 27.05.04 Mitte <b>Hospitation und Erhebung der Entwicklungen in den Einzeleinrichtungen des Kernprojekts zwischen 1.6. und 07.07.04</b>



## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

		<p>Britta Bischoff: Erhebungen in Rönnebeck, Vahr, Mitte          Corinna Meyer: Erhebungen in Oslebshausen</p>
August	Feb. 2005	<p><u>Auswertung der Erhebung Rönnebeck, Vahr, Mitte</u>          Transkripte und Fallauswertungen          Bischoff/ Samuel (fertig bis 20.08.04: „Landkarten“ Besprechung mit ZUS)          kategoriale Querauswertungen fertig bis 9.9.04</p> <p><u>Auswertung der Erhebung Oslebshausen</u>          Transkripte und Fallauswertungen          Meyer/ Samuel (fertig bis 09.9.04: „Landkarten“ Besprechung mit ZUS)          kategoriale Querauswertungen fertig bis 30.9.04</p> <p><b>Versendung des Fragebogens für die Grunddaten 2004-2005 an die Einrichtungen spätestens am 19.08.04</b></p> <p><b>Rücksendung des Fragebogens durch die Einrichtungen zum 15.9.04</b>          Auswertungsanlage (Bischoff) 10.09.04-15.09.04          Auswertung des Fragebogens (Bischoff) 15.09.04 bis 30.09.04          Abfrage zur Entwicklung des Unterstützungssystems (Carle) zwischen 1.10.04 und 8.10.04,          Verfassung des Berichts bis 30.11.04 (Carle/Samuel)          Kommunikative Validierung des Berichts durch das ZUS 1.12.-15.12.04,          Einarbeitung des aktuellen Entwicklungsstands der Verbände</p> <p><b>Kommunikative Validierung des Berichts durch die Einrichtungen 20.12.04 bis 06.01.05</b>          Fertigstellung des Berichts und Druck bis Ende Januar 2005          Forum zur Vorstellung des Berichts (inkl. erweitertes Projekt) im Februar 2005</p>

**Abbildung 36: Arbeitsplan des Teams der wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2004**

Wir danken allen ProjektpartnerInnen für die gute Zusammenarbeit.

## 7 Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D./ Bell, S. M. (1970): Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. In: *Child Development*, 41. Jg., S. 49-67
- Balster, K. (1990): Lehreraussagen zur Fortbildung. Befragung zur Effektivität der lokalen Lehrerfortbildung im Fach Sport in zwei Großstädten.- In: *Sport und Leibeserziehung*, 39. Jahrgang, Heft 7. Schorndorf: Hofmann, S. 264 - 269
- Behrens, J./ Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebenslauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. S. 101-136, Stuttgart: Lucius
- Bösenberg, D. & Metzen, H. (1992). *Lean Management. Fortschritt durch schlanke Konzepte*. Landsberg a. L.: Moderne Industrie
- Bowlby, J. (1988): *A Secure Base. Parent-child attachment and healthy human development* New York
- Bronfenbrenner, U. (1970): *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Sage
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press
- Carey, S. (1991): Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change. In Carey, S./ Gelman, R. (Hrsg.): *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. S. 257-292. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Carey, S. (2000): Science Education as Conceptual Change. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 21. Jg., H.1, S. 13–19
- Carle, U. (2001):
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, U./ Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): *Rechte der Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carr, M. (1999): Learning and Teaching Stories: New Approaches to Assessment and Evaluation. Paper presented at the AARE – NZARE Conference on Research in Education, Melbourne, 1 December, 1999. <http://www.aare.edu.au/99pap/pod99298.htm> (Zugriff: 7.1.04)
- Clausen, J. A.: *American Lives. Looking Back at the Children of the Great Depression*. New York: Free Press 1993
- David, Fred R. 1996: *Concepts of Strategic Management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2002): *Standards für Evaluationen*. Manuskript des Vorstandes der DeGEval vom April 2002. Köln
- Elbling, Oliver / Kreuzer, Christian 1994: *Handbuch der strategischen Instrumente. Übersicht aller Instrumente, Bewertungs- und Einsatzmodelle, Formularanhang für den direkten Praxiseinsatz*. Wien: Ueberreuter
- European Commission, EuropeAid Co-operation Office, General Affairs Evaluation (2001): *Manual Project Cycle Management*. 2. Auflage, zuerst 1993. [http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/methods/PCM\\_Manual\\_EN-march2001.pdf](http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/methods/PCM_Manual_EN-march2001.pdf) (Zugriff: 01.12.2003)
- Flammer, A. (1996): *Entwicklungstheorien – psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. 2. vollst. überarb. Auflage. Bern: Huber
- Fried, L. (1997a): Zum Spannungsverhältnis zwischen Rahmenbedingungen und Professionalisierung - die Situation der rheinland-pfälzischen Lehrerfortbildung und -beratung. In: Bayer, M./ Carle, U./ Wildt, J. (Hrsg.): *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske und Budrich, S. 278 - 300
- Fried, L. (1997b): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M./ Carle, U./ Wildt, J. (Hrsg.): *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske und Budrich, S. 19 – 54
- Gardner, Howard (2002): *"Intelligenzen"*. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske u. Budrich
- Gövert, H./ Mühlhausen, U. (1987): *Schulische Probleme und Möglichkeiten ihrer Bearbeitung in der Lehrerfortbildung aus schulpsychologischer Sicht. Eine Delphi-Studie mit den regionalen Schulberatungsstellen und*

## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

---

- Schulpsychologischen Diensten in Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Graudenz, I./ Plath, I./ Kodron, Chr. (1995): Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen. Baden-Baden: Nomos
- Griebel, W./ Niesel, R. (2003). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In Fabian, H./ Dunlop, A.-W. (Eds.): Transitions in the early years – debating continuity and progression für children in early education. London: RoutledgeFalmer.
- Grossmann, K. (1999): Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In: Spangler, G./ Zimmermann, P. (Hrsg): Die Bindungstheorie; Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 191ff.
- Haenisch, H. (1992): Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung: Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung. Soest: Institut für Schule und Weiterbildung
- Hahn, H. (2003): Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung. Dissertation. Bremen: Universität
- Havinghurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. New York: Longman
- Heinz, W. R. (2000): Sozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius + Lucius, S. 165-186
- Hobbs, Peter (2001): Professionelles Projektmanagement. Aus dem Englischen übertragen von Anette Böckler. Zweite Auflage. Landsberg am Lech: MVG [2000]
- Holzcamp, K. (1993). Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus
- Hüther, Gerald (2003): Was Kinder brauchen - Neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung.  
[http://www.kirchen.net/ka/pwt/download/huether\\_2003.htm](http://www.kirchen.net/ka/pwt/download/huether_2003.htm) (Zugriff: 7. Januar 2004)
- Kegan, R. (1994): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 3. Aufl., dt. zuerst 1986 (engl. 1982), München: Kindt
- Kegan, R. im Interview mit Debold, E. (2003): Erkenntnistheorie, das Bewusstsein der vierten Ordnung und die Subjekt-Objekt-Beziehung. In What is Enlightenment Magazine, Ausgabe 8.  
<http://www.wie.org/DE/j8/kegan.asp>, Zugriff: 21. Dezember 2003)
- Krapp, A./ Mandl, H. (1973): Wer sich auf Schulreifetests verläßt, der ist verlassen. Ein Diskussionsbeitrag über die Fragwürdigkeit der Schulreifetests. In: Bayrische Schule 10. Mai 1973, S. 17 – 20
- Krappmann, L. (2001): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. 6. Auflage, zuerst 1991, S. 355-376
- Krieg, Elsbeth/ Krieg Helmuth/ Krüger, Elsbeth (2000): Kinder verstehen lernen. Beobachtung – Eine Technik für sich. In: Welt des Kindes, H. 4, 2000, S. 20-25
- Krieg, Elsbeth/ Krieg Helmuth/ Schönenberg, Walburga (2002): Bei 50 ist ,ne Null dabei. In: Welt des Kindes, H. 5, 2002, S. 18-20
- Kromrey, Helmut (1990): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Unter Mitarbeit von Rainer Ollmann – Vierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich (zuerst 1980)
- Kürten, Ch. (1984): Lehrerbildung und das Problem der lerngestörten Grundschüler.- In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31. Jahrgang, Heft 4. München und Basel: Reinhardt, S. 263 – 273
- Lankes, E.-M./ Bos, W./ Mohr, I./ Plaßmeier, N./ Schwippert, K. (2003): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, W./ Lankes, E.-M./ Prenzel, M./ Schwippert, K./ Walther, G./ Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 29-68
- Leeuw, F. L.: Evaluation in Europe. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 57-76
- Leontjew, A. N. (1980): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Königstein/ Taunus: Athenäum (russ. Orig. 1959)
- Lewin, K. (1943): "Forces Behind Food Habits and Methods of Change" in The Problem of Changing Food Habits. Bulletin of The National Research Council, 108 (October). Washington, DC: National Research Council and National Academy of Sciences. pp. 35-65
- Lewin, K. (1943; 1963): Psychologische Ökologie. In: Lewin, Kurt (1963) : Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern, Stuttgart: Klett. S. 206-222.
- Lewin, K. (1951): Field theory in Social Science. Selected Theoretical Papers. New York: Harper
- Lück, G. (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder
- Magai, C. (1995): Bindung, Emotionen und Persönlichkeitsentwicklung. In: Spangler, G./ Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 140-148
- Moore, R. S. (1985): It depends on your aim. Phi Delta Kappan, 67. Jg., S. 62-64

- Murgatroyd, Stephen / Morgan, Colin (1992): Total Quality Management and the School. Buckingham (GB): Open University Press, 40-42
- Nickel, H./ Schmidt-Denter, U. (1995): Vom Kleinkind zum Schulkind. München: Ernst Reinhardt
- Obuchowski, K. (1982). Orientierung und Emotion. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur psychischen Handlungsregulation. Köln: Pahl Rugenstein
- Ogawa, J. R./ Sroufe, L. A./ Weinfield, N. S./ Carlson, E. A. /Egeland, B. (1997): Development and the fragmented self: Longitudinal study of dissociative symptomatology in a nonclinical sample. *Development and Psychopathology*, 9. Jg., 855-879.
- Piaget, J (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer
- Kohlberg, L. (1984): Der ‚Just Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F./ Fatke, R./ Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. S. 21-55, Frankfurt: Suhrkamp
- Prengel, A./ Geiling, U./ Carle, U. (2001): Schulen für Kinder - Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reckmann, H. (1992): Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von Lehrerfortbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Reggio Children (2002): Alles hat einen Schatten außer Ameisen: wie Kinder im Kindergarten lernen. Neuwied: Luchterhand
- Reynolds, A. J./ Temple, J. A./ Robertson, D. L./ Mann, E. A., (2001): Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest - A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools. (<http://jama.ama-assn.org/cgi/content/abstract/285/18/2339>) Zugriff: 02.01.2004
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp
- Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J. P./ Meisels, S. J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, S. 651-682
- Saljö, R. (1999): Concepts, cognition and discourse. From mental structures to discursive tools. In Schnotz, W./ Vosniadou, S./ Carretero, M. (Hrsg.): New perspectives on conceptual change, Oxford: Elsevier, S. 81-90
- Schuster, B. (1998): Interaktionen zwischen Müttern und Kindern. Die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Autoritätsbeziehungen. Weinheim: Juventa
- Sodian, B. (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R./ Montada L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 622-653
- Spangler, G./ Grossmann, K. (1995): 20 Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In Spangler, G./ Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 50-63
- Spelke, E. S./ Katz, G./ Prucell, S. E./ Ehrlich S. M./ Breinlinger, K. (1994): Early knowledge of object motion: continuity and interia. In: *Cognition*. 51. Jg., S. 131-176
- Spiegel, H./ Selzer, Chr. (2003): Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Stark, R. (2002): Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch? Forschungsbericht Nr. 149, , Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, ([http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000257/01/FB\\_149.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000257/01/FB_149.pdf), Zugriff: 24.12.2003)
- Stufflebeam, D.L./ Foley, W.J./ Gephart, W.J./ Guba, E.G./ Hammond, R.L./ Merriman, H.A./ Provus, M.M. (1971): Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, IL: F. E. Peacock
- Völkel, P. (2002): Geteilte Bedeutung – soziale Konstruktion. In: Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz
- Weinert, F. E./ Stefanek, J. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 423-452
- Werner, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J. P./ Meisels, S. J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press, S. 115-132
- Willer, B./ Bredekamp, S. (1990): Public policy report. Redefining readiness: An essential requisite for educational reform. *Young Children*, 45. Jg. H.5, 22-24
- Wottawa, H./ Thierau, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. Bern
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Hrsg. von Krappmann, L. und Oswald, H.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Zimmermann, P.; Spangler, G.; Schieche, M.; Becker-Stoll, F. (1995): Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In: Spangler, G./ Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta, S.311-332.

**Senatsbeschlüsse, Deputationsvorlagen, Statistiken etc.:**

Mitteilung des Senats an die Bremische Bürgerschaft (Landtag) vom 06. Mai 2003: Arbeitsstand der Umsetzung der Empfehlungen des "Runden Tisches Bildung".

([http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/PDF/S\\_beschl\\_Mitt\\_BB.pdf](http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/PDF/S_beschl_Mitt_BB.pdf)) Zugriff: 01.01.2004

Runder Tisch Bildung (15.10.2002): Empfehlungen an den Senat der Freien Hansestadt Bremen.

(<http://www.bildung.bremen.de/rundertischbildung/PDF/Empfehlungen.pdf>) Zugriff: 01.01.2004.

Senatsbeschluss vom 10.12.2002, 1113.) „Runder Tisch Bildung - Empfehlungen an den Senat der Freien Hansestadt Bremen“ (Vorlage 528/02)

Senatsbeschluss vom 13.08.2002, 713.) „Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie für den Bereich frühkindlicher Bildung in Bremer Kindertageseinrichtungen“ (Vorlage 344/02)

Senatsbeschluss vom 10. 09. 2002, 804.) Kenntnisnahme der Beschlüsse des Koalitionsausschusses vom 8. 09. 2002 „I. Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen der Schulen“

Datenbestand der Schnellmeldung 2003-2004 für öffentliche und private allgemein bildende Schulen in der Stadtgemeinde Bremen. [http://www.bildung.bremen.de/downloads/sm\\_2003.xls](http://www.bildung.bremen.de/downloads/sm_2003.xls) (Zugriff: 01.01.2004)

Kameraler Stellenplan der Stadtgemeinde Bremen, 3210 Schulen des Primarbereichs

<http://www.bremen.de/finanzsenator/frames.html?Seite=/finanzsenator/Kap1/aktuell.html> (Zugriff: 01.01.2004)

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bewerbungen für das Projekt "Frühes Lernen" (Anschriften siehe Anhang) .....	9
Abbildung 2: Die 26 Einrichtungen im Kernprojekt mit wissenschaftlicher Begleitung .....	11
Abbildung 3: Organisationsstruktur des Projekts Frühes Lernen.....	12
Abbildung 4: Entwickeln und Erproben übertragbarer Konzepte und Produkte .....	13
Abbildung 5: Potenzialdreieck am Übergang.....	20
Abbildung 6: Lara als Kindergartenkind und als Schulkind .....	24
Abbildung 7: Bereiche der Evaluation.....	33
Abbildung 8: Systemhaftigkeit des Evaluationsprojekts und Veränderungstiefe des Entwicklungsprojekts .....	34
Abbildung 9: Arbeitsplan des Teams der wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2003 .....	36
Abbildung 10: Verteilung der Zuständigkeiten im ZUS.....	37
Abbildung 11: Arbeit des zentralen Unterstützungssystems im Jahr 2003 .....	39
Abbildung 12: Größe der Einrichtungen.....	41
Abbildung 13: Verteilung der Kinder von Kindergärten auf Schulen im Jahre 2003 .....	42
Abbildung 14: "Natürliche" Kooperationspartner in Oslebshausen.....	43
Abbildung 15: einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen in den 6 KTHen.....	44
Abbildung 16: weitere Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen in den 6 KTHen .....	44
Abbildung 17: Verteilung der Berufsbezeichnungen in den KTH im Kooperationsverbund Oslebshausen.....	45
Abbildung 18: Erfolgsaussichten der aufgrund einer SWOT-Analyse charakterisierten Handlungsfelder.....	48
Abbildung 19: Ergebnis-Matrix zur Ableitung von Handlungsstrategien aus der SWOT-Analyse (nach ELBLING / KREUZER 1994, S. 265) .....	50
Abbildung 20: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen .....	61
Abbildung 21: Verteilung der Berufsbezeichnungen in den KTH im Verbund Rönnebeck.....	62
Abbildung 22: "Kinderwege“ in Rönnebeck.....	69
Abbildung 23: Renovierte Schulgebäude der Schule In der Vahr .....	72
Abbildung 24: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen .....	73
Abbildung 25: Erster Arbeitsplan des Projekts in der Vahr .....	75
Abbildung 26: Zweiter Arbeitsplan des Projektes in der Vahr.....	76
Abbildung 27: Dritter Projektplan des Projektes in der Vahr.....	77
Abbildung 28: Lage der Kooperationspartner Vahr in der Region .....	79
Abbildung 29: Wege der Kinder im Projekt Vahr .....	80
Abbildung 30: Einige Merkmale sozio-kultureller Voraussetzungen .....	83
Abbildung 34: Arbeitsplan des Teams der wissenschaftlichen Begleitung im Jahre 2003.....	97

## 9 Anhang

<b>Datenblatt der Einrichtungen im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Schule kooperieren“</b>							
<b>Institution</b>	<b>An- rede</b>	<b>Vor- name</b>	<b>Name</b>	<b>Straße</b>	<b>PLZ</b>	<b>Ort</b>	<b>Tel/Fax</b>
<b>Kooperationsverbund Oslebshausen (Kernprojekt)</b>							
Schule An der Oslebshausener Heerstraße mit Dependence Humannstraße	Frau	Magdalena	Bossaler-Meyhöfer	Oslebshausener Heerstr. 115	28239	Bremen	Tel: 361-9280
Schule Auf den Heuen	Frau	Ute	Lesniarek-Spieß	An der Fuchtelkuhle 15	28239	Bremen	Tel: 361-9275 Fax: 361-158155
Kath. St.-Joseph- Schule	Herrn	Arnold	Jahnke	Alter Heerweg 35	28239	Bremen	Tel: 640495
Kindertagesheim Am Kammerberg	Frau	Uli	Bahr-Gräber	Am Kammerberg 12a	28239	Bremen	Tel: 6918036
Kindertagesheim Am Nonnenberg	Frau	Regina	Jeschke	Am Nonnenberg 38	28239	Bremen	Tel: 361-9296
Kindertagesheim Auf den Hunnen	Herrn	Jürgen	Ansorg	Auf den Hunnen 32	28239	Bremen	Tel: 361-9295
Verein Kinderleben	Frau	Annegret	Glienke	Adelenstr. 68	28239	Bremen	Tel: 6167020
Kindertagesheim Schwarzer Weg mit Dep. Wischhusenstraße	Herrn	Jens	Hager	Schwarzer Weg 26b	28239	Bremen	Tel: 361-9277
Ev. Kindertagesheim Oslebshausen	Frau	Kirsten	Koch	Ritterhuder Heerstr. 1-3	28239	Bremen	Tel: 640272
Kindertagesheim St.-Nikolaus	Frau	Gesa	Lehmhus	Beim Ohlenhof 17a	28237	Bremen	612556
Förderzentrum Am Oslebshausener Park	Frau	H.	Kaufhold	Am Oslebshausener Park 1-3	28239	Bremen	Tel: 361-9265
<b>Kooperationsverbund Mitte (Kernprojekt)</b>							
Bürgermeister-Schmidt-Schule	Frau	Barbara	Bittner	Contrescarpe 26	28203	Bremen	Tel: 361-4184 Fax: 361-10131
Montessori Kinderhaus	Frau		Bittkau	Fedelhören 45	28203	Bremen	Tel: 326892
<b>Kooperationsverbund Vahr (Kernprojekt)</b>							
Schule In der Vahr	Frau	Rita	Schumacher	In der Vahr 75	28329	Bremen	Tel: 361-3343 Fax: 361-10848
Kindertagesheim Bispinger Straße	Frau	Bärbel	Reineke	Bispinger Straße 16b	28329	Bremen	Tel: 361-3140

1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

							Fax: 361-96011
<b>Kooperationsverbund Rönnebeck (Kernprojekt)</b>							
Grundschule Rönnebeck mit Dependancen Reepschlägerstraße und Hechelstraße	Frau	Elisabeth	Kreis	Helgenstr. 10-12	28777	Bremen	Tel: 361-7284 Fax: 361-7284
Kindertagesheim Reepschlägerstraße	Frau	Johanna	Hellmerichs	Reepschlägerstr. 121	28777	Bremen	Tel: 361-7829
Kindertagesheim Landrat-Christians-Straße	Frau	Renate	Meyer-Mölleringhof	Landrat-Christians-Str. 138	28777	Bremen	Tel: 361-7443
Kindertagesheim St. Nicolai	Frau	Insa	Beushausen	Hechelstr. 13	28777	Bremen	Tel: 602327
Ev. Kindertagesheim Lichtblickstraße (Paul Gerhardt Gemeinde)	Frau	Rosemarie	Frank	Lichtblickstraße 7-9	28777	Bremen	Tel: 6901863
Ev. Kindertagesheim Rönnebeck-Farge	Frau	Angelika	Junge	Farger Str. 19-21	28777	Bremen	Tel: 689182
<b>Kooperationsverbund Blumenthal 1</b>							
Grundschule Wigmodistraße	Frau	Ulrike	Lüddecke	Wigmodistr. 37	28779	Bremen	Tel: 361-7436 Fax: 361-7726
Kindertagesheim Waserturm	Herr	Reinhard	Mitterhuber	Mühlenstr. 62	28779	Bremen	Tel: 361-7440
<b>Kooperationsverbund Blumenthal 2</b>							
Grundschule Pürschweg	Frau Herr	Petra Gregor	Reiske Eckhardt	Pürschweg 5	28779	Bremen	Tel: 361-7816 Fax: 361-7279
Ev. Kindertagesheim Bockhorn	Frau	Christel	Körner	Himmelskamp 21-23	28779	Bremen	Tel: 604024 Fax: 6028256
Kindertagesheim Ebenroder Straße	Frau	Ulrike	Schwarz	Ebenroder Str. 1	28779	Bremen	Tel: 602302
<b>Kooperationsverbund Blumenthal 3</b>							
Grundschule Farge	Frau	Ursula	Krüger	Betonstraße 4	28777	Bremen	Tel: 361-79141 Fax: 361-79142
Kindertagesheim Farge/Rekum	Frau	Thekla	Janssen	Rekumer Straße 11	28777	Bremen	Tel: 361-79030
<b>Kooperationsverbund Burglesum (Burgdamm)</b>							
Grundschule Burgdamm	Frau	Christa	Brokate-Golinski	Stargarder Straße 11	28717	Bremen	Tel: 361-7132 Fax: 361-7131
Kindertagesheim Heinrich-Seekamp-Straße	Herr	Matthias	Weigt	Heinrich-Seekamp-Straße 14	28717	Bremen	Tel: 361-7190 Fax: 361-79437
<b>Kooperationsverbund Vegesack 1</b>							
Grundschule Ham-	Frau	Ingeborg	Tietjen	Fährer Straße 2-4	28755	Bremen	Tel: 361-



1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

mersbeck	Frau	Gerda	Janssen-Tykarski				7245 Fax: 361-7844
Kindertagesheim Beckedorfer Straße	Frau	Petra	Rannenberg-Schwerin	Beckedorfer Straße 34	28755	Bremen	Tel: 361-7830
Kindertagesheim Hammersbeck	Frau		Warnecke-Biers	Beckstr. 19	28755	Bremen	662294
<b>Kooperationsverbund Vegesack 2</b>							
Grundschule Borchshöhe	Frau	Karin	Bossaller	Auf dem Flintacker 51	28755	Bremen	Tel: 361-7383 Fax: 361-79387
Kindertagesheim Flintacker	Frau Frau	Karin Sabine	Cappelmann Nachtigall	Auf dem Flintacker 39	28755	Bremen	Tel: 361-7862
<b>Kooperationsverbund Woltmershausen</b>							
Grundschule an der Rechtenflether Straße	Frau	Heidi	Tetzner	Rechtenflether Str. 24	28197	Bremen	Tel: 361-8223 Fax: 361-16292
Kindertagesheim Blexer Straße	Frau	Karin	Wetzel	Blexer Str. 76-80	28197	Bremen	Tel: 529176
Kindertagesheim Roter Sand	Frau	Regina	Gorsky	Roter Sand 21A	28197	Bremen	Tel: 96818 96080
Kindertagesheim Christuskirche	Frau	Carla	Scheibner	Auf dem Bohnenkamp 23	28197	Bremen	Tel: 540191 Fax: 5289693
<b>Kooperationsverbund Neustadt</b>							
Grundschule an der Oderstraße	Frau Frau	Marlies Christina	Behrmann Vogel	Oderstr.75	28199	Bremen	Tel: 361-8228
Kindertagesheim Warturmer Platz	Herr	Reinhard	Vosteen	Warturmer Platz 30a	28197	Bremen	Tel: 361-8466
Kindertagesheim Delmestraße	Frau	Carola	Sperling	Delmestraße 153	28199	Bremen	Tel: 361-5709
Kindertagesheim Neustadtswall	Frau	Inge	Rulffs	Neustadtswall	28199	Bremen	Tel: 361-8233
Kindertagesheim Hohentor	Frau	Julia	Dargel	Langemarckstraße 113	28199	Bremen	Tel: 361-8247
KTH ev. Gemeinde St. Pauli	Frau	Karin	Straube	Große Johannes Str. 90	28199	Bremen	Tel: 505272
<b>Kooperationsverbund Östliche Vorstadt</b>							
Schule an der Lessingstraße	Frau	Irene	Hesemann	Lessingstraße 30	28203	Bremen	Tel: 361-3225
Kindertagesheim Humboldtstraße	Frau		Riedel	Humboldtstraße 183	28203	Bremen	Tel: 361-3366
<b>Kooperationsverbund Horn-Lehe</b>							
Grundschule an der Philipp-Reis-Straße	Frau	Gudrun	Stuck	Werner-von-Siemens-Straße 57	28357	Bremen	Tel: 361-3322 Fax: 361-17494
Kindertagesheim Friedrich-Gauß-Straße	Frau	Danae	Papageorgio	Carl-Friedrich-Gauß-Straße 81	28357	Bremen	Tel: 361-3072

1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

<b>Kooperationsverbund Osterholz</b>							
Grundschule Osterholz	Herr	Eberhard	Schernich	Osterholzer Heerstraße 160	28327	Bremen	Tel: 361-3003
Kindertagesheim Osterholz/ Spastiker Hilfe Bremen	Frau	Eva-Maria	Zarneckow	Osterholzer Heerstraße 194	28325	Bremen	Tel: 422031
<b>Kooperationsverbund Hemelingen</b>							
Grundschule Parselvalstraße	Frau Frau	Jutta Sabine	Schmidt Wessel	Parsevalstraße 2	28309	Bremen	Tel: 361-3048
Kindertagesheim Zeppelinstraße	Frau	Monika	Blanken	Zeppelinstraße 54	28309	Bremen	Tel: 361-3058
Kindertagesheim Epiphantias	Frau	Margarethe	Weiß	Hützelstraße 77	28329	Bremen	Tel: 412269
Kindertagesheim Versöhnungsgemeinde	Frau	Erika	Junk	Sebaldsbrücker Heerstraße 52	28309	Bremen	Tel: 4174506
<b>Kooperationsverbund Findorff</b>							
Grundschule Augsburg-er Straße	Frau Frau	Doris Ruth	Weiß Nake	Augsburger Straße 175	28215	Bremen	Tel: 361-8370 Fax: 361-3590
Kindertagesheim Augsburg-er Straße	Frau		Böhme	Augsburger Straße 134	28215	Bremen	Tel: 361-8010
<b>Kooperationsverbund Walle</b>							
Schule an der Nordstraße	Herr	Arne	Andersen	Nordstraße 349	28217	Bremen	Tel: 361-8282 Fax: 361-88921
Schule am Pulverberg	Herr	Edzard	Steffens	Schleswiger Straße 10	28219	Bremen	Tel: 361-5690 Fax: 361-5696
Schule an der Melanchthornstraße	Herr	Harald	Kölm	Melanchthornstr. 150	28217	Bremen	Tel: 361-8292
Kath. Schule St. Marien	Herr	Hermann	Grote	Hauffstraße 2	28217	Bremen	Tel: 3809370
Kath. Kindertagesheim St. Marien	Frau	Anja	Terbrüggen	St.-Magnus-Str. 6	28217	Bremen	Tel: 394104
Kindertagesheim Immanuel-Gemeinde	Frau	Dagmar	Eckelmann	Steffensweg 135 Postadresse: Elisabethstr. 17-18	28217	Bremen	Tel: 383116
Ev. Kindertagesheim Wilhadi	Frau	Renate	Otte	Steffensweg 87	28217	Bremen	Tel: 394713
Kindertagesheim Waller Park	Frau	Hildegard	Vogelsang	Ackerstraße 1a	28219	Bremen	Tel: 361-8497
Kindertagesheim Purzelbaum/ Hans-Wendt-Stiftung	Herr	Volker	Schönfehl	Am Lehester Deich 17-21	28357	Bremen	Tel: 253071
Kinderhaus Löwenzahn	Frau	Monika	Drücke-Mammen	Schleswiger Str. 51	28219	Bremen	Tel: 361-5699
Kindertagesheim Haferkamp	Frau	Anne	Kluve-Krasel	Ehlmersstraße 22	28217	Bremen	Tel: 361-8252
Kindertagesheim Baumhöhle	Frau	Edith	Taschewsky	Bremerhavenerstr. 81	28217	Bremen	Tel: 385512
Kindertagesheim Hoff-	Frau	Christiane	Gratenau	Zietenstraße 57	28217	Bremen	Tel:

## 1. Zwischenbericht zum Projekt „Frühes Lernen“ in Bremen

nungskirche							3966147
Kinderhaus Quirl	Frau	Ingrid	Breitinger	Elsflether Str. 29	28219	Bremen	Tel: 389489
Kinderhaus Schnecke	Frau	Susanne	Tretter	Waller Heerstraße 168-170	28219	Bremen	Tel: 385904
Förderzentrum Schule an der Vegesacker Straße	Frau	Stefanie	Höfer	Vegesacker Str. 84	28217	Bremen	Tel: 361- 96051
<b>Kooperationsverbund Gröpelingen</b>							
Grundschule Fi- scherhuder Straße	Frau Herr	S. Hans- Werner	Poolke  Kniese	Fischerhuder Straße 20	28237	Bremen	Tel: 361- 9193 Fax: 361- 9140
Kindertagesheim See- wenjeströße	Frau Frau	Katharina Ute	Kamphoff Fremder- Scharpel	Seewenjeströße 92	28237	Bremen	Tel: 613333

### Zentrales Unterstützungssystem (ZUS)

Name	Vorname	Adresse	Tel.	E-Mail
Metze	Rainer	Bezirkskoordinator beim Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Slevogtstr. 50/52 28209 Bremen	0421-346-1632	rmetze.beklv@kirche-bremen.de
Peppel	Ilse	KITA-Fachberaterin im Amt für Soziale Dienste	0421-361- 19518	ilse.peppel@afsd.bremen.de
Hütter	Ulrich	Schulentwicklungsberater Landesamt für Schule	0421-361-7185	ulrich.huetter@yahoo.de

### Projektmanagement

Sickinger	Marita	Projektkoordinatorin beim Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Sozia- les Contrescarpe 72 28195 Bremen	0421-361-17260	marta.sickinger@soziales.bremen.de
-----------	--------	---	----------------	------------------------------------